МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК 378.22.091.3-051:78]:37.043.2-025.14(043.3)

ГЛАЗУНОВА ІРИНА КИМІВНА

ДИСЕРТАЦІЯ

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

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



Глазунова І.К.

Київ - 2026

АНОТАЦІЇ

Глазунова Ірина Кимівна. Теорія та практика фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання – на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення проблеми організації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання та представлено її нове вирішення, що знайшло відображення в розробленні, обґрунтовані та експериментальній перевірці методики організації даної підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання. Аналіз наукової літератури за проблемою дослідження допоміг з'ясувати, що необхідність підвищення якості фахової підготовки магістрантів зумовлена постійно зростаючими вимогами суспільства до підготовки фахівців музично-педагогічного профілю.

Актуальним в цьому аспекті є ефективне використання змішаної форми навчання, як сучасної інноваційної технології для організації навчально-пізнавальної, виконавської, науково-дослідницької та творчої діяльності студентів магістратури факультетів мистецтв університетів. Розглянута дана підготовка як динамічна система взаємодії традиційних і цифрових освітніх технологій, спрямованих на формування професійної компетентності студентів магістратури та забезпечення творчого розвитку майбутніх фахівців.

У дисертації розкрито можливості реалізації визначених факторів підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної

діяльності в умовах змішаної форми навчання. Доведено, що педагогічний вплив відбувається тільки на суб'єктивні фактори успішної діяльності. Тільки тоді, коли суб'єктивні фактори зможуть відповідати об'єктивним факторам (реальному соціально-економічному розвитку країни, родинно-побутовим обставинам, умовам набуття знань, умінь, навичок та практичного досвіду, суспільною потребою у фахівцях даного профілю), тільки тоді (вже об'єктивно-суб'єктивні фактори) зможуть забезпечити особистісну відповідальність магістранта, його рівень опанування фаховою досконалістю, потребу в досягненні неординарних результатів, різноманітні прояви творчості, самореалізацію у досягненні акмеологічного рівня розвитку власної особистості. Визначені та обґрунтовані у роботі фактори підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності виступають системо-утворювальними компонентами фахової підготовки магістрантів, що становлять методологічне підґрунтя для подальшого моделювання освітнього процесу.

Зміст та специфіка змішаної форми навчання у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва факультетів мистецтв університетів характеризується поєднанням очної, дистанційної та самостійної діяльності студентів у єдиному цифрово-освітньому середовищі в контексті формування в студентах магістратури необхідних компетентностей. Змішана форма навчання дозволяє всебічно врахувати індивідуальні здібності кожного магістранта і максимально реалізувати та розвинути його творчий потенціал шляхом підвищення рівня сформованості мотиваційної сфери, індивідуального графіку роботи, спрямувати майбутнього фахівця на опанування навичок самостійно роботи.

Дослідження зарубіжного досвіду використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці студентів ЗВО (США, Велика Британія, Канада, Польща, Фінляндія тощо) дало змогу виявити ефективні моделі інтеграції традиційних і дистанційних форматів навчання та окреслити

можливості їх адаптації у вітчизняному освітньому просторі. Моделі змішаного навчання постійно змінюються, враховуючи запити студентів (ротаційна модель; зміна станцій; зміна лабораторій; перевернуте навчання; персоналізована модель; гнучка модель; модель самостійного змішування; віртуально-збагачена модель). Це дослідження дало змогу визначити провідні тенденції впровадження змішаного навчання у мистецькій освіті – зокрема використання цифрових платформ, онлайн-майстер-класів, віртуальних інструментів і міждисциплінарних проектів, що можуть бути адаптовані у підготовці магістрантів музичного мистецтва в Україні.

У дослідженні дана авторська конкретизація змісту концепту: «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання» - як інноваційної комплексної організації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, педагогіко-методичної, виконавської та творчої діяльності магістрантів, яка поєднує потужний арсенал стратегій і рівнів організації навчальної колаборації у студентоцентричному освітньому середовищі, що інтегрує очне, дистанційне та самостійне навчання магістрантів на основі використання цифрових технологій, творчо-комунікативниої взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Методологічну основу дисертаційного дослідження становлять положення філософії освіти про цілісність і гуманістичний характер професійної підготовки особистості, теорія пізнання (праці В. Андрущенка, О. Гавришкевича, С. Горбенка, А. Ільченко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Огнев'юка, В. Пазенока та ін.). У психолого-педагогічному аспекті робота спирається на концепції професійного становлення майбутнього педагога-музиканта, теорії художньої освіти та розвитку творчої індивідуальності (роботи В. Орлова, О. Отич, А. Козир, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.).

Методологія дисертаційного дослідження спрямована на виявлення взаємозв'язку між поліхудожністю освітнього процесу, інтеграцією традиційних та цифрових форм навчання і формуванням професійних компетентностей магістрантів музичного мистецтва. У дослідженні визначено та обґрунтувань трансфесійно-комплексний підхід як методологічну основу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва та здійснено процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів з визначенням її принципових положень. На основі вивчення дефініцій поняття «трансфесійність» та поняття «комплексність», цифрового контексту навчання в змішаному форматі, індивідуалізації процесу підготовки, її гнучкості, аксіологічної спрямованості, мобільності пристосування майбутніх фахівців до запитів професійної діяльності доведено, що цей підхід забезпечує цілісне розуміння сутності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання та зумовлений взаємоузгодженим застосуванням стабільних і змінних умов навчання, що враховує технологія змішаного навчання.

У роботі визначено основні функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, а саме: мотиваційно-виховна, інформаційно-пізнавальна, діагностично-прогностична, корпоративно-взаємодійна, творчо-продуктивна функції. У процесі фахової підготовки магістрантів необхідним є поєднання усіх функцій у системі готових продуктів – навчальних курсів, які сьогодні пропонуються, в тому числі зарубіжними й вітчизняними електронними платформами, поєднання з якими стає необхідною умовою застосування змішаної форми навчання.

Застосування змішаної форми навчання в освітньому процесі ЗВО музично-педагогічного профілю передбачає опору на такі принципові засади: суб'єкт-суб'єктної взаємодії, свободи вибору, самоорганізації, інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання. Ці принципові положення враховують особливості процесу фахової підготовки магістрантів

музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, спираються на поєднання гуманістичних і технологічних засад освіти та забезпечують цілісність, гнучкість та ефективність освітнього процесу.

У дисертації розроблено компонентну структуру фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання. Вона включає наступні компоненти: організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, науково-компетентнісний, інтерпретаційно-оцінний та творчо-діяльнісний. Розроблена компонентна структура слугує теоретико-методологічною моделлю для аналізу, прогнозування й удосконалення процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Вона відображає сучасні тенденції цифровізації та гуманізації мистецької освіти, а також відповідає вимогам трансфесійно-комплексного підходу.

У роботі визначено методичні орієнтири критеріїв сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, а саме: міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування; ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності; міра здатності магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності; ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта; міра сформованості творчого підходу до виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки.

Критеріальна визначеність виступає важливим складником наукової новизни та методологічної цілісності дисертації, забезпечує об'єктивність подальших діагностичних процедур і дозволяє здійснювати системне вимірювання та аналіз результатів педагогічного впливу.

У дослідженні обґрунтовано педагогічні умови ефективної фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, а саме: інформатизація освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічного профілю; забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати

інформаційно-комунікаційні технології і комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі; побудова атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення; створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі; організація розширеного середовища самостійної роботи магістрантів. Упровадження даних умов забезпечило підвищення рівня фахової підготовки магістрантів; результативне поєднання аудиторної та дистанційної складових освітнього процесу; сформованість професійних компетентностей майбутніх фахівців музичного мистецтва (виконавських, педагогічних, методичних, науково-дослідницьких та цифрових); зростання мотивації магістрантів до навчально-творчої діяльності та професійного саморозвитку; активізацію самостійної роботи студентів магістратури; реалізацію індивідуального й диференційованого підходів у фаховій підготовці.

У роботі розроблено організаційно-методичну модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, яка включає: мету, напрями, функції, принципи, структуру, наукові підходи, педагогічні умови підготовки та блоки, етапи, методи формування фахової підготовленості магістрантів, а також результат – удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання на основі сформованих компетентностей зазначеної підготовленості магістрантів. Модель ґрунтується на визначених у дослідженні наукових підходах, де трансфесійно-комплексний (авторський) підхід визначено та обґрунтовано методологічною основою фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання; передбачає цілісну взаємодію визначених структурних компонентів досліджуваної підготовки та забезпечує поєднання аудиторних і дистанційних форм роботи, використання традиційних і цифрових педагогічних технологій, активних методів навчання й сучасних засобів онлайн-комунікації. Її впровадження сприяє підвищенню

ефективності фахової підготовки, розвитку професійних компетентностей і готовності магістрантів до майбутньої професійної діяльності.

У дослідженні діагностовано стан фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання та експериментально перевірено ефективність розробленої авторської поетапної методики фахової підготовки магістрантів на засадах змішаного навчання й окреслено перспективні напрями її подальшого удосконалення. Зміст і результати констатувального етапу експерименту дали можливість охарактеризувати рівні сформованості фахової підготовленості студентів магістратури музичного мистецтва в сучасних умовах, які засвідчили, що переважна більшість магістрантів знаходяться на середньому та низькому рівнях зазначеної підготовленості.

Формувальний експеримент був проведений за трьома етапами, відповідно з напрямами підготовки, авторськими визначеними блоками формування фахової підготовленості (обізнано-комунікативного спрямування, розвиваюче-перспективного напряму та особистісно-зростаючої направленості) та із застосуванням обґрунтованих педагогічних умов й визначених методів навчання для кожного з етапів формувального експерименту таких, як: метод навчальної дискусії, аналіз індивідуальних портфоліо (систематичне осмислення накопичених матеріалів – аудіо, відео, методичних розробок); коучингові консультації; творчі завдання; метод усного експрес-контролю; інформаційно-комунікаційні технології, засоби та форми на основі використання інтернет-платформ ZOOM (Collaboration tools in an Al-first work platform), MOODL, «WhatsApp», «Viber» та соціальної мережі «Facebook» (мультимедійні інтернет-презентації, віртуальні індивідуальні та групові заняття тощо); теоретичні методи аналізу цілей і конкретизації навчально-пізнавальних задач для кожної з окреслених навчальних дисциплін; відео-рефлексія та відео-аналіз – самоаналіз власного виконання чи викладання на основі відеозаписів, онлайн-

обговорення на інтерактивних платформах – колективна рефлексія професійних рішень; творчо-музичний челлендж, метод роз'яснення значущості продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки, метод інтерактивно-симуляційної гри, медіа-консультації з питань допомоги студентам бакалаврату у написанні і підготовці до публікації наукових статей; віртуальна симуляція, комплекс методів реактивно-мімічного вправляння «Вдягни маску», творчий інтернет-проект «Київська школа музичного виконавства в історичному вимірі XX століття»; метод моделювання ситуації концертного виступу із обов'язковою постановкою навчальної задачі щодо максимальної концентрації емоційних, вольових, інтелектуальних зусиль на розкритті художньо-образного змісту виконуваних музичних творів, методи педагогічного спостереження та вербального оцінювання виконавської, науково-дослідницької та педагогіко-методичної діяльності магістрантів, метод стимулювання музично-виконавської діяльності за рахунок розширення позитивного досвіду музичного виконавства, методи створення магістрантами творчих проектів, розробка власного виконавського концепту, метод творчої імпровізації (застосування імпровізації в педагогічних ситуаціях, ансамблевій взаємодії, онлайн-колаборціях), опрацювання наукових джерел для створення власних виконавських або педагогічних інновацій, використання цифрових платформ для моделювання навчальних ситуацій, розробка авторських методичних продуктів, методи самооцінювання та взаємооцінювання творчих продуктів, колективні онлайн-проекти, захист творчих і педагогічних напрацювань.

Формувальний етап експериментальної роботи проходив на основі визначених найбільш доцільних принципів навчання, наукових підходів, сприятливих педагогічних умов, реалізуючи визначені функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання. Аналіз результатів формувального етапу

експериментального дослідження засвідчив ефективність розробленої методики фахової підготовки магістрантів в умовах змішаного навчання, про що свідчать дані, отримані в процесі кількісної та якісної обробки його результатів.

Об'єднуючим освітньо-базовим фактором для подальшого практичного забезпечення перспектив удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва згідно до усіх трьох (інтерпретаційно-виконавського, науково-дослідницького та педагогіко-методичного) напрямів слугує актуалізація та повноцінна реалізація змішаної форми навчання, яка синтезує формальний, неформальний та інформальний навчальні освітні процеси, інтегруючи класичний та інноваційний педагогічний інструментарій, а також інформаційно-комунікаційні технології.

Ключові слова: магістранти музичного мистецтва, фахова підготовка, змішана форма навчання, професійні компетентності, трансфесійно-комплексний підхід, напрями навчання, блоки підготовки, інформаційно-комунікаційні технології.

SUMMARY

Hlazunova Iryna. Theory and practice of professional training of master's students of musical art using a blended learning format.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Music Education – Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, 2025.

The dissertation research provides a theoretical generalization of the problem of organizing professional training for master's degree students in music art in a blended learning environment. and its new solution is presented, which was reflected in the development, justification and experimental verification methods of organizing this training of master's degree students in musical art using a blended learning format. The analysis of scientific literature on the research problem helped to find out, hat the need to improve the quality of professional training of master's

degree students in music is due to the ever-growing demands of society for the training of specialists in the music and pedagogical field.

The effective use of blended learning is relevant in this aspect, as a modern innovative technology for organizing educational, cognitive, performing, and research activities and creative activities of master's degree students of art faculties of universities. This training is considered as a dynamic system of interaction between traditional and digital educational technologies, aimed at developing the professional competence of future musician-teachers and ensuring the creative development of future specialists.

The dissertation reveals the possibilities of implementing certain factors in preparing master's students of musical art for productive professional work activities in a blended learning environment. It has been proven that pedagogical influence occurs only on the subjective factors of successful activity. Only when subjective factors can correspond to objective factors(the real socio-economic development of the country, family and household circumstances, conditions for acquiring knowledge, skills, abilities and practical experience, public need for specialists in this field), only then (already objective-subjective factors) will be able to ensure the personal responsibility of the master's student, his level of mastery of professional excellence, the need to achieve extraordinary results, various manifestations of creativity, self-realization in achieving the acmeological level development of one's own personality. he factors of training of master's degree students in music art are identified and substantiated in the work act as system-forming components of professional future masters of music, which constitute which constitute the methodological basis for further modeling of the educational process.

Content and specifics of blended learning in professional training of master's degree students in musical art faculties of arts of universities is characterized by a combination of face-to-face, distance and independent activities students in a single digital educational environment in the context of the formation Master's students

have the necessary competencies. The blended learning format allows for comprehensive consideration of each student's individual abilities master's student and maximize his/her creative potential by increasing the level of formation of the motivational sphere, individual work schedule, to direct the future specialist to master the skills of independent work.

Research on foreign experience in using mixed forms training in professional training of students of higher education institutions (USA, UK, Canada, Poland, Finland, etc.) made it possible to identify effective models integration of traditional and distance learning formats and outline possibilities of their adaptation in the domestic educational space. Blended learning models are constantly changing, taking into account student demands (rotational model; station rotation; lab rotation; flipped learning; personalized model; flexible model; self-mixing model; virtual-enriched model). This study has identified leading trends in the implementation of blended learning in art education – including the use of digital platforms, online master classes, virtual tools and interdisciplinary projects that can be adapted in the training of master's students in musical art in Ukraine.

The study provides the author's specification of the content of the concept: «Professional training of master's students in musical art using blended learning» - as an innovative comprehensive educational, cognitive, scientific, pedagogical, methodological, and executive organization and creative activities of master's students, which combines a powerful arsenal of strategies and levels of organization of educational collaboration in student-centered education an environment that integrates face-to-face, distance and independent learning for master's students based on the use of digital technologies, creative and communicative interaction and individualization of the educational process of future musical professionals.

The methodological basis of the dissertation research is the provisions of the philosophy of education about the integrity and humanistic nature of professional training of the individual, theory of cognition (works by V. Andrushchenko, O.

Havrishkevych, S. Horbenko, A. Ilchenko, I. Zyazyun, V. Kremen, V. Luhovy, V. Ognev'yuk, V. Pazenok, etc.). In the psychological and pedagogical aspect, the work is based on the concept of the professional development of the future teacher-musician, theories of art education and the development of creative individuality (works by M. Dubinka, N. Machynska, V. Miroshnichenko, V. Orlov, O. Otych, Y. Strazhnyk, A. Kozyr, G. Padalka, O. Rostovsky, O. Rudnytska, O. Shevnyuk, O. Shchelokova, etc.).

The methodology of the work is aimed at identifying the relationship between the polyartistic nature of the educational process, integration of traditional and digital forms of learning and the formation of professional competencies of master's degree students in music. The study defines and substantiates a transfaith-complex approach as a methodological basis for professional training. master's degree students in music art and a procedural and functional analysis of professional training was carried out undergraduates with a definition of the fundamental provisions of this training. Based on the study of the definitions of the concepts of «transfaculty» and «complexity», it is proven that the transfaculty-complex approach provides a holistic understanding of the essence of professional training of master's degree students in musical art in blended learning.

The work identifies the main functions of professional training for master's degree students in musical art, namely: motivational and educational, informational and cognitive, diagnostic-programmatic, corporate-interactive, creative-productive functions. In the process of professional training of master's students, it is necessary to combine all functions in the system of finished products – training courses that are offered today, including foreign and domestic electronic platforms, the combination of which becomes a necessary condition for the use of blended learning.

Application of blended learning in the educational process of a music and pedagogical higher education institution involves relying on the following fundamental principles: subject-subject interaction, freedom of choice, self-

organization, information (computer) learning technologies. These fundamental provisions take into account the peculiarities of the process of professional training of master's degree students in musical art, in blended learning environments, are based on a combination of humanistic and technological foundations of education and ensure the integrity, flexibility and efficiency of the educational process.

The dissertation develops a component structure for professional training of master's degree students in music art in a blended learning environment. It includes the following components: organizational and communicative, cognitive and search, scientific and competence-based, interpretative and evaluative and creative and active. The developed component structure serves as a theoretical and methodological model for analysis, orecasting and improving the process of professional training of master's students. It reflects current trends in digitalization and humanization art education, and also meets the requirements of a transfaith-comprehensive approach.

The work defines methodological guidelines for the criteria for the formation of professional preparedness of master's degree students in music art in blended learning conditions, namely: the degree of orientation of master's students towards interpersonal professional communication; the degree of master's students' ability to engage in educational and research activities; the measure of the ability of undergraduates to critically evaluate the results of interpretive activities; the degree of development of the master's student's research potential; the degree of formation of a creative approach to the implementation of artistic tasks of professional training.

Criterion certainty is an important component of scientific novelty and methodological integrity of the dissertation, ensures the objectivity of further diagnostic procedures and allows you to perform systematic measurement and analysis of the results of pedagogical influence.

The study substantiates the pedagogical conditions for effective professional training of master's degree students in music art in blended learning conditions,

namely: informatization of the educational process in higher education institutions of the music and pedagogical direction; ensuring the ability of learning subjects to use information and communication technologies and integrated full informatization of the educational process; building an atmosphere of trust and respect among master's students for the professional experience of their teachers in the process of borrowing it; creating a situation of success in master's degree classes; organization of an expanded environment for independent work of master's students. The implementation of these conditions ensured an increase in the level of professional training of master's students; effective combination of classroom and distance learning components of the educational process; formation of professional competencies of future specialists musical art (performing, pedagogical, methodological, research and digital); increasing motivation of master's students towards educational and creative work activities and professional self-development; activation of independent work of master's students;

The work develops an organizational and methodological model of professional training master's degree students in music using a blended learning format, which includes: purpose, directions, functions, principles, structure, scientific approaches, pedagogical conditions of training and blocks, stages, methods of forming professional preparedness of master's students, and also the result is the improvement of the professional training of master's degree students in musical art in blended learning based on the established competencies of the specified preparedness of master's students. The model is based on the scientific approaches identified in the study, where the transfaith-complex (author's) approach defined and justified by a methodological basis professional training of master's degree students in musical art in a blended learning environment; involves the holistic interaction of certain structural components of the studied preparation and provides a combination of classroom and distance learning forms of work, use of traditional and digital pedagogical technologies, active learning methods and modern means of online communication. Its implementation contributes to

increasing the effectiveness of development of professional competencies and readiness of master's students for future professional activities.

The study diagnosed the state of professional preparedness of master's students musical art in blended learning and the effectiveness of the developed author's method was experimentally verified step-by-step methodology of professional training master's degree students in music art on the basis of blended learning and promising directions are outlined its further improvement. Content and results of the ascertaining stage of the experiment made it possible to characterize the levels of formation professional preparedness of master's students in modern conditions, which have shown, that the vast majority of master's students are at medium and low levels of the specified preparedness. The formative experiment was conducted in three stages, in accordance with the areas of training, author-defined blocks formation of professional preparedness (knowledge-communicative direction, developmental and promising direction and personal growth direction) and with the use of sound pedagogical conditions and certain teaching methods for each of the stages of the formative experiment, such as: educational discussion method, analysis of individual portfolios (systematic understanding of accumulated materials – audio, video, methodological developments); coaching consultations; creative tasks; oral express control method; information and communication technologies, means and forms based on the use of Internet platforms ZOOM (Collaboration tools in an Al-first work platform), MOODL, WhatsApp, Viber and the social network Facebook (multimedia online presentations, virtual individual and group classes, etc.); theoretical methods of goal analysis and specifying educational and cognitive tasks for each of outlined academic disciplines; video reflection and video analysis – introspection own performance or teaching based on video recordings, online discussions on interactive platforms – collective reflection on professional decisions; creative-musical challenge; method of explanation the importance of productive formulation skills hypotheses in the solution process scientific and discussion problems of professional training;

interactive simulation game method; media consultations on aid issues undergraduate students in writing and preparation to the publication of scientific articles; virtual simulation; complex of reactive-mimicry exercise methods «Put on a mask»; creative internet project «Kyiv School of Musical Performance in the historical dimension of the 20th century»; method of modeling a concert performance situation with mandatory statement of the educational task regarding the maximum concentration of emotional, strong-willed, intellectual efforts to uncover the artistic and figurative content of the performed musical works; methods of pedagogical observation and verbal assessment performing, research and pedagogical and methodological activities of master's students; method of stimulating musical and performing arts activities by expanding positive experiences musical performance; methods for master's students to create their own creative projects; method of creative improvisation (application of improvisation in pedagogical situations, ensemble interaction, online collaborations); processing of scientific sources to create own performing or pedagogical innovations; use of digital platforms for modeling learning situations; development of original methodological products; self-assessment and peer assessment methods creative products; collective online projects; protection of creative and pedagogical achievements.

The formative stage of experimental work was carried out on the basis of the identified most appropriate principles of learning, scientific approaches, favorable pedagogical conditions, implementing the defined functions of the professional training of master's degree students in musical art using blended learning. Analysis of the results of the formative stage of the experimental study and a control section of the obtained results demonstrated the effectiveness of the developed methodology professional training of master's students in blended learning conditions, what the data shows, obtained in the process of quantitative and qualitative processing of its results (Fisher's criterion φ^*, Fisher's angular transformation, was used).

A unifying educational and basic factor for further practical ensuring prospects for improving professional training Master's degree students in music according to all three (interpretative and performing, scientific and research and pedagogical and methodological) directions serve the actualization and full implementation blended learning, which synthesizes formal, non-formal and informal learning educational processes, integrating classical and innovative pedagogical tools, as well as information and communication technologies.

Keywords: master's degree students in music, vocational training, blended learning, professional competencies, transfaith-complex approach, directions training, training blocks, information and communication technologies.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Improvement of Pedagogical Skills of Teachers of the Institution of Higher Education / Tyurina Valentyna; Hadak Iryna; Naids Ruslana; **Hlazunova Iryna,** Olkhovska Anghela. *Journal of Curriculum and Teaching.* 2022. Vol. 11. № 9. P. 49-58. DOI : https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe049 **(Індексується наукометричною базою Scopus).**

2. Development of higher education institutions and online communication with students in modern conditions / Ilinitska Natalia, Shcherbakov Yaroslav, Chastnyk Oleksandr, Shchokin Rostyslav, **Hlazunova Iryna.** *Journal of curriculum and teaching.* 2023. Vol. 12. № 2. special issue. P. 65-73 DOI : https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe049 (Індексується наукометричною базою Scopus). **(Індексується наукометричною базою Scopus).**

3. The role of art and humanities in shaping cultural approachю / Sosnytskyia Yurii, Piddubnab Oksana, Snigovskac Oksana, Donetsd Ivan, **Hlazunova Iryna.** *Journal Multidisciplinary Reviews.* Published Online: June 12, 2024. P. 1-7. DOI : https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe049 URL : https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/3847 **(Індексується наукометричною базою Scopus).**

4. Methodological Aspects ofTraining Teachers of Artistic Disciplines in the Context of European Integration Processes /Tkach, M., Fedoryshyn, V., **Hlazunova, I.,** Mymryk, M., & Maltseva, N. *Journal of Arts Research and Education.* Vol. 25. June 2025. P. 171-187 URL : https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58065303600 **(Індексується наукометричною базою Scopus).**

5. Traditional pedagogical approaches in the context of higher education digitalization / **Hlazunova I**., Ostapenko E., Kovalenko A., Mizuk V., Zarutska O., Zadorina O. AD ALTA : *journal of interdisciplinary research* 12.2022. Issue 2. Special XXVIII (Jule. 2022). P. 44-48. URL : https://www.webofscience.com/wos/author/record/HHC-0649-2022 **(Індексується наукометричною базою Web of Science)**.

6. Model of art entrepreneurship & education in creative economy / **Hlazunova Iryna,** Ivanenko Olena, Kolenko Anfisa, Holinska Tetiana, Honchar Liudmyla, Hutsan Lesia. *Journal of Entrepreneurship Education.* 2021. № 23(1). P. 55-76. URL: https://www.abacademies.org/journals/journal-ofentrepreneurship-education-current-issue.html. **(Індексується наукометричною базою Index Copernicus).**

7. Глазунова І.К. Формування творчо-виконавського компонента інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової. Колективна монографія / Під заг. ред. Полатайко О.М. – «Адверта». – 2014. – С.111-121.

8. Глазунова І.К. Методи навчання в інструментальному класі майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингової організації підготовки *Вісник житомирського державного університету імені Івана Франка* Вип. 6 (78) Житомир : Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 С. 88-91.

9. Глазунова І.К. Критерії ефективності інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингової організації процесу навчання. *Науковий вісник Чернівецького нац. університету. Педагогіка та психологія.* 2014. Вип. 718. С. 38-45.

10. Глазунова І.К. Модульно-рейтингова система навчання як перспективний шлях удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2014. Вип. 16 (21). Ч. 2. С. 92-96.

11. Глазунова І.К. Формування умінь самостійної художньої інтерпретації музичних творів у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки в умовах модульно-рейтингового навчання. *Збірник наукових праць Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.* 2015. Вип. 41. С. 249-253.

12. Глазунова І.К. Формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі інструментально-виконавської підготовки в умовах модульно-рейтингового навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи:* зб наук. праць ДВНЗ «Криворізький національний університет». 2015. Вип. 44. С. 18-25

13. Глазунова І.К.. У Сінмей. Методи навчання магістрантів музично-педагогічного профілю в інструментальному класі. Topical issues of contemporary science: Collection of scientific articles. C. E. L.M., Valencia, Venezuela, 2017. P. 182-185.

14. Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education / Mozgalova N., Baranovska I., **Hlazunova I.**, Mikhalishen A., Kazmirchuk V. *Linguistics and Culture Review.* 2021. № 5(S2). P. 317-327. DOI : https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355

15. Глазунова І. К., Чень Веньфен. Педагогічні умови формування фортепіанної надійності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на засадах евристичного підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 195. Кропивницький : ЦДПУ імені В. Винниченка. С. 66-72.

16. Глазунова І.К., Ван Цзялє. Педагогічно-інтерпретаційна ерудованість майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність та значення *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* 2021. Вип. 197. Кропивницький : ЦДПУ імені В. Винниченка. С. 72-76.

17. Глазунова І.К., Цюй Ге. Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва: зміст і структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 199. Кропивницький : ЦДПУ імені В. Винниченка. С. 81-89.

18. Глазунова І.К. Дистанційний та змішаний формат навчання в мистецькій освіті – виклик сьогодення. *Наукові інновації та передові технології. Серія: Педагогіка.* 2022. Вип. 7 (9) Київ : Наукові перспективи. С. 38-45.

19. Глазунова І.К. Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.* 2022. Вип. 28. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.С. 15-22.

20. Глазунова І.К. Етнокультурний контекст мистецької освіти сьогодення. Трансдисциплінарний вимір мистецької освіти : монографія / під заг. редакцією проф. Козир А. В. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. С. 239-269.

21 Глазунова І.К. Apprendimento Misto ed Esperienze Straniere del Suo Utilizzo Nella Pratica Pedagogica . Problemi attuali di pedagogia musicale generale : Monografia a cura del Prof. Volodymyr Cherkasov = Бо Басен. - Laplambert Academic Publishing, 2023. – С. 119-130. https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42716

22. Глазунова І.К. Apprentissage Mixte et Expérience Étrangère de son Utilisation Dans la Pratique Pédagogique Questions actuelles de la pédagogie musicale générale : Monographie = Les deux parties sont d'accord sur le fait qu'il s'agit là d'une question d'intérêt général : Laplambert Academic Publishing, = Бо Басен. - Laplambert Academic Publishing, 2023.С.126-138 https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42717138https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42717

23. Глазунова І.К. Blended Learning and Foreign Experience of Its Use in Pedagogical Practice Current issues of general music pedagogy : Monograph = Актуальні питання загальної музичної педагогіки : Монографія / edited by Prof. Volodymyr Cherkasov. Laplambert Academic Publishing, 2023. = Бо Басен. – Laplambert Academic Publishing, 2023. С. 127-139 https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41551

24. Глазунова І.К. Blended Learning und Ausländische Erfahrungen Mit Dessen Einsatz in Der Pädagogischen Praxis . Aktuelle Fragen der allgemeinen Musikpädagogik : Monographie herausgegeben von Prof. Volodymyr Cherkasov

Laplambert Academic Publishing, 2023. = Бо Басен. - Laplambert Academic Publishing, 2023.С.132-144 https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42718

25. Глазунова І.К. Трансфесійно-комплексний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. *Науковий Часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія14. Теорія і методика мистецької освіти.* Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. Вип. 31.2024.С.70-77.

26. Maria Tkach, Vasyl Fedoryshyn, **Iryna Hlazunova,** Mykhailo Mymryk . Methods of teaching professional disciplines in institutions of higher art education: interdisciplinary aspect. Методика викладання фахових дисциплін у закладах вищої мистецької освіти: міждисциплінарний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Фізика».* Вип. 56, 2024. С. 1088-1096. https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.108rh8

27. Глазунова І.К. Основні підходи до процесу підготовки магістрантів музичного мистецтва в сучасних умовах. Збірник наукових праць *«Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* Ніжинський державний університет імені М.Гоголя. Вип №2. 2025. С. 61-69 DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-2-61-69 http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/4333

28. Глазунова І.К., Зайцева А.В. Формування фахових компетентностей здобувачів третього рівня вищої освіти у процесі міждисциплінарного навчання *Збірник наукових праць УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія Педагогічні науки.* Вип. 161. 2025.С.45-53 http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/48471

29. Глазунова І.К. Формування художньо-естетичного досвіду магістрантів музичного мистецтва в процесі виконавської підготовки. *Педагогічна академія:* Вип.21 (2025), електронний ідентифікатор 1248.

Наукові праці які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Глазунова І.К. До питання інтерпретації творів Ф. Шопена в роботі майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 1 (68). Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. С. 47-51.

31. Глазунова І.К. Шляхи реформування сучасної системи навчання у педагогічних університетах України : тези міжнародної конференції.

Materials of International scientific and practical conference. Bratislava; Marrch. 2016. P. 63-64.

32. Глазунова І.К. Інструментально-виконавська підготовка магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаних форм навчання. *Мистецька освіта в онлайн просторі* : тези Міжнарод. конф. 6 трав. 2022 р. Київ. С. 37-41.

33. Глазунова І.К. Ціннісні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасних умовах. *Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті* : тези Міжнарод. наук.-практ. конф. 8 лют. 2021 р. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, С. 22-25.

34. Глазунова І.К. Взаємодія різних видів мистецтв як важливий фактор підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва : тези *Між народ. наук.-практ. конф. пам'яті академіка А. Авдієвського.* Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 57-61.

35. Глазунова І.К. Персоналізовано-проективний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва : тези *Міжнарод. наук.-практ. конф. пам'яті академіка А. Авдієвського.* Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. С. 38-44.

36. Глазунова І.К. Рефлексивно-усвідомлений етап формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання. *Мистецька освіта України в епоху глобальних змін: гуманістичні горизонти* : тези міжнарод. IX мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. Я. Ростовського. Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 2025. С. 45-51.

37. Глазунова І.К. Перспективні напрями фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаної форми навчання. *Шляхи удосконалення мистецької освіти* : тези між народ. конф. Кам'янець-Подільський університет. Кам'янець-Подільський, 2025.

Опубліковані праці які додатково відображають

наукові результати дисертації

38. Глазунова І.К. Організація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання: методичні рекомендації для студентів та викладачів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.2015. 67 с.

39. Глазунова І.К., Соколова О. В., Бордюк О. В., Чугай О. В. Хрестоматія навчально-педагогічного репертуару з дисципліни «Гра на музичному інструменті» (фортепіано). Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2014. 161 с.

40. Глазунова І.К., Соколова О. В., Бордюк О. В. Традиції та сучасність : фортепіанні твори українських композиторів XXI століття : навч. посібн. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2020. 121 с.

41. Глазунова І.К. Теорія і практика музичної освіти. Програма навчальної дисципліни (за вибором аспіранта) третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (доктор філософії), освітньої програми ОНП з музичного мистецтва, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Протокол № 2 засідання Вченої ради факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського від 23.10.2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП..... 28

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....45

1.1. Сутність фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва 45

1.2. Основні фактори фахової підготовки магістрантів до продуктивної професійної діяльності.....56

1.3. Специфіка та зміст змішаної форми навчання в процесі фахової підготовки студентів магістратури..... ..87

1.4. Зарубіжний досвід використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці студентів ЗВО 103

Висновки до першого розділу..... 117

Список використаних джерел до першого розділу.....121

РОЗДІЛ ІІ. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ..... 137

2.1. Трансфесійно-комплексний підхід як провідний науковий підхід до фахової підготовки магістрантів в умовах змішаного навчання..... 137

2.2. Процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.....181

2.3. Основні принципові положення фахової підготовки магістрантів в ЗВО при застосуванні змішаної форми навчання..... 208

Висновки до другого розділу.....233

Список використаних джерел до другого розділу.....235

РОЗДІЛ ІІІ. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНВ СИСТЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ……..244

3.1. Компонентна структура фахової підготовки магістрантів ……244

3.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва ……..276

3.3. Педагогічні умови підвищення ефективності процесу фахової підготовки студентів магістратури з використанням змішаної форми навчання…… 311

3.4. Організаційно-методична модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на основі змішаної форми навчання……354

Висновки до третього розділу……...373

Список використаних джерел до третього розділу……377

РОЗДІЛ IV. ДОСЛІДНО-КУСПЕРИИЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГВНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ МОДЕЛІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ………391

4.1. Діагностичний інструментарій фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва ……391

4.2. Реалізація рефлексивно-усвідомленого та знаннєво-експертного етапів формування фахової підготовленості магістрантів в умовах змішаної форми навчання……422

4.3. Етап творчо-результативного спрямування фахової підготовленості студентів магістратури ……470

4.4. Перспективні напрями фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання……493

Висновки до четвертого розділу…… 512

Список використаних джерел до четвертого розділу……515

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……..521
ДОДАТКИ…… 529

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Виклики сучасного освітнього простору, зокрема цифровізація, дистанційна взаємодія та необхідність формування нових професійних компетентностей у майбутніх фахівців мистецької галузі актуалізують пошук ефективних моделей фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема оптимізації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання, що поєднує традиційні та інноваційні наукові підходи.

Згідно з базовими нормативними документами: Закон України «Про освіту» та Закон України «Про вищу освіту» освітній процес визначається як система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей [47].

Вирішальну роль у реалізації завдань, поставлених у даних провідних нормативних освітніх документах, відіграють дослідження можливостей мистецької діяльності в цілеспрямованому розвитку особистості, визначення умов мистецько-педагогічної підтримки цього процесу та висвітлення напрямів розробки технологічних підходів його здійснення як на бакалаврському, так і на магістерському рівні підготовки студентів. Для майбутніх фахівців магістерського рівня це означає потребу в такій організації навчання, яка поєднує живе мистецьке спілкування та технологічно опосередковану взаємодію.

Навчальні заклади мистецько-педагогічної освіти, завдяки розгалуженості, багатопрофільності фахового навчання, містять великі резерви для активізації спеціалізовано-профільних та інтегрованих процесів у системі магістерської підготовки.

Актуальність проблеми фахової підготовки, формування професійних компетентностей майбутніх педагогів вищого освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» на факультетах мистецтв університетів мотивується необхідністю вирішення неузгодженостей між провідними інноваційними пошуками у визначенні змісту і технологіями навчання у вищій школі й недостатнім їх усвідомленням та світоглядним, науковим і методичним забезпеченням.

Саме тому дослідження теорії та практики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва за змішаною формою навчання є важливим науковим і практичним завданням сучасної мистецької педагогіки. Змішана форма освітнього процесу відкриває нові можливості для розвитку творчого потенціалу, самостійності й педагогічної майстерності майбутніх фахівців музичного мистецтва. Актуальність розроблення такої методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва зумовила вибір теми нашого дослідження: «Теорія та практика фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання».

Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки вчителя, перспективність і значущість технологізації фахового навчання розкриваються в наукових працях: В. Андрущенка, А. Алексюка, Г. Балла, В. Бондаря, О.Бордюка, В. Бикова, Р. Вернидуба, С. Горбенка, О. Єременко, І. Зязюна, А. Козир, В. Кременя, С. Сисоєвої, В. Федоришина, О. Щолокової та ін.

Проблеми освітніх інновацій досліджували І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, Г. Падалка, О. Пасічник, О. Ростовський, Ю. Швалб, М. Ярмаченко та ін.

Інноваційні педагогічні технології вивчають В. Лозова, О. Пєхота, С. Подмазін та ін.. Класифікації освітніх інновацій представлені у працях О. Козлової, І. Підласого та ін. Методологічні основи впровадження сучасних освітніх технологій у процес підготовки фахівців є предметом дослідження

Ю. Васькова та ін. Проблемі використання інформаційних технологій присвячено праці В. Кудіна, С. Сисоєвої, Н. Бахмат та ін.

Питання впровадження змішаної форми навчання в різних аспектах висвітлюються в дослідженнях таких науковців, як: К. Роджерса, Дж. Евелтс, Г. Джейкобс, М. Барт, К.Грем, Дзюбан Чарльз, Гартман Джоел, Москаль Петсі, П. Джі, А. Рейс, Дж. Харт та ін., зокрема вітчизняних: В. Кухаренко, А. Мельник, А. Солодчука, Я.Сікори, О. Даниско, О.Пасічника, Ю.Єлфімова, Х.Чушака, О.Шинаровської, А.Донець, С. Доценко, О.Чепелєва, К. Бугайчук та ін.

В галузі музичного мистецтва – це праці Н. Науменко, В. Мадзігон, Н. Мозгальової, О. Ляшенко, Т. Киричук.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сьогодення, поза увагою дослідників залишилося обґрунтування змісту, форм, напрямів, наукових підходів, педагогічних умов, етапів та методів фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаної форми навчання. Об'єктивна потреба підвищення якості фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, недостатня теоретична розробка і формальне впровадження змішаної форми навчання в навчальний процес факультетів мистецтв університетів зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Теорія та практика фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри інструментального виконавства, оркестрового диригування та педагогіки мистецтва та кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова і є складовою теми «Зміст, форми і методи фахової підготовки

вчителя музичного мистецтва». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол №10 від 28 квітня 2022року).

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки здобувачів другого рівні вищої освіти.

Предмет дослідження: теоретико-методологічні та методико-практичні засади фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на основі використання змішаної форми навчання.

Мета дослідження полягає у теоретичному розробленні та експериментальній перевірці організаційно-методичної моделі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах використання змішаної форми навчання.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначені такі **завдання:**

1. Розкрити сутність фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва та можливості реалізації визначених факторів підготовки студентів магістратури до продуктивної професійної діяльності в умовах змішаної форми навчання.
2. Висвітлити специфіку та зміст змішаної форми навчання в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва та дослідити зарубіжний досвід використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці студентів ЗВО.
3. Конкретизувати зміст поняття: «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання» та обґрунтувати трансфесійно-комплексний підхід як теоретико-методологічне підґрунтя фахової підготовки студентів магістратури.
4. Здійснити процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з визначенням принципових положень даної підготовки в умовах змішаної форми навчання.

5. Розробити структуру фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва та визначити методичні орієнтири критеріїв сформованості зазначеної підготовленості магістрантів.

6. Обґрунтувати педагогічні умови підвищення ефективності процесу фахової підготовки студентів магістратури та розробити організаційно-методичну модель даної підготовки.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на засадах змішаного навчання та окреслити перспективні напрями подальшого удосконалення зазначеної підготовки.

Концепція дослідження ґрунтується на ідеї цілісної модернізації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва шляхом інтеграції традиційних і цифрових освітніх технологій у межах змішаного навчання.

На методологічному рівні концепція передбачає обґрунтування філософських, психолого-педагогічних, мистецько-педагогічних засад фахової підготовки магістрантів

Теоретичний рівень спрямований на визначення сутності, структури та змісту фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання; уточнення ключових понять дослідження та наукових підходів до даної підготовки.

Методичний рівень концепції передбачає добір, розроблення та впровадження методів, прийомів і форм навчання, адекватних специфіці музично-виконавської, педагогічної та науково-дослідницької діяльності магістрантів; поєднання традиційних методик інструментальної, вокальної й диригентської підготовки студентів магістратури з цифровими, дистанційними та інтерактивними освітніми технологіями; застосування евристичних, проблемно-пошукових, проектних і рефлексивних методів, спрямованих на розвиток професійного мислення та творчої самостійності майбутніх фахівців; активні та інтерактивні методи навчання, віртуальні

симуляції, гейміфікація – музичні квести, інтерактивні тести, музичні челенджи; створення електронного портфоліо магістранта для демонстрації його творчих досягнень, нарахування «музичних кредитів» за виконання завдань, участь у концертах, виступи на конференціях, наукові публікації, творчі проекти. Організація індивідуальної та самостійної роботи магістрантів із використанням онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів і відеоаналізу виконавської діяльності; забезпечення систематичного педагогічного супроводу, зворотного зв'язку та оцінювання результатів фахової підготовки магістрантів.

У практичному рівні концепція реалізується через розроблення та впровадження концептуальної моделі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання; визначення й апробацію педагогічних умов та комплексу авторських методів формування фахової підготовленості магістрантів; поєднання аудиторної музично-виконавської підготовки з онлайн-ресурсами, цифровими платформами та дистанційними формами роботи; здійснення поетапного моніторингу результатів фахової підготовки магістрантів.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять наукові положення філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська та ін.); методологічні засади підготовки фахівців мистецького профілю (І. Зязюн, С. Горбенко, А. Зайцева, А. Козир, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.); психолого-педагогічні концепції підготовки вчителя музичного мистецтва (В. Орлов, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.); роботи з дидактики та методики змішаного навчання (В. Кухаренко, А. Литвин, А. Мельник, І. Трускавецька, А. Солодчук, Я.Сікора, О. Демчук, О.Пасічник, Ю.Єлфімова, Х.Чушак, О.Шинаровська, А.Донець, С. Доценко, О.Чепелєва, К. Бугайчук та ін.); теорії та методики підготовки майбутнього вчителя музичного

мистецтва (О. Бурська, Н. Гуральник, Л. Гусейнова, М. Давидов, О. Єременко, В. Лабунець, А. Козир, О. Комаровська, Н. Мозгальова, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.); наукові праці присвячені організації самостійної роботи студентів (О. Андрейко, А.Бондаренко, Т. Гризоглазова, О. Єременко, З. Софроній, О. Хижна, І. Хом'юк та ін.); наукові дослідження з розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців (Н. Гузій, О. Олексюк, С. Сисоєва, М. Старчеус, М. Ткач та ін.), а також директивні матеріали даного напрямку організації навчання, освітньо-професійні програми та навчальні плани ЗВО мистецького профілю.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано такі **методи дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, дисертаційних робіт для визначення концептуальних положень досліджуваної проблеми; вивчення освітньо-професійних програм, навчальних планів ЗВО мистецького напрямку, посібників, методичної літератури з метою виявлення чинників й особливостей впливу на якість фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва змішаної форми навчання;
- *емпірічні:* діагностичні (бесіди, опитування, анкетування, тестування); обсерваційні (педагогічне спостереження), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), що дозволило діагностувати рівні фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва та експериментально перевірити ефективність розробленої методики;
- *математично-статистичні:* кількісна та якісна обробка отриманих експериментальних результатів дослідження, відображення їх у графічному вигляді, що забезпечило фіксацію результатів вимірювання та перевірку

ефективності розробленої поетапної методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на засадах змішаної форми навчання.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова - довідка № 328 від 23.12.2025р.; Університету Григорія Сковороди в Переяславі – довідка № 1828 від 26.12.2025р.; Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради – довідка № 017-041749 від 17.12.2025р.; Житомирського державного університету імені Івана Франка – довідка № 80-01-09 від 20.01.2026р.

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

- *розроблено й теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено авторську поетапну методику* фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаної форми навчання;
- *визначено та науково обґрунтовано фактори,* що визначають ефективність підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності, розроблено їх авторську класифікацію за критеріями змістової спрямованості, функціонального призначення та рівня впливу на професійний розвиток особистості;
- *з'ясовано специфіку та зміст змішаної форми навчання* у контексті фахової підготовки студентів магістратури, що розглядається як динамічна система взаємодії традиційних і цифрових освітніх технологій, спрямованих на формування професійної компетентності і забезпечення творчого розвитку майбутніх фахівців
- *запропоновано нові теоретичні положення* щодо інтеграції мистецької, науково-дослідницької, педагогічно-методичної та цифрової складових освітнього процесу в умовах змішаного навчання;
- *дана авторська конкретизація змісту концепту «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми*

навчання» – як інноваційної комплексної організації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, педагогіко-методичної та творчо-виконавської діяльності магістрантів, що поєднує потужний арсенал стратегій і рівнів організації навчальної колаборації у студентоцентричному освітньому середовищі, яка інтегрує очне, дистанційне та самостійне навчання магістрантів на основі використання цифрових технологій, творчо-комунікативної взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу майбутніх фахівців музичного мистецтва;

- *досліджено зарубіжний досвід* використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці студентів ЗВО;
- *поглиблено науково-методологічні основи трансфесійно-комплексного підходу* як теоретико-методологічного підґрунтя модернізації системи мистецької освіти;
- *розкрито* сутність фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на основі змішаного навчання;
- *розширено понятійно-категоріальний апарат* педагогіки мистецтва шляхом конкретизації дефініцій і змістових характеристик понять «трансфесійність», «комплексність»;
- *розроблено компоненту структуру* фахової підготовки студентів магістратури в умовах змішаного навчання (організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, науково-компетентнісний, інтерпретаційно-оцінний та творчо-діяльнісний компоненти), *критерії, показники* та визначено *рівні сформованості* у магістрантів фахової підготовленості в сучасних умовах;
- *визначено напрями, етапи* та *обґрунтовано педагогічні умови* підвищення ефективності процесу фахової підготовки магістрантів на засадах змішаної форми навчання;
- *розроблено авторську організаційно-методичну модель* фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної

форми навчання, що забезпечує цілісність і взаємозв'язок теоретичної, виконавської, педагогічної, методичної, науково-дослідницької та творчої діяльності магістрантів;

- *визначено перспективні напрями* фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, що відображають сучасні тенденції цифровізації, інтеграції мистецької та педагогічної освіти, розвитку трансфесійних компетентностей і креативного потенціалу майбутніх фахівців та полягає в розширенні освітнього простору за рахунок інтеграції цифрових технологій, творчої колаборації, науково-дослідницької діяльності та культурно-комунікативної взаємодії;
- *уточнено функції фахової підготовки* магістрантів на засадах змішаного навчання та принципові положення даної підготовки, що дало можливість систематизувати й розширити наукові уявлення про сутність, структуру та специфіку фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаної форми навчання;
- *дістали подальшого розвитку* теоретичні положення педагогіки мистецтва щодо формування фахових компетентностей магістрантів музичного мистецтва у контексті цифрової трансформації освіти та глобалізаційних тенденцій у культурно-освітньому просторі, зміст, форми, методи фахової підготовки студентів магістратури факультетів мистецтв університетів в умовах змішаного навчання;
- *створено методичне забезпечення* реалізації авторської методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання, а саме: навчальний посібник «Традиції та сучасність: фортепіанні твори українських композиторів XXI століття», Хрестоматія навчально-педагогічного репертуару з дисципліни «Гра на музичному інструменті» (фортепіано), навчальна програма дисципліни

« Теорія та практика музичної освіти», методичні рекомендації «Організація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання», кейси практичних занять.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається можливістю впровадження в освітній процес фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва факультетів мистецтв університетів авторської поетапної методики, розробленої на засадах змішаної форми навчання. Матеріали дослідження можуть використовуватися для розробки методичних рекомендацій, створення навчально-методичних посібників з метою удосконалення фахових знань, умінь і навичок студентів магістратури факультетів мистецтв університетів. Сформульовані в дослідженні основні положення, зроблені висновки, викладений фактичний матеріал може використовуватись для складання індивідуальних робочих програм магістрантів музичного мистецтва, для впровадження у практику підготовки викладачів музичного мистецтва, керівників творчих колективів, в системі післядипломної освіти. Матеріали дослідження можуть бути корисними для оновлення змісту, форм навчання як лекційних, так й індивідуальних занять з фахової підготовки студентів магістратури факультетів мистецтв університетів в умовах змішаного навчання. Положення і висновки дослідження сприяють удосконаленню освітньо-професійних програм підвищенню якості професійної підготовки фахівців музичного мистецтва та розвитку їх цифрово-творчої компетентності.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова - довідка № 328 від 23.12.2025р.; Університету Григорія Сковороди в Переяславі – довідка № 1828 від 26.12.2025р.; Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради – довідка № 017-041749 від

17.12.2025р.; Житомирського державного університету імені Івана Франка – довідка № 80-01-09 від 20.01.2026р.). Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалось протягом 2023-2025 років .

Особистий внесок здобувача. Представлені у дисертації наукові положення одержані дисертанткою самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, дисертантці належать: [13] – проаналізовано наукові підходи та розроблено й узагальнено методи навчання магістрантів з урахуванням їх професійно-педагогічної підготовки, сформульовані висновки; [14] – визначено структуру й зміст ключових soft skills викладача музичного мистецтва, сформульовано узагальнені висновки; [15] – розкриття специфіки застосування евристичного підходу для формування фортепіанної надійності студентів факультетів мистецтв з визначенням змісту поняття «педагогічна умова»; [16] – проаналізовано наукові джерела з проблеми та визначено сутність ключових понять; [17] – розкрито сутність мотивації до навчально-виконавської діяльності, визначено основні чинники мотивації, узагальнено результати; [26] – обґрунтовано міждисциплінарний підхід у методиці викладання фахових дисциплін у закладах вищої мистецької освіти та визначено дидактичні можливості міждисциплінарної інтеграції в освітньому процесі; [28] – проаналізовано наукові підходи до формування фахових компетентностей здобувачів третього рівня вищої освіти у процесі міждисциплінарного навчання з визначенням ключових компетентностей.

На захист виносяться:

1. Теоретико-методологічні засади фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання, які забезпечують цілісність і системність професійної підготовки магістрантів шляхом поєднання традиційних і цифрових педагогічних технологій; індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням рівня виконавської, педагогічної й творчої підготовки студентів магістратури; підвищення мотивації та навчальної автономії здобувачів освіти через

активне залучення до самостійної, рефлексивної та проектно-творчої діяльності; розвиток фахових і цифрових компетентностей, необхідних для сучасної музично-педагогічної та виконавської практики; гнучкість освітнього процесу, що сприяє безперервності навчання, академічній мобільності та адаптації до сучасних освітніх викликів; інтеграцію теорії і практики, зокрема поєднання аудиторної інструментально-виконавської, вокально-виконавської та диригентсько-виконавської підготовки з онлайн-ресурсами, мультимедійними та дистанційними формами роботи, створюючи умови для підвищення якості фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах сучасного освітнього середовища, забезпечуючи пролонговану їх конкурентоздатність.

2. Організаційно-методична модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, яка передбачає алгоритмічну взаємодію трьох блоків (обізнано-комунікативного спрямування, розвиваюче-перспективного напряму, особистісно-зростаючого спрямування) і характеризується системністю та цілісністю, що забезпечують єдність мети, змісту, форм, методів і результатів фахової підготовки магістрантів; інтеграцією традиційних і цифрових освітніх технологій; компетентною спрямованістю, орієнтованою на формування фахових і цифрових компетентностей магістрантів; визначеними науковими підходами, де трансфесійно-комплексний (авторський) підхід обґрунтовано як теоретико-методологічне підґрунтя фахової підготовки магістрантів; міждисциплінарною інтеграцією, яка забезпечує взаємозв'язок музично-теоретичної, виконавської, науково-дослідницької та педагогічної підготовки; гнучкістю та адаптивністю, що дозволяє моделі ефективно функціонувати в умовах змін освітнього середовища; результативністю, орієнтованою на досягнення високого рівня професійної готовності магістрантів до музично-педагогічної, виконавської, науково-дослідницької

та творчої діяльності. Модель виступає інструментом оптимізації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання.

3. Педагогічні умови підвищення ефективності процесу фахової підготовки студентів магістратури та авторські методи формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, які реалізуються завдяки поєднанню традиційних і цифрових педагогічних технологій, активізації виконавської, науково-дослідницької, педагогічної діяльності магістрантів у процесі інструментальної, вокальної, диригентської, наукової та педагогічної підготовки студентів магістратури; використанню евристичних, проблемно-пошукових і проектних методів навчання, спрямованих на розвиток самостійності та творчого самовизначення магістрантів; індивідуалізації освітньої траєкторії з урахуванням рівня підготовки, творчих можливостей і професійних інтересів студентів магістратури; інтеграції міждисциплінарного змісту та рефлексивних форм навчальної діяльності майбутніх фахівців; застосуванню сучасних цифрових ресурсів і онлайн-платформ для підтримки навчально-виконавської практики, науково-дослідницької та педагогічної професійної комунікації; впровадженню обґрунтованих педагогічних умов, які забезпечують педагогічний супровід і систематичний зворотний зв'язок, що сприяють корекції навчальної діяльності магістрантів та підвищенню її ефективності.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення, результати та висновки дослідження обговорювались на

- *міжнародних конференціях:* Materials of International scientific and practical conference. (Bratislava, Marrch 2021р.); науково-практична конференця «Мистецька освіта в он-лайн просторі» (Київ, 2022р.); науково-практична конференція « Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2021р., 2022р.); науково-практична конференції пам’яті академіка А. Авдієвського (Київ, 2023р., 2024р., 2025 р.); IX мистецько-педагогічні

читання пам'яті професора О.Я. Ростовського «Мистецька освіта України в епоху глобальних змін: гуманістичні горизонти» (Ніжин, 2025р.);

- *всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Мистецтво та освіта: виклики XXI століття: І Всеукраїнська науково-практична конференція». Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільськ, 2025р.); «Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти» (Хмельницький, 2024р.);

- *Обговорення результатів дисертаційного дослідження здійснювалось на науково-практичних конференціях викладачів кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва* (Київ, 2022р., 2023р.. 2024р.), *кафедри інструментального виконавства, оркестрового диригування та педагогіки мистецтва* Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2025р.); викладачів *кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти* (Київ, 2023р., 2024р., 2025р.) та на щорічних науково-практичних конференціях Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Матеріали дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики на основі модульно-рейтингової системи навчання», захищеної в 2014 р., у тексті докторської дисертації не використовувались.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, проведенням дослідно-експериментальної роботи з використанням комплексу методів, адекватних предмету, меті й завданням дослідження; якісною та кількісною обробкою даних; позитивною динамікою формування досліджуваного феномена за результатами формувального експерименту; репрезентативністю вибірки й обробки результатів дослідження з використанням методів статистики.

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображено в 41 публікації (27 – одноосібні), серед яких: 4 статті у науковому періодичному виданні, проіндексованому у базі даних **Scopus;** 1 стаття – у науковому періодичному виданні, проіндексованому у базі даних **Web of Science;** 1 стаття – у науковому періодичному виданні, проіндексованому у базі даних **Index Copernicus;** 23 статті – у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України; 6 розділів у 6 колективних монографіях; 4 практичні порадники; 9 публікацій у збірниках наукових праць і матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Основні навчально-методичні праці: Методичні рекомендації для студентів та викладачів інститутів мистецтв педагогічних університетів: «Організація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання»; Хрестоматія навчально-педагогічного репертуару з дисципліни «Гра на музичному інструменті» (фортепіано), у співавторстві; навчально-методичний посібник «Традиції та сучасність: фортепіанні твори українських композиторів XXI століття», у співавторстві; Програма навчальної дисципліни (за вибором аспіранта) третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (доктор філософії), освітньої програми ОНП з музичного мистецтва, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво); методичні рекомендації «Організація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання».

Структура та обсяг дисертації. Зумовлена логікою наукового пошуку і складається з анотацій українською та англійською мовами, зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу, додатків. Загальний обсяг

дисертації становить 561 сторінок, з них 478 - основного тексту. Робота містить 20 таблиць, 3 рисунка, що разом з додатками становить 46 сторінок.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

1.1. Сутність фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва

Однією із цілей реформування системи вищої освіти в Україні є її інтегрування у Європейський освітянський та дослідницький простори. Заклади вищої освіти мають одну із основних місій – створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів. Пошук нових шляхів для підвищення конкурентоздатності фахівців у європейському й світовому освітньому середовищі відповідно до стандартів Болонського процесу, відтворено у Законі України «Про вищу освіту» (в останній чинній редакції від 13 березня 2016р.), Державної Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Програмних документів Ради Європи, ЮНЕСКО, які посилюють увагу до проблеми освіти та фахової підготовки майбутніх педагогів.

Базовими нормативними документами, що визначають та регулюють внутрішнє забезпечення якості освітнього процесу є Закон України «Про освіту» та Закон України «Про вищу освіту». Закон України «Про освіту» (ст. 1) визначає освітній процес як систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Термін «освітній процес» набув свого подальшого більш детальнішого змісту у сфері вищої освіти у Законі України «Про вищу освіту». Так, статтею 47 Закону України «Про вищу освіту» поняття освітній процес характеризується як інтелектуальна, творча

діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [47].

Матеріали міжнародних організацій ЮНЕСКО, Комітету з питань освіти Ради Європи, Організації Міжнародного співробітництва та розвитку, Європейської Асоціації педагогічної освіти протягом останнього десятиріччя надають особливу увагу проблемам педагогічної діяльності, питанням підготовки вчителя кваліфікаційного рівня магістр, навчанню протягом всього життя. У числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти визначено професіоналізм педагогів.

Законом України «Про освіту» врегульовано поняття кваліфікації, в тому числі і надано визначення поняття «професійна кваліфікація» та визначено суб'єктів та підстави її присвоєння. Так, відповідно до ст. 34 цього закону це *визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність* [47].

Професійне навчання розглядається як набуття та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, що забезпечує відповідний рівень їх професійної кваліфікації для їх професійної діяльності [47].

Вирішальну роль у реалізації завдань, поставлених у даних провідних нормативних освітніх документах, відіграє удосконалення освіти в вищій школі з метою формування фахівців, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями і здатні до самостійно-творчої діяльності. Однією з фундаментальних проблем в теорії і практиці педагогіки залишається проблема реалізації виховного, пізнавального, розвивального

впливу мистецтва на становлення особистості. Важливими і актуальними питаннями сучасної теорії і практики педагогіки мистецтва, музичної педагогіки виступають такі, як дослідження можливостей мистецької діяльності в цілеспрямованому розвитку особистості, визначення умов мистецько-педагогічної підтримки цього процесу та висвітлення напрямів розробки технологічних підходів його здійснення як на бакалаврському, так і на магістерському рівні підготовки студентів.

З метою визначення сутності магістерської підготовки, вважаємо за доцільне порівняти інтерпретації поняття «магістр». Згідно з державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні знання та вміння достатні для виконання завдань та обов'язків інноваційного характеру [44].

У науково-довідковій літературі зустрічаємо тлумачення терміну «магістр» як посадової Особи у Стародавньому Римі, а пізніше – в Європі (як глава духовно-лицарського ордену).

У Педагогічному словнику поняття «магістр» трактується як фахівець завершеного освітньо-кваліфікаційного рівня, який на основі вже здобутої кваліфікації бакалавра ґрунтовно оволодів спеціальними уміннями та знаннями інноваційного характеру та має певний досвід їх продуктивного застосування з метою вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі науки, техніки, освіти, культури тощо [40].

«Словник термінології з педагогічної майстерності» визначає, що магістр – це другий академічний ступінь, який у США, Великобританії та інших країнах з англо-американською системою освіти надається особам, котрі закінчили університет або прирівняний до нього ЗВО і мають ступінь бакалавра; прослухали додатковий курс протягом 1-2 років, склали спеціальний іспит і захистили магістерське дослідження [105].

В умовах сьогодення найбільш повно визначення магістра дається в навчальному посібнику «Вища освіта України і Болонський процес», а саме: «Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти, що передбачає здобуття особою повної вищої освіти з відповідної спеціальності на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (базова вища освіта), або освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» (повна вища освіта), а також вищої освіти, здобутої до запровадження в Україні ступеневої вищої освіти. Підготовка магістрів у системі вищої освіти спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним та управлінським [24].

Зміст освіти магістрантів визначається нормативною і вибірковою частинами програми, яка розробляється з кожної спеціальності відповідно до Переліку спеціальностей, визначеного для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Нормативна частина програми становить не менше 40 і не більше 60% загального обсягу навчального часу, передбаченого на підготовку майбутнього магістра. Вибіркова частина програми визначається вищим навчальним закладом з урахуванням потреб замовника фахівців, наукових і творчих інтересів магістранта, його можливостями щодо оволодіння розділами суміжних освітніх програм, наукового потенціалу навчального закладу.

Своєрідність мистецько-педагогічних закладів вищої освіти полягає в поєднанні культурно-освітньої, мистецько-фахової та наукової діяльності. Ця унікальність і дозволяє їм досліджувати формування мистецько-естетичних цінностей у студентів, з урахуванням специфіки подальшої професійної діяльності (інструментально-фахової, вокально-фахової, методико-педагогічної тощо).

Навчальні заклади мистецько-педагогічної освіти, завдяки багатопрофільності фахового навчання, містять великі резерви для

активізації спеціалізовано-профільних та інтегрованих процесів у систему магістерської підготовки. Аналіз методологічної та методичної літератури з проблеми дослідження, а також практичний досвід підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва дозволяє констатувати, що на сучасному етапі проблема модернізації всієї системи освіти актуалізується в цілому комплексі питань, які стосуються здійснення змістово-організаційних заходів та їх теоретико-концептуального супроводу.

Зазначене дає підстави для формування мети, змісту, обсягу і завдань підготовки магістрантів. Головною метою підготовки магістрантів є отримання якісно нової (за рівнем і характером) вищої освіти, яка вимагає не тільки принципового переосмислення змістових аспектів і реального перегляду наукових і освітніх парадигм, але й застосування провідних технологій сучасного навчального процесу [47].

Наприклад, акцент освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти «Музичне мистецтво» (факультет мистецтв імені А. Авдієвського, НПУ імені М.П. Драгоманова, 2025р.), Галузь знань 02 Культура і мистецтво, Спеціальність 025 Музичне мистецтво зроблено на формування фахівця, здатного до широкого узагальнення набутих глибоких теоретичних знань, які базуються на концептуальних положеннях щодо розвитку музичної освіти та виконавства в Україні та світі, сучасних наукових досягненнях у галузі мистецької освіти та методики професійної підготовки магістрів музичного мистецтва, критичної оцінки можливих шляхів оптимізації здобуття особистісних компетентностей та готовності до успішної виконавської музично-інструментальної, музично-викладацької, творчо-проектної діяльності.

Програмою передбачено навчальні дисципліни, які спрямовані на формування загальних і спеціальних (*фахових*) компетентностей, дисципліни вільного вибору, що забезпечують реалізацію персоніфікованої траєкторії музично-професійного розвитку магістранта.

Питання удосконалення професійної освіти достатньо широко розглядаються в сучасній науковій літературі. Філософські аспекти педагогіки вищої школи розкрито у працях В. Андрущенка; формуванню компетентності майбутніх фахівців присвячені роботи В. Бондар, М. Мульдер, Г.Падалки, О.Рудницької, Х.Якобса, Х. Вильяма. Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх учителів до діяльності у сфері музичного мистецтва: А.Козир, Н.Мозгальова, О. Олексюк, В.Орлов, Г.Побережна, О. Ростовський, Т. Танько, В. Шульгіна, О.Щолокова та ін.[53; 54; 55; 74; 80; 83; 98; 99; 123; 125].

Останніми роками з'являються дослідження, присвячені тим чи іншим проблемам професійної підготовки магістрантів музично-педагогічного профілю. Так, у дослідженні О.Єременко розглядається основні аспекти підготовки магістрантів музичного мистецтва в педагогічних університетах; формуванню професійного потенціалу магістрантів в процесі підготовки у вищих навчальних закладах присвячена робота Р. Цокура; окремі аспекти, що стосуються шляхів удосконалення освітньо-професійних програм в магістратурі, висвітлено в роботах В.Д. Сидоренко. Так, В. Сидоренко розглядає шляхи удосконалення багаторівневої структури в системі вищої педагогічної освіти та умови організації навчального процесу на магістерському рівні [106]; В. Радкевич визначає особливості ступеневої професійно-художньої освіти та напрямки її розвитку [95]. Вивченню проблеми підготовки магістерських робіт присвячені дослідження Г.Падалки; розвитку професійної компетентності та підготовки фахівців - праці І. П'ятницько-Позднякової; визначення умов формування здатності до професійного саморозвитку магістрантів – роботи Р. Цокура [120].

Водночас, аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, вивчення практичного досвіду організації освітнього процесу на магістерському рівні дозволяє зробити висновок, що у численних і вагомих за теоретичними і прикладними результатами надбаннях педагогічної науки

залишаються поза увагою проблеми аналізу теорії і практики, з'ясування суперечностей, що склались в мистецькій професійній освіті на магістерському рівні, визначення можливостей їх розв'язання. Актуалізація проблеми фахової підготовки, формування професійних компетентностей магістрантів на факультетах мистецтв університетів мотивується необхідністю вирішення суперечностей між провідними інноваційними пошуками у визначенні змісту і технологіями навчання у вищій школі й недостатнім їх усвідомленням та світоглядним, науковим і методичним забезпеченням.

Все це зумовило необхідність дослідження цілого комплексу питань, які стосуються підготовки студентів магістратури музичного мистецтва на мистецьких факультетах університетів.

Звернемо увагу, що основна мета професійної підготовки магістрантів, як зазначає А. Козир, полягає в оволодінні ними акме-спрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму [53].

На думку О. Єременко система всієї професійної підготовки фахівця включає в себе такі основні етапи, як: професійна орієнтація, професійний вибір, динаміка професійного становлення майбутнього фахівця в процесі вузівської підготовки, після вузівська діяльність випускника, його професійна адаптація [46]. Тому удосконалення педагогічної освіти в сучасних умовах потребує обов'язкового звернення до міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину – акмеології, яка досліджує процес досягнення людиною вершин її творчості, професійної майстерності.

Процес акмеологічного розвитку особистості в реалізації власного творчого потенціалу доцільно спрямовувати не лише на знаннєву зорієнтованість фахової підготовки магістрантів, а головне – на формування їх особистісно-ціннісних позицій з проекцією на постійний подальший

акмеологічний розвиток (роботи В. Вакуленко, Н. Кує, Н. Корнієнко, А. Маркової, С. Пальчевського та ін.). [58; 65; 71]

Таким чином, досягнення акмевиршини в процесі формування професійної компетентності магістрантів є основним завданням всього освітнього процесу в магістратурі факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Зусилля вчених зосереджено на віднайдені нових шляхів розвитку підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва. Водночас пошук нового не завжди спирається на рефлексивне осмислення, критичний розгляд досягнутого в мистецькій освіті. Однобічна установка на находження нових тенденцій без урахування вже досягнутого не може забезпечити ґрунтовних висновків. Через те в центрі нашої уваги постало завдання – виявити проблеми фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва університетів і намітити шляхи їх подолання.

З власного педагогічного досвіду можемо констатувати, що й досі існує проблема взаємодії між пізнавальною, оцінною та творчою діяльністю магістрантів, а це, на наш погляд, змістовий орієнтир всього навчання мистецтва. Удосконалення магістерської підготовки має забезпечувати якісний добір майбутніх фахівців, істотно зменшити дублювання навчального матеріалу, розвантажити від надмірної описової документації, допомогти студентам раціонально використовувати час для саморозвитку.

Аналіз нових навчальних планів ЗВО музично-педагогічного профілю довів, що останнім часом відбулись важливі зміни у підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва. Вже на рівні підготовки бакалавра, згідно нових навчальних планів НПУ імені М.П. Драгоманова, факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського (2025-2026 н.р.), галузі знань 02 культура і мистецтво, спеціальності 025 Музичне мистецтво, кваліфікації – бакалавр музичного мистецтва, вчитель музичного мистецтва, керівник дитячого музичного колективу, – у вибірковій частині (дисципліни вільного вибору

студента) введені такі дисципліни, як: аранжування, риторика, основи бізнесу, соціологія, історія джазового мистецтва, практикум з оркестрового акомпанементу, практикум з ансамблевого виконавства. Все це дає можливість максимально урахувати запити суспільства та самих студентів щодо майбутньої спеціалізації.

Звертає увагу проходження різних видів практик у бакалаврів. За новими планами ця практика розподілена по профілям, по кафедрам. Це дасть можливість студентам набагато раніше визначитись із спеціалізацією в магістратурі; плани для іноземних студентів максимально приближені до планів українських студентів. Додано 6 кредитів ЄКТС для вивчення української мови. Це забезпечує більш якісне подальше навчання майбутніх фахівців.

У зв'язку з реформою мистецького навчання в загальноосвітніх школах передбачено впровадження комплексних уроків, які поєднують різні види мистецтва – музику, малювання, елементи театрального мистецтва та хореографії. Такі уроки має проводити вчитель полі-художньої освіти. Проте, в системі нашої вищої освіти функціонують виключно профільні факультети – музичні, хореографічні, художньо-графічні. Сьогодні, при підготовці нових навчальних планів на це звертається увага. Так, у навчальних планах вже для бакалаврів 1 – 4 курсів, у вибірковому блоці «Інтегрований курс «Мистецтво» додано: Основи техніки малювання – 10 кредитів ЄКТС, як для спеціальності 025, так і для спеціальності 014.13 (Факультет мистецтв імені А. Авдієвського, УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025р.).

Ознайомлення з освітньо-професійними програмами та навчальними планами інших ЗВО музично-педагогічного профілю дало можливість переконатися в їх відповідності вимогам чинного законодавства України в сфері вищої освіти, методичним рекомендаціям МОН України щодо необхідних структурних і змістових компонентів підготовки студентів

магістратури та бакалаврів музичного мистецтва. Так, ОПП «Музичне мистецтво» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво, галузі знань 02 культура і мистецтво, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (навчально-науковий інститут мистецтв), містять аудиторні заняття (лекційні, практичні, лабораторні), самостійну роботу студентів, різні види практик за фахом, цикли загальної і професійної підготовки, варіативні навчальні дисципліни. Всі вони надають відповідні загальні та фахові компетенції магістрантам/бакалаврам музичного мистецтва.

Ознайомлення з освітньо-професійними програмами, навчальними планами майбутніх фахівців, спираючись на мету, завдання нашого дослідження, дало можливість уточнити поняття «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва університетів» *як освітній процес на підставі освітньо-професійної програми і навчального плану, структурно-логічної організації, який враховує нормативні та вибіркові навчальні дисципліни, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять, їх обсяг та атестацію студентів, завдяки сформованості в них необхідних загальних і професійних компетентностей.*

Проаналізувавши проблеми фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва університетів ми побачили, що ці проблеми починають вирішуватись за рахунок включення у вибіркову частину навчальних планів магістрантів навчальних дисциплін як загальної підготовки, так і поглибленої підготовки за спеціальністю; за рахунок зміни термінів проходження студентами різних видів практик; кількості теоретичних занять; включення вже у вибіркову частину планів підготовки бакалаврів музичного мистецтва навчальних дисциплін, які сприяють подальшому визначенню студентів щодо їх освітньо-професійної програми (майбутніх кваліфікацій) у магістратурі.

Ще одна з проблем запровадження інноваційного навчання, в тому числі й на магістерському рівні – вибір оптимального співвідношення найкращих традицій існуючої освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та інструментарію інформаційно-комунікаційних технологій. Один із напрямів, шляхів подолання цієї проблеми – шукати можливості співіснування різних форм підготовки магістрантів до професійної діяльності. Означені форми мають торкатись і організаційних питань, і питань змісту навчання. Як свідчить практика і ряд досліджень, тенденція навчання чітко розвивається в напрямку змішаного навчання, як процесу, що створює комфортне освітнє інформаційне середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію.

Необхідно шукати можливості співіснування різних форм підготовки студентів до професійної діяльності. Серед провідних чинників подолання суперечностей, що склались в мистецькій освіті, назвемо наступні: реалізація інтенсивних шляхів удосконалення освітнього процесу, розширення індивідуалізовано-творчих форм підготовки магістрантів, гармонійно-раціональне узгодження навчальної і практичної діяльності майбутніх фахівців, окреслення основних факторів підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності.

Подолання окреслених проблем тісно пов’язано з підвищенням кваліфікації викладачів вищої школи, розвитком їх професійної компетентності, готовності до модернізації цих нововведень у практичну діяльність, можливістю використання нових форм навчання.

1.2. Основні фактори підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності.

Дефініція поняття «продуктивна професійна діяльність» тлумачиться як цілеспрямований творчо-результативний процес реалізації фахових компетентностей, знань, умінь, навичок і особистісних якостей фахівця, спрямований на досягнення високого рівня професійної результативності, створення художньо-педагогічного значущого продукту та самореалізацію особистості в професійному середовищі [105]. У контексті фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва продуктивна професійна діяльність виявляється у здатності ефективно поєднувати педагогіко-методичну, інтерпретаційно-виконавську, науково-дослідницьку та творчо-художню діяльність, забезпечуючи інноваційність, креативність і саморозвиток магістранта. У Стандарті профілів освіти (2024р.) підкреслюється, що сучасний фахівець має володіти навичками застосування художньо-образного мислення, між мистецьких аналогій, автоматично застосовувати комплекс теоретичних та методичних знань, практичних умінь і навичок у практиці закладах освіти [111].

В умовах змішаного навчання продуктивна професійна діяльність студентів магістратури зумовлено інтеграцією традиційних і цифрових освітніх технологій, розвитком самостійності, рефлексівності, умінням ефективно використовувати онлайн ресурси для досягнення художньо-педагогічних цілей, що сприяє формуванню конкурентоспроможних, мобільних й творчо активних фахівців музичного мистецтва.

Для забезпечення ефективної продуктивної професійної діяльності магістрантів музичного мистецтва у процесі їх фахової підготовки стає необхідним визначити основні фактори ефективності цієї підготовки.

Згідно філософського словника фактор (лат., той, що робить) це: 1. Умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник. 2. Керівник

технічної частини друкарні, що здійснював безпосередній зв'язок між друкарнею та замовником. 3. Посередник, дрібний комісіонер, маклер, агент. 4. Математичне: кожне з перемножуваних чисел; співмножник [115]. Фактори можуть бути в будь- який галузі, наприклад:

Фактор виробництва – у промисловості – використовувані у виробництві ресурси, від яких, головним чином, залежить обсяг продукції, що випускається;

Фактор попиту – у торгівлі – підвищення рівня сукупного попиту, що викликає економічне зростання у масштабі всього господарства країни.

Фактор пропозиції – у економіці – збільшення наявної кількості якого-небудь ресурсу, підвищення його якості або розширення технічних знань, технологічних можливостей, впровадження нововведень, що створюють можливість виробництва більшого обсягу товарів і послуг, що сприяють підвищенню їх пропозиції.

Фактор ризику – обставина, яка сприяє виникненню небезпечної ситуації (ризику), наприклад, фактор, що збільшує можливість виникнення певного захворювання, ризику дефолту, девальвації, фінансовий ризик.

Фактор розподілу – у економіці – здатність економіки перерозподіляти ресурси з метою досягнення величини економічного росту, що дозволяє забезпечити фактор пропозиції.

Екологічні фактори: абіотичні (кліматичні, орографічні, гідрологічні); біотичні (відносини між організмами – симбіоз, паразитизм, нейтралізм та ін.); антропогенні (вплив людини).

У математиці, природничих і прикладних науках, зокрема у теорії автоматичного регулювання, плануванні експерименту фактором називається вхідна незалежна змінна, яка може приймати в деякому інтервалі часу визначені значення.

У музичній педагогіці існує дуже багато факторів. Це – і фактори формування духовної особистості, і фактори художнього пізнання, і фактори

втілення педагогічних підходів у процес навчання, і фактори підбору навчального репертуару, і ще багато-багато інших факторів, які підсилюють ефективність підготовки майбутніх фахівців музичного профілю.

Розрізняють *об'єктивні і суб'єктивні* фактори. За визначенням Українського педагогічного словника Гончаренко С.У., суб'єктивність – це прояв уявлень людини (суб'єкта) про навколишній світ, її точки зору, почуттів, переконань та бажань. У філософії цьому терміну зазвичай протиставляють об'єктивність. Об'єкти́вність – філософське поняття, що означає характеристику предмета, зміст знання чи спосіб існування (дійсності), яка полягає в їхній незалежності від людської свідомості (суб'єкта пізнання) [40]. Об'єктивність як риса характеру – здатність розглянути питання, що є предметом дискусії, відсторонено, незважаючи на особисті уподобання чи вигоду. Об'єктивна істина – це уявлення і думки, зміст яких відповідає об'єктам, відображуваним свідомістю, адекватний цим об'єктам і тому не залежний ні від людини, ні від людства.

Забезпечити високу якість професійної підготовки магістрантів неможливо без їх власної активної навчально-трудової діяльності. Ступінь активності студента багато в чому залежить від ряду об'єктивних і суб'єктивних факторів, які проявляються в процесі навчання, успішність якого пов'язана з мобілізацією волі, духовних і фізичних сил магістрантів.

Визначимо необхідні фактори підготовки студентів магістратури музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності, з огляду на предмет нашого дослідження.

Музична освіта XXI століття відрізняється такою тенденцію розвитку, як її гуманізація (полягає в утвердженні людини як найвищої цінності, особистісно-орієнтоване навчання, створення нового зразка музичної освіти, орієнтованої на особистість вихованця). Справжній гуманізм передбачає зрушення пріоритетів з матеріальних цінностей до духовних, з однобокої орієнтації на масові підходи – на увагу до кожної особистості, до

внутрішнього світу людини. Свобода вибору, створення рівних можливостей для кожного, гармонізація стосунків між людьми – необхідні ознаки гуманізму.

Науково-технічний прогрес робить особливо актуальним гуманістичне спрямування мистецької освіти. Гуманістична спрямованість сучасної музичної освіти характеризується наступними чинниками: виховні стосунки будуються на основі діалогу і являють собою суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітньо-виховного процесу; даний процес базується на повазі до особистості вихованця і орієнтований на реалізацію його індивідуальних потреб, інтересів, здібностей; освітній процес здійснюється в атмосфері успішності, радості і творчості.

Гуманістична сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується «виробництвом» власне людини, формуванням одухотвореної особистості. Гуманістична парадигма мистецької освіти містить ідеї забезпечення розвитку і реалізації мистецьких здібностей кожної людини, що є метою всієї мистецької освіти. Тому ми вважаємо за доцільне визначити як один з основних *об'єктивних факторів* підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності – ***фактор гуманізації навчання*** (зумовленого новою парадигмою системи освіти).

Українські дослідники гуманізації освіти Г. Балл, А. Гончаренко, П. Кононенко, В. Рибалко, М. Романенко, О. Романовський, В. Семиченко та інші вважають, що гуманізація – це безальтернативний шлях розвитку освіти. Серед науковців, праці яких безпосередньо торкаються гуманістичних орієнтацій мистецької освіти, назвемо С. Горбенка, І. Зязюна, О. Отич, Г. Падалку, О. Рудницьку, О. Щолокову та інших. Всі вони визначають, що головною потребою мистецької освіти є забезпечення гуманістичного спрямування художньої навчальної діяльності [35; 36; 52; 84; 86; 101; 102;124; 125].

Так, С. Горбенко підкреслює, що особистісна, гуманістична орієнтація освітнього процесу передбачає самопізнання, самореалізацію особистості, свободу розвитку її художньо-творчих задатків та духовних інтересів, в основі яких покладено загальнолюдські цінності духовного життя. Саме ці цінності та їх взаємодія один з одним утворюють межу, від якої починається нове мислення. Воно виходить з того, що *система цінностей не статична і знаходиться в постійній динаміці,* бо кожний часовий період обумовлений рівнем розвитку суспільства в галузі культури [34]. На думку Г. Падалки впровадження гуманістичної парадигми мистецького навчання передбачає дотримання цілого ряду вимог. Основні серед них: *застосування у всьому освітньому процесі творів, зміст яких сповнено гуманістичного смислу.* Це означає, що основу сприймання мистецтва мають складати твори, в яких людське життя трактується як найвища цінність. Особливого гуманістичного звучання набуває музика як різновид мистецтва, що здатна виразити найтонші нюанси внутрішнього життя людини, заглибитись в найпотаємніші куточки людської психіки [85].

Піклування про повноцінний мистецький розвиток кожного студента вимагає від викладача зіставлення художніх характеристик творів із осягненням гуманістичного наповнення їх змісту, надання переваги при виборі навчального матеріалу тим зразкам, в яких ідеали естетичного порядку змістовно поєднано з гуманістичними, тим творам, в яких краса форми втілює красу людської природи.

Ще однією умовою гуманізації мистецького навчання виступає *активізація критично-оцінного ставлення учнів в галузі мистецтва.* Мистецьке становлення студентів не може ефективно розвиватись поза вільним виявленням оцінювального ставлення, поза багатогранністю художніх поглядів. Тому так важливо спонукати магістрантів до виявлення власної мистецької оцінки. Задані ззовні оцінки мають поступитись місцем критичному осмисленню, бажанню самостійно пізнати художню цінність

твору і сформувати власне ставлення до нього [86]. Активізація вільного судження студентів щодо мистецьких явищ – педагогічний засіб, який ще не став розповсюдженим у підготовці магістрантів. Маскування власної думки руйнує підвалини гуманістичного світосприймання особистості.

Необхідна позиція гуманістичного навчання – *стимулювання магістрантів до творчого самовираження в художній діяльності.*

Це означає необхідність підтримувати найменші спроби вихованців до відтворення внутрішнього «Я» в художніх діях. Часто зовсім не приймається до уваги творча самостійність студента. При такому підході поширюється такі методи навчання, як сумнозвісне «натаскування». Натомість, ще раз підкреслимо, що провідну роль має відігравати підтримка найменших спроб студентів до виявлення власної художньої позиції, заохочення до творчого самовиявлення. Забезпечення креативності в мистецькому навчанні – необхідна складова гуманістичного навчання.

Особливо важливою вимогою втілення гуманістичної парадигми навчання в галузі мистецтва виступає *досягнення позитивної емоційної атмосфери на заняттях.* Пригнічений стан, боязкість, страх покарання за помилки – неприйнятні у мистецьких заняттях, сутність яких спрямовано на творче вивільнення особистості.

Втілення гуманістичної основи мистецького навчання передбачає також забезпечення магістранту права на вільний вибір напрямів мистецької освіти (майбутньої спеціалізації), засобів художнього навчання, його організації. Вільне волевиявлення майбутнього фахівця має проявлятись у різних сферах – виборі різновиду художньої діяльності, у виборі музичного інструменту, у виборі виконавського репертуару, який викликає художнє зацікавлення студента, у виборі засобів його художньої трактовки, у виборі теми магістерського дослідження, у виборі форм та режимів навчання тощо. Вимогливість і принципова позиція викладача щодо змістовності, систематичності, послідовності занять не має пригноблювати студентів,

стримувати їхнє прагнення до самостійного прочитання художніх творів, до власних творчих знахідок. Гуманістична парадигма навчання орієнтує на педагогічну підтримку будь-яких спроб вихованця до творчого самовиявлення. Не тільки створення умов, а і заохочення, стимулювання, активізація найменшого бажання вихованців до самостійного пошуку і в галузі сприймання мистецтва, і в процесі продуктивної творчості – саме це найважливіше завдання викладача.

Великого значення в досягненні демократичного характеру навчання, в забезпеченні його гуманістичної основи має широке впровадження елективних навчальних курсів за вибором магістранта. Переваги таких дисциплін полягають в забезпеченні державного стандарту освіти при одночасній підтримці права студента на вільний вибір змісту власного навчання. Взаємодію між нормативністю і вибірковістю, між обов'язковим началом і можливістю врахувати інтереси майбутнього фахівця дає і запровадження модульної технології у процес підготовки магістрантів.

Гуманістична спрямованість передбачає трактовку музичного навчання як засобу духовного зростання, естетичного розвитку особистості у всій повноті діапазону – від реалізації працездатності до переживання катарсису, художньої насолоди і задоволення від власної мистецької діяльності. Тому обмеження процесу підготовки виключно спонуканням студента магістратури до наполегливої праці поза отриманням насолоди від музики різко звужує межі його мистецького розвитку, становлення духовної культури, протистоїть утвердженню гуманістичного призначення художньої діяльності [81].

Про активізацію впровадження гуманістичної парадигми музичної освіти свідчать матеріали останніх вузівських стандартів і програм, навчальні плани, наукові публікації та дослідження (О.Олексюк, О. Ростовський та ін.).

Сьогодні, гуманізація музичного навчання в Україні є однією з яскравих демократичних тенденцій освітнього процесу і має неабияке значення. Її

основними напрямами є: відродження духовності; виховання навчаючи; визначення траєкторії особистої гуманної педагогіки кожного викладача; прагнення до рівноправного спілкування зі своїми вихованцями; індивідуалізація навчання; розвиток особистості кожного студента як основної цінності освітнього процесу; спрямування студентів на шлях саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, гуманістична основа музичної педагогіки означає розвиток універсальних духовно-естетичних потенцій особистості, створення умов для виховання й освіти підростаючого покоління на основі історично сформованих цінностей, які становлять змістовну сутність національної ідеї та стратегії національного виховання.

Тому наступним *об'єктивним фактором* підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності визначаємо ***фактор національної основи підготовки магістрантів музичного мистецтва*** (зумовленого соціально-економічним розвитком країни, входженням у європейську освітню систему).

Сила таланту митця, глибина художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежить від національного коріння художнього дару. Саме національно-мистецька основа визначає успіх і мистецькі досягнення кожного майстра.

Серед прорахунків сучасної системи мистецької освіти назвемо денаціоналізацію, штучну відірваність її змісту від національної культури. Ще й донині трапляються випадки, коли творчість українських авторів розглядається як обов'язковий, але нудний додаток до «основної» навчально-виконавської програми студентів.

Вагомий вклад у теорію і практику морально-естетичного виховання засобами національного музичного мистецтва внесли: М. Лисенко, М. Леонтович, П. Козицький, Я. Степовий, Б. Яворський та багато ін., які вважали народну музику ефективним морально-виховним засобом та

засобом загально-естетичного розвитку особистості. Процеси розбудови освіти в Україні породжують нові умови розвитку національної культури, зокрема українського музичного фольклору як її джерела. Педагогічна практика піднімає багато нових загальних і часткових проблем, реалізація яких здійснюється через твори національного мистецтва.

Існують різні погляди на роль національного в мистецтві. Так, є погляди, згідно з якими естетична оцінка мистецтва об'єктивно не залежить від його національних ознак. Звідси випливає теза про національну індиферентність художнього розвитку студентської молоді (Дж. Райнер, Б. Бабкок, чиї розробки стали базою для українських наукових розвідок у сфері ідентичності) [119]. Є й інша позиція, яка абсолютизує роль національного в розвитку художньої культури як суспільного і як особистісного надбання. Так, А. Кулик зводить поняття естетичної культури особистості до знання української культури, мистецтва [64].

Неприйнятною є і перша, і друга позиція. Ні абсолютизація, ні применшення ролі національного в розвитку мистецтва не створюють об'єктивної картини. Тільки гармонізація національного і міжкультурного підходу має стати основою естетичного ставлення особистості до мистецтва. Ми повністю згодні з сучасною дослідницею Л. Побережною, яка стверджує: «Універсально-загальнолюдське містить в собі індивідуально-національне, принцип національних засад музичної педагогіки не суперечить осягненню учнями світової художньої культури» [88].

Використовуючи скарбницю національного мистецького фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння мистецькому розвитку магістранта, його здатності глибше і повніше сприймати художні образи. Головним завданням навчання мистецтва є творчий розвиток особистості. Спонукаючи вихованців до використання виражальних засобів, притаманних національній культурі у спробах творення художніх образів, викладач отримує змогу інтенсифікувати процес їх творчого становлення.

«Опиняючись у генетично близьких сферах відчуття інтонаційних тонкощів національного музичного мистецтва, рухової палітри національної хореографії, колористичної гами національного живопису – викладач може цілеспрямовано керувати, спрямовувати в потрібне річище, підвищувати рівень творчої наснаги студентів, їх здатності створювати нове у контексті художньо близького» – вважає Г. Падалка [85].

Отже, через національне мистецтво можна прийти до усвідомлення прекрасного в загальнолюдських вимірах; через генетично рідне, знайоме викладач має змогу підводити студента до розкодовування, дешифровки образного змісту твору. Українські науковці такі, як: С. Горбенко, О. Рудницька, Л. Побережна, О. Семашко, А. Шевчук, М. Ярко та ін. звертаються до глибинних засад втілення національних підходів в освітній процес. Так, М. Ярко стверджує, що удосконалення мистецької освіти молоді повинне спиратись на глибокий, багатоаспектний аналіз ознак культури національного типу [127]; Л. Побережна звертає увагу на національно-стильові засади пізнання української музики (систематизація музичного матеріалу за історико-стильовими ознаками, спонукання вихованців до емпатійно-емоційного переживання української музики, запровадження порівняльних підходів до усвідомлення національно-стильових ознак музичних творів, впровадження елементів композиторської творчості на національній основі в освітній процес [88].

Таким чином, можемо стверджувати, що забезпечення національної основи мистецької освіти передбачає: надання пріоритетного місця саме національному мистецтву в навчальних програмах (не фрагментарне засвоєння окремих, обраних викладачем творів, а охоплення різних складових національної мистецької культури); послідовне історико-теоретичне вивчення національного мистецтва, систематизація етапів його розвитку; залучення магістрантів до усвідомленого відтворення національних ознак мистецтва у спробах власної творчої діяльності;

формування в студентів умінь втілення особливих стильових нюансів національної школи. Цими особливостями визначаються конкретні прийоми звуковедення, ознаки художньої композиції тощо.

В умовах сьогодення наші студенти стають носіями української культури, нашої системи навчання. Відбувається інтеграція в світову систему освіти, тому варто переглянути культурологічну складову у національних вишах. Для сучасного ЗВО надзвичайно важливо, щоб принцип культуровідповідності в освіті передбачав розвиток креативного мислення, національних почуттів студентства, а не зводився виключно до тривіальної передачі готових знань про етнокультурну. Як зазначав Н. Корнієнко: «Від того, що кожний народ буде вільно творити свою національну культуру, загальнолюдська культура не програє, а навпаки, виграє…Вселюдська культура складається із надбань різних народів» [58].

Загалом, протидія експансії безнаціонального в мистецькій освіті має відбуватись не як одноразовий захід, а як система культурологічного входження до національного мистецтва. Усвідомлення національного в підготовці студентів магістратури має уникати протиставлення культур, концентруючись на визначенні специфіки, характерних ознак національного.

Сьогодні, згідно з Болонською конвенцією, формується єдиний європейський простір вищої освіти, яка відбуватиметься на основі загальної стратегії, цілей і принципів єдиних або близьких моделей організації навчально-наукової діяльності, взаємовизначених систем забезпечення якості, вільного обміну студентами [24]. Надважливим стає напрямок підвищення якості фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін як носія загальнокультурних цінностей. Тому, на нашу думку, ще одним *об'єктивним фактором* підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності стає ***фактор взаємодії видів мистецтв (фактор поліхудожності).***

Професійна діяльність вчителя мистецьких дисциплін характеризується інтегративним характером діяльності на основі поєднання функцій педагога, виконавця, науковця, просвітянина, режисера тощо. Необхідним стає підвищення якості підготовки магістранта на рівні міжнародних вимог, підвищення мобільності студентства в межах зони вищої освіти Європи [13].

Така підготовка зумовлюється *потребою суспільства у фахівцях даного профілю і є ознакою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв університетів.*

В системі фахової освіти магістранта створюється можливість отримувати різнобічну інформацію всередині освітньої системи, тобто розглядати освіту як сферу виробництва нового знання. Фактор взаємодії різних видів мистецтв у процесі формування професійних умінь та навичок майбутніх учителів досліджували Л. Рапацька, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова та інші науковці [86; 99;101; 13; 124]. Всі вони розглядали цю взаємодію саме як засіб удосконалення художньо-аналітичних, емпатійних та рефлексивних умінь, педагогічної та виконавської техніки, творчої уяви, фантазії майбутнього вчителя, обумовлену специфікою культурно освітньої діяльності, для якої важливою є взаємодія музики, літератури, кіно, театру, образотворчого мистецтва. Тому доцільно зупинитися на потребі в підготовці магістрантів поліхудожнього профілю, для яких засвоєння основ взаємодії мистецтв є одним із засобів вирішення освітніх завдань і оволодіння новими педагогічними технологіями в умовах з'ясування статусу професійної підготовки, який не отожнюється лише з сукупністю знань, навичок та вмінь у межах своєї майбутньої спеціалізації.

Концепція взаємодії мистецтв базується на інтеграції різних видів художньої діяльності та передбачає цілісне сприйняття образів світу на основі накопичення чуттєвого досвіду особистості. Технологія навчання

передбачає використання методів проблемного навчання і порівняння, які дають змогу встановити риси подібності та відмінності.

Зміст художнього сприймання – це зміст образів мистецтва, інформацію про які отримує людина в процесі споглядання чи слухання художніх творів. Художнє сприймання виражає прагнення особистості до усвідомлення тих переживань, що їх втілено композитором, художником, балетмейстером у мистецтві, стремління отримати насолоду від досконалості форми їх художніх творінь. Структура мистецького сприйняття включає почуттєво-оцінювальну реакцію (саме сприймання), розрізнення окремих ознак твору чи його фрагментів (оцінювання), формування цілісного образу сприйнятого (відтворення змістовних характеристик музичного образу) – власне сприйняття.

Кожний художній твір можна уявити у вигляді «образної конструкції», зміст якої визначається формою, специфікою художньої мови. Поняття «взаємодія мистецтв» розглядається як уніфікований засіб, спроможний формувати в магістрантів здатність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійснювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншого. При цьому інтеграція (взаємодія мистецтв) потребує визначення механізмів синтезованого педагогічного впливу. До таких механізмів можемо віднести конкретно-предметну образність, музично-пластичний і динамічний рух образу, специфічні мовні й надмовні засоби, конкретизацію музичної образності, ключове слово.

Педагогічний вплив згаданих механізмів визначається їхньою можливістю інтегрувати специфічні характеристики мистецтв у загальні погляди (якості) педагога поліхудожнього профілю. Взаємодія мистецтв породжує художні новоутворення, за допомогою яких особистість спроможна цілісно сприймати всі види художньої діяльності на основі інтегративного руху художнього образу, коли музика, слово, жест, пластика, статика й динаміка зображення синтезуються [13].

Підготовка магістрантів музичного мистецтва реалізується на основі взаємодії таких принципів:

• корекції художнього сприйняття на основі диференціації музики як виду мистецтва, що передбачає специфіку її сприйняття;

• взаємо-доповнення мистецтв, що сприяє їх синтезованому сприйняттю;

• взаємозв'язку емоційно-ціннісних відношень з вербальними й невербальними формами сприйняття, що забезпечує певний баланс між чуттєвим і раціональним;

• варіативності художньо-образних структур і можливостей їх знакової заміни. [46]

Технологія підготовки магістрантів передбачає також використання системи методів і прийомів навчання. Серед них: метод пізнання аксіологічних цінностей текстів культури на основі їх взаємозв'язку й інтеграції, що сприяє розвитку нелінійного (поліфонічного) сприйняття; сугестивно-кібернетичні методи, які забезпечують багаторівневий вплив мистецтва на формування здатності одночасно бачити і слухати; метод сфокусованої символіки, який дозволяє зрозуміти мовні коди глибинних взаємозв'язків; метод аналогій, який забезпечує подібність на основі художніх синестензій.

В основу подальшої еволюції форм, методів, принципів застосування взаємодії мистецтв, як вищого рівня інтеграції, лягли міжпредметні зв'язки, які забезпечують формування цілісної картини світу на основі встановлення логіко-конструктивних взаємозв'язків. Вони відображають чинні закономірності та сприяють запровадженню в педагогічний процес методів порівняльно-методологічного аналізу. В умовах сьогодення визначилась і національна спрямованість освіти на формування культури особистості, яка орієнтована, перш за все, на інновації, при цьому культурний розвиток відбувається під знаком *інтеграції* [18].

Взаємодія мистецтв як фактор підготовки магістрантів музичного мистецтва забезпечує формування потреби накопичення досвіду культури та його інтегрування в пізнавальні процеси студентів, самовдосконалення знань, умінь у їх проекції в поняття сенсу й значення текстів культури, оволодіння педагогічними технологіями для професійної діяльності в контексті комунікативної компетенції на основі суб'єктно-суб'єктних взаємодій.

Сьогодні особливого значення набуває роль художньо-просвітницької діяльності викладачів гуманітарного циклу, які здійснюють педагогічне керівництво в училищах, ЗВО нашої держави. Під художньо-просвітницькою діяльністю ми розуміємо цілеспрямований процес оволодіння знаннями про естетичні ідеали, філософські думки, типології сучасних форм художнього мислення, збагачення цими знаннями підростаюче покоління.

Саме такі викладачі можуть забезпечити не тільки передачу готових знань, навичок і вмінь, а й довести доцільність не вивчення світу, а його розуміння; зменшення навантаження на раціональну сферу особистості; підвищення ефективності процесу формування фахівця, який прагне до нестандартних, неординарних, сучасних форм мислення. Тому й виникає потреба в підготовці у сфері мистецтва й культури педагогічних кадрів поліхудожнього профілю, які забезпечують оволодіння кількома видами художньої діяльності.

Підготовка магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності передбачає підготовку фахівця високого професійного рівня. Студенти магістратури за роки навчання у ЗВО мають сформувати власну фахову компетентність. Тому, одним з необхідних *суб'єктивних факторів* (який складає внутрішні передумови успішної діяльності) підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності визначаємо ***фактор формування фахової компетентності*** в магістрантів.

У науковій літературі зустрічаємо різні підходи до визначення такого поняття як «компетентність». І. Бех – *як досвід*, О. Биковська – *наявність певних умінь та навичок*, О. Кононко – *синтез особистісно-психічних якостей*, В. Слот – *результативна модель дій*, І. Єрмаков – *здатність, здібність*. Розкриваються різні аспекти «професійної (фахової) компетентності: від складного багатовимірного феномену – І. Михайліченко, П. Третьяков до визначення ключових компетентностей та окремих аспектів формування професійних компетентностей майбутніх викладачів музичного мистецтва – О. Горбенко, В. Міляєва [15; 73].

Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів розглядається у працях Н. Кузьміної, С. Сисоєвої, Л. Хоружої та ін.[110; 119] Звертається увага на фахову компетентність майбутнього вчителя, яку характеризують як здатність застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності – роботи М. Михаськової, О. Щолокової та особливості її формування – дослідження Г. Падалки, Н. Попович, А. Растригіної.[72;125; 86; 90].

Відповідно до філософського енциклопедичного словника під редакцією В. І. Шинкарука та ін. – поняття «компетентність» трактується як досвід, обізнана та знання [115]. Компетентність у перекладі з латинської competentia означає досягти, відповідати, прагнути. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Компетентність працівника – це ступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати завдання, що стоять перед ним [116]. В Україні Державний стандарт загальної освіти визначає такі види компетентності: комунікативна, міжпредметна, предметна. Останню розділяють на математичну, природознавчу і соціальну. Для нашого дослідження важливого значення набуває визначення поняття «компетентність» як динамічної комбінації знань, вмінь і практичних

навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [111].

Фахова компетентність магістрантів музичного мистецтва неможлива без досягнення студентами професійних *компетенцій* накопичувального освітньо-виховного комплексу, необхідному кожному магістранту для практичної професійної діяльності. «Компетенція» – (лат. competentia від competent – взаємно прагну, відповідаю) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання [115].

Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність».

Для успішної професійної діяльності магістрантам необхідно сформувати фахову компетентність – це володіння компетенціями, що виявляються в ефективній діяльності і включають особисте ставлення до предмету і продукту діяльності, що інтегрують в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість

предмету і результату діяльності. Компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця музичного мистецтва здійснюється у процесі вивчення таких дисциплін, як «Теорія та історія інструментального (вокального, хорового) виконавства», «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Організація наукових досліджень», «Психолого-педагогічні технології», «Оркестровий клас», «Музичний інструмент», «Практикум з фахової підготовки», «Хоровий клас», «Вокал» та ін.; дисциплін за вибором студента, а також під час здійснення науково-дослідницької роботи та проходження різних видів практик – дисципліни та практики які входять в навчальні плани магістрантів.

На нашу думку, до груп ключових компетенцій, які виступають як чинники формування фахової компетентності магістрантів музичного мистецтва, можемо віднести наступні: теоретико-методологічні, педагогіко-методичні, художньо-виконавські, науково-дослідницькі, організаційно-інформаційні, фахово-самоосвітні. Ці компетенції мають опановувати студенти в процесі навчання та удосконалювати у процесі пошукової самоосвітньої діяльності.

Саме сформованість фахової компетентності магістрантів музичного мистецтва може забезпечити якість і конкурентоздатність випускників на міжнародному ринку праці. Зміна парадигми мистецької освіти в бік посилення бази професійних знань, умінь та навичок сформує потребу студентів до пошуку новітніх музично-педагогічних технологій та форм навчання, за рахунок чого зміст магістерської підготовки підніметься на новий якісний рівень. Найвищий рівень підготовки магістрантів музичного мистецтва неможливо досягнути без урахування *акмеологічного вектору* цієї підготовки. Тому, наступним *суб'єктивним фактором* підготовки магістрантів до продуктивної професійної діяльності визначаємо ***фактор***

акмеологічної спрямованості підготовки (*зумовлений розвитком мотивації, спрямованості на успішну професійну діяльність; формуванням фахової компетентності магістранта, розвитком його креативних якостей, професійних здібностей).*

У контексті оптимального вирішення нагальних проблем освіти особливого значення набуває наука акмеологія, яка є одним з основних чинників для розвитку високого професіоналізму і творчої майстерності майбутніх фахівців як акме-форм оптимального здійснення різноманітних видів професійної, у тому числі й мистецької діяльності.

Акмеологічні дослідження розглядають мистецтво як базову основу в особистісному розвитку людини до рівня професіонала. У взаємозв'язку з філософією, психологією, педагогікою, культурологією даний аспект розробляється такими науковцями, як: Н. Гузій, А. Деркач, В Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова; у сфері мистецької освіти – А. Козир, Г. Падалка, В. Федоришин та ін. На думку В. Федоришина, акме-орієнтована мистецька освіта створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала [117].

Поняття «акмеологія» походить від грецьких слів «акме» – вершина, гостре і «логос» - вчення. Акме – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень. Під акме розуміється максимальний розвиток здібностей і обдарувань, оскільки припадає акме на період вікової дорослості, соціальної й особистісної зрілості людини. Наукові передумови акмеології були розроблені ще у 144 року до н.е. представником Александрійської школи – Апполодором, який розглядав максимальну досконаліть як вершину в розвитку діяльності. Цікаво, що під «акме» мався на увазі такий стан індивідуума, при якому досягається вищий результат його діяльності («зоряна година»), а не процес руху до цього стану.

Сьогодні під акмеологією розуміють наукову дисципліну про закономірності й феномени *розвитку* людини до ступеня її зрілості при досягненні нею в цьому розвитку найбільш високого рівня. Предметом акмеології є закономірності розвитку та саморозвитку особистості, самореалізація творчого потенціалу, що надзвичайно важливо для формування професійного спрямування та розвитку здатності до професійної діяльності.

Основними завданнями акмеології є: виявлення характерних рис, які формуються в людини у різному віці з тим, щоб вона змогла всебічно виявити себе на етапі зрілості; з'ясування характеру взаємовпливів властивостей «фізичної» і «духовної» субстанції людини; аналіз механізмів і результатів впливів макро-, мезо-, мікросоціумів і природних умов на людину, розробляючи стратегію організації її життя, реалізація якої дала б змогу їй оптимально само реалізуватися [53].

Науковці встановлюють роль акмеологічних чинників, низки «загальних» умов життєдіяльності людини, що вибірково виявляють високу детермінуючу силу в певні періоди життя і в певних умовах життєдіяльності. За критерієм динаміки «акме» як інтегрального показника рівня і якості соціалізації особистості було виділено п'ять рівнів адаптації людини до соціуму, а саме: ті, що «досягають дна» – неодноразово судимі, бомжі, хронічні безробітні тощо; «плануючі» – особи, які явно регресують відносно досягнень їх близьких родичів і своїх власних первинних потенцій, явно непродуктивно використовують наявний особистісний і соціальний потенціал; «планети» – люди, які не виходять за межі своєї стартової соціальної ніші, часто є кваліфікованими фахівцями, однак не відрізняються неординарними і високими професійними досягненнями; «зірки другої величини» – особи, що досягли значних висот в професійному і особистісному розвитку; «зірки першої величини» – люди, вищі професійні

досягнення яких в масштабах людства часто пов'язані з деякою соціальною не адаптивністю високообдарованої людини [116; 117].

Важливого значення у цьому контексті набуває аналіз життя і діяльності дійсних представників вершин (науки і техніки, мистецтва), продукти їх діяльності, що і в нових умовах залишаються сучасними. Термін «оптимальний» (від лат. Optimus – найкращий) означає: варіант діяльності, що найбільш відповідає певним умовам і задачам; звідси й витікає, що *оптимізація педагогічного процесу – це вибір найкращого з можливих його варіантів для даної конкретної ситуації.* Тому, ключовою проблемою удосконалення музичної освіти Г. Падалкою визначено аналіз перспективних напрямів її модернізації, до яких, зокрема, віднесено дослідження *акмеологічних підходів* до розробки методик навчання музичного мистецтва [85].

Важливим завданням всього фахового становлення магістранта є його особистісний акмеологічний розвиток. Для цього у процесі підготовки до продуктивної професійної діяльності майбутньому фахівцю необхідно оволодіти інноваційними технологіями як інструментарієм вирішення цих завдань, що безсумнівно збагатить методичне поле викладача вищої школи, підвищить його фахову компетентність й рівень професійної майстерності та відповідно сформує його ціннісно-змістові орієнтації. Як підкреслює А. Козир: « Важливим є орієнтування майбутнього вчителя на особистісний загальнокультурний саморозвиток, на власний неперервний освітній процес, що є необхідною умовою формування професійної майстерності у русі до акме вершини» [53, С.125].

Дотримуючись акмеологічної спрямованості фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, не можна обминути такий необхідний *об'єктивно-суб'єктивний фактор* підготовки, як ***фактор використання різних форм навчання*** (*зумовлений умовами набуття знань, умінь, навичок і практичного досвіду та особистісною мотивацією, спрямованістю та*

компетентністю магістранта в опануванні дистанційною технологією набуття навчальної інформації).

За визначенням Українського педагогічного словника форми процесу навчання – це «конструкція окремої ланки процесу навчання, певний вид занять» [40, С.234]. У величному тлумачному словнику сучасної української мови (з дод. і допов.) знаходимо, що «залежно від мети *форми організації навчального процесу* класифікують на *форми процесу навчання* (лекції, практичні, семінарські, лабораторні, лабораторно-практичні заняття; самостійна робота студентів; експедиції, екскурсії, навчальні конференції; консультації; індивідуальні заняття; навчальна виробнича (педагогічна) практика; курсові, дипломні, магістерські роботи); форми контролю, оцінювання та обліку знань, умінь і навичок студентів (колоквіуми, заліки, іспити, захист курсових, дипломних і магістерських робіт); форми організації науково-дослідної роботи студентів (науково-дослідні гуртки, проблемні групи, об'єднання, школи, студентські наукові товариства).

Лекція – основний вид (форма) проведення навчальних занять у ЗВО, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу.

Як правило, лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою.

Лабораторне заняття – вид навчального заняття, при якому студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі. В окремих випадках лабораторні заняття можуть проводитися в умовах реального професійного середовища (наприклад, у школі, на виробництві, в наукових

лабораторіях). Перелік тем лабораторних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Заміна лабораторних занять іншими видами навчальних занять, як правило, не дозволяється. Лабораторне заняття включає проведення поточного контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання завдань теми заняття, оформлення індивідуального звіту з виконаної роботи та його захист перед викладачем.

Практичне заняття – вид навчального заняття, при якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань. Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі - тестах для виявлення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями, наборі завдань різної складності для розв'язування їх студентами на занятті.

Практичне заняття включає проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення за участю студентів, розв'язування завдань з їх обговоренням, розв'язування контрольних завдань, їх перевірку, оцінювання. Оцінки, отримані студентом за окремі практичні заняття, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Семінарське заняття – вид навчального заняття, при якому викладач організує дискусію навколо попередньо визначених тем, до котрих студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань (рефератів). Семінарські заняття проводяться в аудиторіях або в навчальних кабінетах з однією академічною групою.

Перелік тем семінарських занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Отримані студентом оцінки за окремі семінарські заняття враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни.

Індивідуальні навчальні заняття зорганізуються за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану студента і можуть охоплювати частину або повний обсяг занять з однієї або декількох навчальних дисциплін, а в окремих випадках - повний обсяг навчальних занять для конкретного освітнього або кваліфікаційного рівня.

Консультація – вид навчального заняття, при якому студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Консультація може бути індивідуальною або проводитися для групи студентів, залежно від того, чи викладач консультує студентів з питань, пов'язаних із виконанням індивідуальних завдань, чи з теоретичних питань навчальної дисципліни. Обсяг часу, відведений викладачу для проведення консультацій з конкретної дисципліни, визначається навчальним планом.

Індивідуальні завдання з окремих дисциплін (реферати, розрахункової, графічні, курсові, дипломні проекти або роботи тощо) видаються студентам в терміни, передбачені ЗВО. Індивідуальні завдання виконуються студентом самостійно при консультуванні викладачем. Допускаються випадки виконання комплексної тематики кількома студентами.

Курсові проекти (роботи) виконуються з метою закріплення, поглиблення і узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання та їх застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання. Тематика курсових проектів (робіт) повинна відповідати завданням навчальної дисципліни і тісно пов'язуватися з практичними потребами конкретного фаху.

Захист курсового проекту (роботи) проводиться перед комісією у складі двох-трьох викладачів кафедри (предметної або циклової комісії) за участю керівника курсового проекту (роботи).

Дипломні (кваліфікаційні) проекти (роботи) виконуються на завершальному етапі навчання студентів у ЗВО і передбачають:

- систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх при вирішенні конкретних наукових, технічних, економічних, виробничих й інших завдань;

- розвиток навичок самостійної роботи і оволодіння методикою дослідження та експерименту, пов'язаних з темою проекту (роботи).

Студенту надається право обрати тему дипломного проекту (роботи), визначену випускаючими кафедрами (предметними або цикловими комісіями), або запропонувати свою з обґрунтуванням доцільності її розробки. Керівниками дипломних проектів (робіт) призначаються професори і доценти (викладачі) ЗВО, висококваліфіковані спеціалісти виробництва.

Самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Зміст самостійної роботи студента над конкретною дисципліною визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Практична підготовка студентів (практика) у ЗВО є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття студентом професійних навичок та вмінь.

Практична підготовка проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача ЗВО та спеціаліста з даного фаху. Програма практичної підготовки та терміни її проведення визначаються навчальним планом.

Контрольні заходи включають поточний та підсумковий контроль.

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних, лабораторних та семінарських занять і має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретної роботи. Форма проведення поточного контролю під час навчальних занять і система оцінювання рівня знань визначаються відповідною кафедрою (предметною або цикловою комісією).

Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні або на окремих його завершених етапах. Підсумковий контроль включає семестровий контроль та державну атестацію студента. ЗВО може використовувати модульну та інші форми підсумкового контролю після закінчення логічно завершеної частини лекційних та практичних занять з певної дисципліни і їх результати враховувати при виставленні підсумкової оцінки.

Екзамени складаються студентами в період екзаменаційних сесій, передбачених навчальним планом. ЗВО може встановлювати студентам індивідуальні терміни складання заліків та екзаменів. При використанні модульного контролю заліки можуть не проводитись. Порядок і методика проведення заліків та екзаменів визначаються закладом вищої освіти. Але види навчання необхідно забезпечити необхідними *формами навчання.*

Форми навчання – це дидактична категорія, зовнішня сторона організації *освітнього процесу* [40]. Навчання у ЗВО здійснюється за такими *формами:* денна (стаціонарна); вечірня; заочна, дистанційна; екстернат. Можливе поєднання різних форм навчання.

Денна (стаціонарна) форма навчання є основною формою здобуття певного рівня освіти або кваліфікації з відривом від виробництва. Організація освітнього процесу на денній (стаціонарній) формі навчання здійснюється закладом вищої освіти згідно з державними стандартами освіти і Положенням МОН про організацію освітнього процесу у ЗВО України.

Вечірня і заочна форми навчання є формами здобуття певного рівня освіти або кваліфікації без відриву від виробництва. Організація освітнього процесу на вечірній і заочній формах навчання здійснюється ЗВО згідно з державними стандартами освіти і Положенням МОН України № 1115 від 08.09.2020р.з урахуванням передбачених чинним законодавством пільг для осіб, які поєднують роботу з навчанням.

Екстернат є особливою формою навчання осіб, які мають відповідний освітній (кваліфікаційний) рівень, для здобуття ними певного рівня освіти або кваліфікації шляхом самостійного вивчення навчальних дисциплін і складання у ЗВО заліків, екзаменів та інших форм підсумкового контролю, передбачених навчальним планом.

Перелік напрямків підготовки (спеціальностей) і ЗВО, де організується екстернат, визначається Міністерством освіти за поданням закладів вищої освіти або міністерств і відомств, які мають у своєму підпорядкуванні ЗВО. Організація освітнього процесу в екстернаті здійснюється закладами вищої освіти згідно з державними стандартами освіти і Положенням МОН України № 1115 від 08.09.2020р. у терміни, передбачені графіком освітнього процесу для денної (стаціонарної), вечірньої і заочної (дистанційної) форм навчання.

В умовах сьогодення набирає оберти ще одна форма навчання – *дистанційна.* Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії

віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [12].

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників [12].

Завданням дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей.

Дистанційне навчання здійснюється у таких *режимах: синхронний* режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої всі учасники одночасно перебувають у веб-середовищі дистанційного навчання (чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо); *асинхронний режим* – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому електронну пошту, форум, соціальні мережі тощо.

Згідно з Положенням МОН України № 1115 від 08.09.2020р. веб-середовище дистанційного навчання – це системно організована сукупність веб-ресурсів навчальних дисциплін (програм), програмного забезпечення управління веб-ресурсами, засобів взаємодії суб'єктів дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням [89].

А веб-ресурси навчальних дисциплін (програм), у тому числі дистанційні курси – це систематизоване зібрання інформації та засобів навчально-методичного характеру, необхідних для засвоєння навчальних дисциплін (програм), яке доступне через Інтернет (локальну мережу) за допомогою веб-браузера та/або інших доступних користувачеві програмних засобів.

Системотехнічне забезпечення дистанційного навчання включає: апаратні засоби (персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відео конференцій тощо), що забезпечують розроблення і використання веб-ресурсів навчального призначення, управління освітнім процесом та необхідні види навчальної взаємодії між суб'єктами дистанційного навчання у синхронному і асинхронному режимах;

Таким чином, можна узагальнити: *дистанційна форма навчання – це форма організації освітнього процесу у закладах освіти, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень.*

Для нашого дослідження важливо з'ясувати *можливість використання інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання* – технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації і супроводу освітнього процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі Інтернету *в фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва в різних його формах.*

Технології дистанційного навчання – це комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання у закладах

освіти та наукових установах [18]. Технології дистанційного навчання можуть використовуватись при організації освітнього процесу за програмами первинної професійної підготовки, перепідготовки або підвищення робітничої кваліфікації, а також за навчальними програмами з навчальних предметів та професійно-теоретичної підготовки [20].

Навчання осіб із особливими потребами (у тому числі з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічними розладами) передбачає залучення додаткових технологій дистанційного навчання при здійсненні всіх видів підготовки, включаючи професійно-практичну, з урахуванням особливостей розвитку вихованців. Листом МОН № 1/7035-22 від 27.06.22 року зазначено, що у ЗВО при організації освітнього процесу за будь-якою формою навчання технології дистанційного навчання *можуть використовуватись* для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також при здійсненні навчальних занять [67].

Ці технології можуть використовуватись разом із технологією традиційного навчання, проблемного, ігрового навчання, особистісно-орієнтованого, розвивального, розвитку критичного мислення, інтерактивного, модульного навчання тощо.

Специфіка фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на факультетах мистецтв університетів передбачає і колективні види (форми) навчання, і, головне, індивідуальні форми навчання. Такі навчальні дисципліни, як «Музичний інструмент», «Диригування», «Вокал» – необхідні для опанування майбутньою кваліфікацією магістрантом, проводяться виключно в індивідуальній формі навчання. «Оркестровий клас», «Хор», «Камерний ансамбль» – це колективні навчальні дисципліни, але й вони потребують особистісного, очного спілкування.

Традиційна (очна) система навчання передбачає особистісне спілкування викладача зі студентом («наживо»), їх тактильний, емоційний

контакт. Перевагою традиційного навчання є можливість за короткий час передати великий обсяг інформації. Навчання мистецтва завжди передбачає передачу знань, умінь, навичок вихованцям, які спілкуються з викладачем у одній аудиторії, при цьому застосовуються методи наочності, поточного коментарю, вербалізації змісту художніх творів, демонстраційно-образні методи мистецького навчання, художнє ілюстрування словесних пояснень тощо. Ілюстрування загалом ґрунтується на засадах художньо-педагогічної демонстрації і передбачає досконалий показ, такий, що відповідає естетичним критеріям. Це все вимагає спілкування суб'єктів процесу навчання в одному відрізку часу, без тимчасового запізнення, з можливістю емоційного та тактильного контакту. Але інформаційний простір потребує нових можливостей спілкування.

Такі можливості може дати ***змішана*** форма навчання. Тільки змішана форма навчання може дати поєднання необхідного обсягу індивідуальної (очної) роботи зі студентом і використання дистанційних технологій навчання.

Аналізуючи всі визначені нами фактори підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності, можна зробити висновок: педагогічний вплив відбувається тільки на суб'єктивні фактори успішної діяльності. Тільки тоді, коли суб'єктивні фактори зможуть відповідати об'єктивним факторам (реальному соціально-економічному розвитку країни, родинно-побутовим обставинам, умовам набуття знань, умінь, навичок та практичного досвіду, суспільною потребою у фахівцях даного профілю), тільки тоді (вже об'єктивно-суб'єктивні фактори) зможуть забезпечити особистісну відповідальність магістранта, його рівень опанування фаховою досконалістю, різноманітні прояви творчості, самореалізацію у досягненні акмеологічного рівня розвитку особистості.

Для з'ясування теоретичних засад фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва університетів пропонуємо розглянути змішане навчання – як одну із ефективних форм організації освітнього процесу у ЗВО.

1.3. Специфіка та зміст змішаної форми навчання в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Розвиток сучасних технологій ставить підвищені вимоги до майбутнього викладача мистецьких дисциплін: роботодавці зацікавлені у висококваліфікованих кадрах, яким властива професійна мобільність та належний рівень володіння фаховими компетентностями. В умовах сьогодення пришвидшується процес технічного прогресу, з'являються новітні ноу-хау на потребу освітньої системи, нове покоління здобувачів освіти вимагає нових підходів до організації навчання. Необхідність модернізації підходів до навчання спричиняє потребу в застосуванні онлайн-технологій, змін у організації навчання в закладах освіти та в кожній дисципліні.

Згадаємо класифікацію форм навчання. Згідно Українського педагогічного словника: «Форма навчання – це дидактична категорія, що означає зовнішню сторону організації навчального процесу» [40, С.271]. Розрізняють: індивідуальну форму (передбачає взаємодію викладача з одним студентом); групову (передбачає спілкування викладача з групою студентів, які взаємодіють як між собою, так і з викладачем); парну (комунікативна взаємодія між двома студентами, що виконують загально навчальне завдання); фронтальна (передбачає роботу викладача з усіма студентами в єдиному темпі та із загальними завданнями); колективна (передбачає навчання цілісного колективу зі своїми особливостями взаємодії і

орієнтована на активне взаємонавчання студентів, їх згуртованість та взаєморозуміння).

Розглянемо другий варіант поняття «форма» як форми організації навчання. Організаційну форму навчання науковці визначають як спеціально організовану діяльність викладача та студентів, що протікає за встановленим порядком і режимом. За М. Ярко, організаційна форма навчання – це зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача і студентів, що здійснюється в установленому порядку і певному режимі. Іноді визначення організаційної форми навчання підміняється характеристикою класно-урочної форми. Це той випадок, коли поняття недостатньо визначене, але всі розуміють, про що йдеться [127]. Згідно з М. Гадецьким та Т. Хлєбніковою, організаційні форми навчання визначаються як характер спілкування, що цілеспрямовано формується в процесі взаємодії викладача та студентів і відрізняється розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи і режимом – часовим і просторовим [38].

Ми поділяємо їх точку зору, а саме: навчання завжди передбачає необхідність і неминучість прямого або непрямого спілкування, в якому втілюється процес навчання – взаємодія викладача і студентів; спілкування між суб'єктами освітнього процесу може відбуватися зі зміною їх функцій, тобто в різних організаційних формах по-різному розподіляються навчально-організаційні функції; будь-яке навчання передбачає часову і просторову характеристику – поза часом і простором навчання немає.

Саме змішане навчання і є однією з форм організації освітнього процесу. У світовому освітньому середовищі перехід до змішаного навчання триває з кінця минулого століття. Він зумовлений технічним прогресом та відповідною зміною педагогічних підходів (навчати «традиційно» стає все менш ефективно) [42].

Домінує бачення, що змішане навчання – це поєднання безпосередньої (на місці) та опосередкованої (через можливості он-лайнового навчання) форм взаємодії здобувачів освіти та їх викладачів.

На нашу думку, змішане навчання треба розглядати ширше – як процес оптимізації всього освітнього процесу, як найбільш ефективну форму організації навчального процесу в сучасних умовах.

В Україні змішане навчання впроваджується із 2000 р. Як зазначається у навчально-методичному посібнику для закладів професійної освіти, написаного О. Пасічник, Ю. Єлфімовою, Х. Чушак, О. Шинаровською, А. Донець: «Змішане навчання – це різновид гібридної методики, коли відбувається поєднання онлайн-навчання, традиційного та самостійного навчання. Технології онлайн-навчання – це комплекс освітніх технологій, серед яких психолого-педагогічні й інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання в навчальних закладах та наукових установах. Навчальний процес за змішаною формою викладач може організувати за допомогою дистанційних курсів, які створені на основі використання структурованого, згідно з навчальними цілями, змісту» [92, С.75].

Аналіз останніх досліджень проблеми впровадження змішаної форми навчання показав, що питаннями змішаного навчання займалися такі науковці, як В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, К.Л. Бугайчук, Я.Б. Сікора, О.М. Самойленко, І.В. Бацуровська та ін. [19; 20;63; 22] Питання впровадження інноваційних технологій для професійної підготовки здобувачів освіти розглядали Н.В. Бахмат, І.М. Андрощук, Г.О. Балл, В.О. Мєдінцев [8; 5; 6]. Проблема дистанційного навчання певною мірою висвітлена в працях Н.Бахмат; Р. Гуревич, І. Захарової, В. Кухаренка та ін. [8; 41;63]. Але праць, присвячених питанню запровадження змішаної форми навчання для фахової підготовці магістрантів музичного мистецтва, ми майже не знайшли.

Фахова підготовка студентів магістратури музичного мистецтва має свою специфіку. Це, перш за все, багато індивідуальних занять, творчо-виконавської практики, мистецьких проектів. Все це потребує очного навчання, але приклад провідних університетів світу свідчить, що якісна освіта можлива і за суттєво меншої кількості аудиторних занять.

Зміст дистанційного курсу використовується для проведення онлайн-занять, офлайн-занять або ж для самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Відповідно зі словником: змішане навчання – «це різновид гібридної методики, коли відбувається поєднання он-лайн навчання, традиційного та самостійного навчання» [105, С.47].

Змішане навчання об'єднує інструменти очного та дистанційного навчання у тих пропорціях, які найкраще підходять до конкретної ситуації. «Традиційне навчання «лікує» недоліки дистанційних занять, і навпаки, он-лайн освіта повністю виключає проблеми очного навчання» [44, С.177].

Моделей змішаного навчання досить багато. Ми зупинимося на кількох основних. *Ротаційна модель.* Суть цієї моделі полягає у так званій «ротації» учнів (студентів) у школі (ЗВО). Відбувається також і «ротація» видів діяльності студентів – онлайн і офлайн. Різновидом цієї моделі є робота за технологією «Перевернутий клас», коли студенти частину матеріалів опрацьовують самостійно, а в аудиторії обговорюють дискусійні питання, чи консультуються з викладачем, або вивчають наступну частину матеріалу. Саме таку модель сьогодні реалізує більшість навчальних закладів України, які обрали змішаний формат навчання.

Гнучка модель. У цій моделі студенти працюють за індивідуально налаштованим графіком переважно онлайн, а викладач є інструктором, який координує їхню діяльність та надає консультації. Причому консультації педагог може надавати як очно, так і онлайн у синхронному режимі. Таку модель часто обирають навчальні заклади дистанційного навчання. В

Україні, здебільшого у сільській місцевості, реалізують таку модель під час пандемії та активної фази військових дій (у відносно безпечних регіонах).

Особистісно орієнтована модель. Передбачає навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями (студенти навчаються очно, а паралельно працюють із зовнішніми електронними ресурсами, онлайн-курсами). На нашу думку, така модель може використовуватися для поглибленого вивчення окремих предметів, у разі поєднання очної та екстернатної, очної та мережевої або інших форм здобуття освіти.

Модель збагаченого віртуального середовища. Ця модель передбачає основну роботу в режимі онлайн за розробленими дистанційними курсами. Водночас студент може відвідувати окремі заняття (якщо ця модель застосовується індивідуально), або ж для студентів усієї групи проводяться окремі заняття (наприклад, на початку та в кінці вивчення теми, для захисту проектів, обговорення окремих тем тощо).

Така модель буде корисною громадам, де внаслідок воєнних дій навчальний заклад зруйновано, або пошкоджено, однак є обладнаний цифровий хаб чи інші приміщення, які можуть використовуватись для проведення окремих занять зі студентами. У ситуації, коли у ЗВО є потреба і можливість організувати змішане навчання, необхідно визначитися з моделлю або моделями, за якими заклад буде працювати.

Організовуючи змішане навчання, можна поєднувати моделі, беручи від кожної необхідну складову та формуючи таким чином свою унікальну модель.

До науково-методичного забезпечення змішаного навчання відносяться:

– методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій змішаного навчання;

– критерії, засоби і системи контролю якості змішаного навчання;

– змістове, дидактичне та методичне наповнення дистанційних курсів.

Дистанційні курси мають два важливі аспекти: безпосередньо навчальна діяльність в умовах дистанційного курсу та її моніторинг. Навчальна діяльність в умовах дистанційного курсу дещо трансформується: лекції можуть бути представлені у вигляді лекцій з аудіовізуальним супроводом та у вигляді інтерактивних лекцій. Лекції з аудіовізуальним супроводом забезпечують науковий виклад великого об'єму чітко систематизованої і концентрованої, методично грамотне опрацьованої сучасної наукової інформації.

Змішане навчання в ЗВО ґрунтується на використанні технологій дистанційного навчання для забезпечення освітньої діяльності на денній та заочній формах навчання. Кожен викладач розробляє свій електронний навчальний курс (ЕНК), що і є основною складовою інформаційного забезпечення. Основне призначення ЕНК – оволодіння здобувачами освіти навчальним матеріалом, набуття програмних результатів навчання, що відповідає робочій програмі дисципліни.

Кожен ЕНК має такі характеристики: структурованість навчально-методичних матеріалів; чіткий графік виконання здобувачами освіти навчального плану; налагоджена система інтерактивної взаємодії викладача і здобувачів освіти, здобувачів освіти між собою за допомогою ресурсів ЕНК протягом усього часу вивчення навчальної дисципліни; якісно виконані навчальні матеріали, які забезпечують набуття компетентностей, задекларованих у робочій програмі дисципліни; система контролю та оцінювання виконання всіх видів освітньої діяльності здобувачів освіти [44].

ЕНК надають електронні ресурси двох типів, а саме: призначені для представлення здобувачам освіти змісту навчального матеріалу, наприклад, структуровані електронні конспекти лекцій, мультимедійні презентації лекцій, аудіо та відео матеріали, методичні рекомендації тощо; ресурси, що

забезпечують закріплення вивченого матеріалу, формування вмінь та навичок, набуття загальних та фахових компетентностей, само оцінювання та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, наприклад, завдання, тестування, анкетування, форуми тощо.

Оцінювання знань здобувачів освіти в умовах змішаного навчання здійснюється згідно діючої в ЗВО системи оцінювання. Підсумковий бал в умовах змішаного навчання визначається сумою балів за навчання у дистанційний та очний періоди і балом за підсумковий контроль [43].

На інформаційно-освітньому порталі дистанційної освіти передбачена робота користувачів у таких ролях: «адміністратор» – володіє найбільшим набором прав у системі дистанційного навчання, керує всім у системі; «викладач» – має права редагування контенту курсу, викладати на курсі та оцінювати діяльність здобувачів фахової освіти; «студент» (здобувач освіти) – має найменший набір прав на курсі, може користуватися усіма доступними матеріалами курсу та виконувати визначені види діяльності. Доступ до дистанційних навчальних курсів ЗВО персоніфікований.

Кожний здобувач освіти та викладач має доступ лише до тих ЕНК, на які вони зареєстровані для участі у освітній діяльності. Роль викладача курсу надається адміністратором сайту. Запис здобувачів освіти на курс здійснюється викладачем цього курсу або здобувачі освіти записуються на курс самостійно (в цьому випадку курс має бути захищений паролем) [43].

Широке впровадження мультимедійних засобів під час підготовки магістрантів у форматі змішаного навчання не є випадковим. Такі навчальні дисципліни, як музично-теоретичних, музично-історичних курсів включають різні аспекти музичної культури, є багатопрофільними курсами інтегрованого плану, що потребує використання міждисциплінарних зв'язків із предметами загальноосвітнього циклу (історією, літературою, культурологією), музично-теоретичними дисциплінами (аналізом музичних форм, теорією музики, гармонією та ін.), різними видами мистецтва

(живописом, театром, кіно, хореографією тощо). Музично-історичні дисципліни розглядають також питання побутування музики в контексті культури, проблем музичної естетики, розвитку художніх напрямів і творчих шкіл, різні аспекти впливу композиторської творчості на духовне життя суспільства. Як зазначають науковці: «Комп'ютерні технології, в цьому випадку, допоможуть майбутнім фахівцям опанувати навчальний матеріал, налагодити оперативний зворотний зв'язок, який служить для самостійної корекції студентами результатів і характеру розумової діяльності»[41, С.91].

Пояснення, методика виконання та зворотний зв'язок в умовах змішаного навчання можуть здійснюватися за допомогою мультимедійних презентацій до практичних робіт, в основу покладено вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. Важливими складовими частинами дистанційних курсів в умовах змішаного навчання є інтерактивний контент – це будь-який контент (відео, графічний, аудіо), що передбачає активну роль учасників, відповідно до інструментів навчання [42]. Наприклад, для контролю знань може проводитись онлайн-опитування здобувачів; чат та форум – за допомогою цих інструментів викладач підтримує зв'язок зі здобувачами, проводить консультування. Монолог викладача супроводжується слайдами, відео-фрагментами, завданнями; інтерактивні лекції включають в себе не лише мультимедійні властивості, а й компоненти інтерактивності.

У любому процесі навчання важливе значення відіграє моніторинг освітнього процесу. *Моніторинг* – це системний процес, в основі якого лежить збір інформації (діагностування), аналіз отриманих даних та коригування тієї чи іншої частини роботи. Результати моніторингу є найкращим індикатором якості освітньої діяльності. Адже це дає змогу вивчити ситуацію та переконатися в тому, що освітній процес позитивно

впливає на успішність студентів. Це своєрідний маркер для викладача, який показує ефективність витрачених зусиль та ресурсів.

Якісно моніторинг від контролю відрізняє його *системність і подальше коригування результатів.* Особливо він корисний в умовах упровадження змін для вивчення їх впливу. Завдяки моніторингу викладач може відстежувати динаміку опанування навчального матеріалу та вжити дії для покращення результатів у майбутньому. Це також дає можливість продіагностувати прогалини, спричинені тривалим дистанційним навчанням у період пандемії COVID-19 та війною, спланувати роботу для їх подолання.

Разом з тим моніторинг – це і можливість проаналізувати ефективність роботи викладачів. Метою моніторингу має бути не пошук проблем, а навпаки – винайдення рішень, як покращити роботу викладача та студентів.

Іншою причиною проводити моніторинг успішності студентів є необхідність надавати зворотний зв'язок викладачам про результати їхньої діяльності. Разом з тим моніторинг може бути корисним і у виявленні більш точкових проблем. Наприклад, швидко визначити коло студентів, які демонструють тенденцію до погіршення результатів навчання.

Одним із засобів отримання інформації про успішність навчання є діагностувальні роботи. З точки зору інструментарію такі роботи можуть бути побудовані по-різному. Для отримання справді релевантних результатів викладачеві важливо мати в арсеналі різноманітні інструменти, поєднувати їх та застосовувати креативність у їх підборі для тієї чи іншої дисципліни.

Інструментами для проведення діагностувальних робіт можуть бути тести. Інструментом тестування є *навчальний тестовий тренажер* – це програма, призначена для самостійного вивчення (або повторення) з одночасним контролем знань із певної теми; являє собою комплекс, систему моделювання і симуляції, комп'ютерні та фізичні моделі, спеціальні методики, які створюються для того, щоб підготувати особистість до ухвалення якісних і швидких рішень [18; 41].

За допомогою моніторингу виконання завдань в умовах дистанційних курсів викладач та здобувач можуть визначити теми, які необхідно краще пропрацювати. Після виконання завдань здобувачами освіти викладач може побачити кількість виконаних робіт, які потребують оцінювання, а також кількість здобувачів освіти, які ще не здали роботи (завдання все ще призначені для виконання). Доступна опція копіювання оцінок за поточне чи усі завдання у формат CSV чи у файл в Google-таблицях. Викладач може перейти до режиму огляду робіт здобувачів освіти та їх індивідуального оцінювання. Кожну здану роботу можна переглянути, прокоментувати за потреби безпосередньо у тексті роботи, виставити оцінку та написати приватний коментар до цієї роботи. Також можна створити архів коментарів, доступних для копіювання в різних курсах та завданнях [18].

Ще одним інструментом моніторингу може бути тести, побудовані на компетентнісній основі. Такі тести дають змогу оцінити не лише знання, але й уміння та навички студентів. Втім тести з компетентнісними завданнями ще не досить поширені, а простий тест на знання не покаже повноцінної картини. Тому, крім цього інструменту, варто застосовувати й інші, такі, як навчальні проекти. На жаль, поки мало популярний та поширений формат моніторингу. Втім, не варто недооцінювати проект як інструмент моніторингу саме з мистецьких дисциплін. На нашу думку, написання магістрантами есе, наприклад з історії виконавства, продемонструє одночасно і знання, і вміння майбутніх фахівців аналізувати інформацію, сприятиме розвитку умінь публіцистичної науково-популяризаторської творчості. Затратний з точки зору часових ресурсів інструмент – це *усній моніторинг,* втім виправданий для глибшого вивчення освітнього процесу [20].

В сучасних умовах дистанційного навчання на факультетах мистецтв університетів викладачі фахових дисциплін звертають більше уваги на самостійну роботу студентів. Впровадження змішаного навчання передбачає

збільшення часів самостійної роботи майбутніх фахівців. Так, на один кредит у бакалавраті зараз відведено 15 годин самостійної роботи, а у магістратурі – 10 годин. У нових навчальних планах 2025/2026 років Українського державного університету імені Михайла Драгоманова всі ці години враховано. В умовах онлайн навчання уклін робиться саме на самостійну роботу магістрантів.

Самостійна робота студента (СРС) є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час. Ця робота включає: опрацювання навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань, науково-дослідну роботу. Навчальний час, відведений на самостійну роботу студента денної форми навчання, регламентується робочим навчальним планом і може складати від 1/3 до 2/3 від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни [22].

Зміст самостійної роботи студента над конкретною дисципліною визначається робочою програмою, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, збірниками завдань, комплектами індивідуальних семестрових завдань, практикумами, комп'ютерними навчальними комплексами, методичними рекомендаціями з організації СРС.

Навчальний матеріал дисципліни, передбачений для засвоєння студентом у процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий контроль разом з навчальним матеріалом, що вивчався при проведенні аудиторних навчальних занять.

Індивідуальні завдання з дисципліни (реферати, контрольні роботи, що виконуються під час СРС (домашні контрольні роботи), курсові, дипломні проекти (роботи) та ін. сприяють більш поглибленому вивченню студентом

теоретичного матеріалу, формуванню вмінь використання знань на практиці. Види індивідуальних завдань з навчальних дисциплін визначаються робочим навчальним планом. Наявність позитивних оцінок, отриманих студентом за індивідуальні завдання, є необхідною умовою допуску до семестрового контролю з даної дисципліни [22].

Ми вважаємо, що у процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах сьогодення, в умовах недостатнього часу на аудиторне навчання студентові потрібно надавати *покроковий алгоритм самостійної роботи* з урахуванням рівня підготовки магістранта та відповідного етапу опрацювання мистецького твору. Також, необхідно оновлювати тематику самостійної роботи, зазначену у відповідних робочих програмах лекційних дисциплін, аналізуючи додаткову літературу з кожного курсу з урахуванням вимог, що склалися в результаті воєнного стану. Зважаючи на специфіку онлайн-навчання та технічні аспекти відеозапису навчальних програм, необхідним стає оновлення вимог та напрямків самостійної роботи студентів з виконавських дисциплін.

Виконавські дисципліни такі, як диригування, вокал, основний музичний інструмент потребують грамотного використання, поєднання як синхронного, так і асинхронного режиму у процесі дистанційного навчання.

Необхідним компонентом підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня є проходження різних видів практики. Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування в них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних педагогічних умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності. Залежно від конкретної спеціалізації та цілей практика може бути: навчальна та виробнича.

Перелік усіх видів практик, форми та терміни проведення визначаються навчальними і робочими навчальними планами. Заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика студентів у процесі якої реалізується завдання дипломного проекту (роботи). Відповідальність за організацію, проведення і контроль практики покладається на випускову кафедру.

Звіт з практики захищається студентом перед комісією, яка призначається на кафедрі. Студенту, який не виконав програму практики з поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно. Студент, який отримав незадовільну оцінку з практики, відраховується з університету [19].

Впровадження змішаної форми навчання дає можливість магістрантам проходити практику за місцем проживання.

Як ми зазначали раніше: «Змішане навчання допускає збереження загальних принципів побудови традиційного навчального процесу. Ідея застосування елементів асинхронного і синхронного дистанційного режиму при змішаному навчанні полягає в тому, що певну частину навчальних дисциплін студенти освоюють у традиційних формах навчання (стаціонарній або заочній), а іншу частину дисциплін – за технологіями мережевого навчання. Співвідношення частин визначається готовністю освітньої установи в цілому до подібної побудови освітнього процесу, а також бажанням і технічними можливостями студентів. Такий підхід зветься «гнучке навчання» (flexible learning)» [44, С.177].

У вимірі часу – аудиторному навчанню вже більше однієї тисячі років, а вік онлайн занять – десятки років. Запровадження змішаної форми навчання надає можливість поєднання всього найкращого, що є в традиційному та онлайн навчанні в сфері освітнього процесу.

Електронна модель навчання має одну головну відмінність від традиційної – *вона більше гнучка.* Магістрант може займатися в будь-якому

зручному місці й у будь-який час. Однак, строки виконання завдань є. В онлайн навчанні важливі самодисципліна і самоконтроль.

Вимоги до віртуального викладача (тьютера) комбінуються з традиційними вимогами. Головною функцією стає керування процесом навчання, виховання, розвитку; іншими словами - викладач стає педагогічним менеджером. В змішаному навчанні викладач повинен створювати умови для самостійного навчання студента, виступати в ролі партнера, консультанта, вихователя, координатора навчання.

На нашу думку, кожен викладач повинен більш активно реалізовувати інтернет-контакти з керівниками і викладачами закладів профільної освіти різних рівнів акредитації, пропонуючи різні види і форми співробітництва (проведення онлайн конкурсів, фестивалів, конференцій, круглих столів тощо).

Система змішаного навчання добре діє у випадках, коли електронне навчання застосовують перед аудиторними заняттями. Інтернет-зв'язок забезпечує наявність одночасного доступу до набагато ширшої аудиторії, що неможливо зробити в умовах традиційного навчання. Зручний темп навчання, висока швидкість оновлення навчальної програми, можливість користуватися різноманітними мультимедійними засобами та великою кількістю джерел інформації у поєднанні з традиційною системою контролю знань за менших затрат коштів вигідно відрізняють програми змішаного навчання від програм дистанційного навчання.

Однак, впровадження змішаної форми навчання потребує значних зусиль, а саме: необхідність внесення змін у нормативну базу, інвестиції в розробку необхідного навчального контенту і перепідготовка кадрів. Розвиток змішаної форми навчання може стати одним із ключових напрямків модернізації освіти у вищій школі мистецького напрямку та забезпечити стабільність і безперервність освітнього процесу.

За переходом навчального закладу до змішаного навчання має стояти трансформація освітнього процесу заради якнайкращого забезпечення навчальних потреб та інтересів здобувачів освіти з використанням сучасних педагогічних підходів, чому має служити доцільне застосування можливостей сучасних цифрових технологій.

Змішане навчання відрізняється від дистанційної форми здобування освіти, оскільки передбачає, що освітній процес відбувається з очним спілкуванням здобувачів освіти з їхніми наставниками. Відповідно, це сприяє максимальному використанню сильних сторін безпосереднього й онлайнового навчання. У змішаному навчанні потрібно так спланувати використання реального і цифрового середовищ, щоб вони найефективніше забезпечували потреби здобувачів освіти. Наприклад, під час дистанційного опрацювання теоретичного матеріалу здобувачі можуть витрачати на це стільки часу, скільки потрібно кожному з них.

Не існує правил, скільки часу в межах змішаного навчання віддавати дистанційній роботі, а скільки – навчанню в закладі освіти, у кабінетах, лабораторіях тощо. Цей розподіл часу належить до важливих стратегічних рішень, які потрібно буде ухвалювати закладу освіти. За нашим переконанням, у випадку професійної освіти найбільш доцільним видається подавати теорію дистанційно, а практичні (індивідуальні) заняття проводити безпосередньо на робочому місці (аудиторії). Також важливо знайти оптимальну комбінацію асинхронного й синхронного дистанційного навчання. Це робить навчання гнучкішим і надає більше можливостей для створення індивідуальної освітньої траєкторії кожному магістранту.

Здобувачі освіти під час змішаного навчання мають більше контролю над часом, місцем і швидкістю навчання. Ця зміна означає, що викладач перестає домінувати в освітньому процесі, натомість він стає фасилітатором самостійного навчання здобувачів освіти. Це означає створення умов для самостійної роботи студентів магістратури з джерелами інформації,

навчальними ресурсами, а також для взаємодії між самими здобувачами освіти.

Цей непростий досвід застосування змішаного навчання став нагодою, щоб переосмислити традиційні моделі навчання, які використовували ЗВО і суттєво підвищити цифрові вміння всіх суб'єктів освітнього процесу. Звісно, оскільки професійна освіта передбачає засвоєння практичних вмінь, то лише дистанційне навчання без жодної прив'язки до практики навряд чи зможе допомогти магістрантам музичного мистецтва досягти всіх очікуваних результатів навчання. Але цей досвід надав можливість викладачам, здобувачам освіти й керівництву ЗВО проаналізувати, де (і наскільки) онлайнова складова спрацювала – і де її варто залишити на майбутнє.

Підсумуємо: перехід до змішаного навчання не є механічним процесом винесення вибіркових видів освітньої взаємодії в онлайнове середовище. Для цього потрібна зміна бачення ролі закладу освіти та викладачів у освітньому процесі, зміна культури самого закладу та стосунків між учасниками та учасницями освітнього процесу. Станом на березень 2026 року Міністерство освіти і науки України (МОН) продовжує впроваджувати стратегію змішаного навчання (blended learning), адаптуючи її до цифрової трансформації вищої освіти. Основним вектором є поєднання гнучкості дистанційних технологій з якістю аудиторної взаємодії. До ключових аспектів рекомендацій відносяться:

- ЗВО рекомендується обирати моделі змішаного навчання залежно від специфіки спеціальності.
- Підсумковий бал має формуватися як сума балів за роботу в дистанційному та очному форматах, що повинно бути закріплено в університетських положеннях про систему рейтингового оцінювання.
- Ефективними інструментами визначено системи управління навчанням (LMS) як-от Moodle, сервіси для відеоконференцій (Zoom), а

також спеціалізоване ПЗ для практичних занять (GeoGebra, VR/AR технології).

- Університети мають право самостійно визначати структуру навчального тижня, обсяг аудиторного навантаження та перелік дисциплін, що виносяться на очне вивчення, враховуючи безпекову ситуацію в регіоні.
- Окремим пріоритетом на 2025/2026 навчальний рік є забезпечення соціально-педагогічного патронажу учасників освітнього процесу в умовах змішаного формату.
- Навчальні матеріали мають бути доступними в електронних репозиторіях ЗВО 24/7, що дозволяє студентам будувати власну освітню траєкторію. (Закон України «Про освіту» (ст. 9, 10); Лист МОН «Про організацію 2025/2026 навчального року).

1.4. Зарубіжний досвід використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці студентів ЗВО

Інтегрування України в Європейський освітянський простір є вимогою сучасної політики. У 2010 р. Європейська рада з музики (EMC) заснувала робочу групу з музичної освіти для вивчення і впровадження Сеульської програми й описала її у Боннській декларації (Adri de Vugt, n.d., c. 19; Emergency safeguarding of the Syrian cultural heritage, n.d.). За цією програмою мистецька освіта може полегшити вирішення соціальних та культурних викликів, із якими стикається сьогоднішній світ. Відповідно до Сеульської програми, основними акцентами музичної освіти мають стати *доступність та якість* (Declaration on music education).

Як ми вже зазначали, основна ідея змішаного навчання – це змішання кращих характеристик двох середовищ: освітнього й інформаційно-комунікаційного, це доступність та якість навчання. Стрімкі інновації у

використанні технологій в освіті довели, що онлайн заняття мають потенціал щодо уникнення ізольованості навчання і поширення соціально-культурного середовища, чого раніше бракувало освітньому процесу. Але, без їх інтеграції не може бути узгодженого навчання [9].

До висвітлення питань розвитку музичної освіти в різних країнах зверталися Н. Бахмат, В. Брайнин, В. Кремень; Я. Кушка, А. Мукашева, Н. Овчаренко, О. Ростовський, А. Суркіна та інші науковці [9; 24; 59; 75; 82; 99; 112]. Вивченню педагогічної музичної освіти, її адаптації до Болонської декларації присвячений проект EVEDMUS, покликаний висвітлювати програми підготовки вчителів музики в Європі та Латинській Америці, ознайомити з різними умовами і причинами, які лежать в основі системи отримання музичних та освітніх знань (A web site analysis of music teacher education in Europe, 2007). Це дослідження здійснювалось в Академії музики Мальме Університету Лунда (Швеція) під керівництвом доктора Гуннара Хейліла. Проект EVEDMUS (2007 року) працює в рамках програми Альфа, яка є програмою співпраці між вищими навчальними закладами Європейського Союзу та Латинської Америки (A web site analysis of music teacher education in Europe, 2007, С. 6).

В умовах сьогодення ця програма розширена (враховано період карантину у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19) у різних країнах). Згадаємо, що використання змішаного навчання було зумовлено невідповідністю традиційного навчання вимогам сьогодення (Н. Гиря, Я. Сікора) [104]; зростанням вияву пасивності студентів (Я. Сікора) [104]; відсутністю живого спілкування у дистанційному навчанні (І. Кравченко, І. Столяренко) [113]; потребою студентів у особистому контакті з викладачами для компенсування браку інструкцій та пояснень, потребою у соціальних взаємодіях задля розвитку комунікативних навичок та вміння передавати досвід іншим (B. Akkoyunlu, A. Al-Mobark, A. Al-Musa, A. Al-Qahtani, S. Higgins, A. Prasetyo, S. Putro, M. Soylu, I. Wirawan);

несформованістю у студентів обов'язкових елементів пізнавальної діяльності (високої мотивації, розвинених навичок самостійної роботи, самоорганізації та самодисципліни (І. Столяренко) [113].

Передумовою запровадження змішаного навчання, яке вирішувало ці питання, стало фінансово-економічне становище в США, Саудівській Аравії, Південній Африці, де відбувалося зростання попиту на освіту та навчання, що спричинило потребу в залученні до нього більшої кількості студентів без збільшення ресурсних витрат (R. Alebaikan, K. Gray, A. Impes, H. Johannes, A. Othman, P. Padayachee, C. Pislaru, J. Tobin, S. Troudi).

Зміна характерних особливостей студентів, а саме їх потреба поєднувати сім'ю, роботу та навчання – є соціальною передумовою запровадження змішаної форми навчання (C. Dziuban, J. Hartman, P. Moskal, C. Procter).

У 1960–1990 роках закладено основи концепції змішаного навчання без уведення терміна [42]. Університет Нової Зеландії Массей (Massey University) з 1964 року пропонує різні варіанти навчання, у тому числі за змішаною системою. Такі науковці, як K. Vignare стверджують, що в 1998 році в університеті Центральної Флориди (UCF) було використано поняття «змішані курси». Але, К. Бугайчук зазначає, що в прес-релізі інтерактивних навчальних центрів бізнес-освіти Атланти компанії EPIC вказано, що поняття «змішане навчання» з'явилось у 1999 р. А з 2001 року це поняття використовується як «нова фраза» для позначення нового освітнього явища в корпоративній та академічній культурі (J. Lamb) [139]; як злиття для майбутнього (T. Reeves) [140]; злиття інструктивних способів чи засобів групування і доставки слухачеві навчального матеріалу на різних носіях інформації (Singh & Reed) [142] ; процес і результат поєднання технологій електронних і письмових завдань, інструкцій у навчальному процесі (T. Reeves) [140]; як «метод навчання на відстані», що поєднує інноваційні (високотехнологічні – телебачення, Інтернет та низькотехнологічні –

голосова пошта або конференц-зв'язок) технології з традиційними (J. Smith); концепція «змішування» електронного навчання і навчання в класі (Rossett & Sheldon) [142] .

Garrison &Kanuka, Allen & Seaman (2004), Bonk & Graham, McCombs & Vakili (2005) пишуть про поширення змішаного навчання в освітніх закладах США, називаючи його *потужним інструментом* порівняно з іншими формами вищої освіти [139]. Зауважимо, що до 2005 року на позначення процесу змішаного навчання з'явились також термін «інтегроване навчання», «гібридне навчання», «комбіноване навчання», «мультиметодичне навчання», «відкрите навчання». Однак наявність такого різноманіття не спричиняє змістового конфлікту.

Загальноприйняте визначення змішаного навчання було сформульовано К. Бонком і Ч. Гремом в 2005 році, у публікації «Handbook of Blended Learning», перевиданій у 2006 році, як поєднання традиційного навчання (face-to-face instruction) з онлайн навчанням (computer mediated instruction) [138].

Досліджуючи досвід упровадження змішаного навчання, необхідно розглянути характерні особливості його основних компонентів. Один із найважливіших складових цього процесу є викладач. Специфіка змішаного навчання потребує від педагога (викладача-інструктора, викладача-консультанта, фасилітатора, коуча, тьютора та ін.) сформованості специфічних компетенцій: здатності використовувати сучасні технології та програмне забезпечення, володіти навичками роботи з ресурсами Інтернет, розуміти логіку створення та використання електронних тестів, проводити традиційні заняття, чітко пояснювати зміст аудиторної та відведеної на електронне навчання діяльності, демонструвати способи використання комп'ютера, пошуку інформації, проходження тестів, використання посилань (A. Othman, C. Pislaru, A. Impes) тощо [138]. Крім того, він має

володіти навичками управління освітньою діяльністю студентів в аудиторії та віддалено.

Ще один важливіший компонент змішаного навчання – це той, хто вчиться, а саме: дуже широка аудиторія як за віком, напрямом підготовки, так і за соціальним статусом. Задоволеність процесом змішаного навчання, як зазначають K. Vignare, Hartman, Moskal & Dziuban, чіткіше виявляється у студентів 25 років і старших [137] .

Такі науковці, як: О. Пасічник, Ю. Єлфімова, Х. Чушак, О. Шинаровська, А. Донець зазначають, що ситуація, в яку потрапили заклади освіти різних рівнів (і у всіх частинах світу) може стати початком «нового стандарту» у навчанні загалом. Вони виділяють чотири етапи цього процесу: швидкий вимушений перехід до дистанційного навчання, затягнутий транзит, закладення основ «нової норми», впровадження «нової норми» [92].

Перший етап ЗВО вже пройшли. Це був перехід до дистанційного навчання: неузгоджений, хаотичний, із застосуванням дуже різних засобів і технологій – Zoom, Viber, телефонного зв'язку, телебачення тощо. Зараз ми знаходимося на другому етапі – затягнутого транзиту, який у різних державах має такі спільні риси:

• створення власних систем управління навчанням або розповсюдження наявних, спрощення доступу до них закладів освіти (наприклад, українські заклади освіти можуть отримати GSuite for Education або Office 365 Education безкоштовно);

• загальнодержавні теле- й радіопрограми (наприклад, у Китаї створено окремий телеканал спеціально для потреб освіти);

• домовленості з провайдерами інтернету чи цифрових послуг щодо скасування чи зниження оплати за їхні послуги;

• онлайн-курси / дистанційне навчання для працівників ЗВО;

• створення онлайнових спільнот практиків для обміну матеріалами, ресурсами та взаємопідтримки;

• створення державних цифрових платформ для спрощеного доступу до якісних навчальних матеріалів, ресурсів, доступу до практик в освітній сфері (наприклад, в Україні створено Всеукраїнську школу онлайн та Learning passport. Освітню платформу для дітей, молоді, освітян та батьків);

• фінансова підтримка здобувачів освіти, щоб забезпечити їх необхідними для дистанційного навчання пристроями;

• підтримка інноваційних способів досягнення навчальних результатів та їх оцінювання, включно з внесенням змін до державних іспитів, захисту дипломних робіт тощо (у багатьох країнах перейшли до формату е-портфоліо, яке раніше майже не використовували).

Наприклад, у Швеції на цьому етапі уряд збільшив фінансування освіти, щоб люди могли здобувати новий фах і готуватися до виходу з карантину заздалегідь. Поступово настає третій етап – закладення основ «нової норми». Тут багато очікувань скеровано до урядів держав. Продумані стратегічні рішення на цьому етапі дуже важливі, адже на наступному – четвертому етапі – нас чекає впровадження «нової норми», яка формується на наших очах [92].

Змішане навчання активно запроваджувалося у закладах вищої освіти, тому нині переважна більшість досліджень та інших публікацій про нього стосується саме вищої освіти. Змішане навчання у сфері музичної педагогіки має додаткову специфіку. У багатьох країнах професійну музично-педагогічну освіту сприймали як таку, яку неможливо надавати дистанційно. Але останніми роками з'являється щораз більше прикладів і доказів того, що змішане навчання в ЗВО музично-педагогічного напрямку має багато переваг над «традиційним».

Так, наприклад, багато вузів застосовують модель «Самостійне змішування». Це така модель змішаного навчання, або «модель a-la carte», передбачає «добирання» окремих онлайн-курсів у доповнення до очної

освітньої програми. За цієї моделі можна тимчасово перевести заняття у формат дистанційного навчання, а решту курсів освітньої програми здобувачі освіти опановуватимуть очно.

Самостійне змішування робить освітній процес гнучкішим, слухачі можуть проходити курси підвищеної складності або навпаки – надолужувати попередній матеріал за узгодженим графіком. Водночас такий формат вимагає підвищеної самодисципліни та мотивації від здобувача чи здобувачки освіти.

Відповідно до цієї моделі здобувачі освіти проходять один або кілька онлайн-курсів на додаток до звичайних. Здобувачі освіти можуть навчатися на цих курсах як в освітніх закладах, так і поза ними.

Приклад: Квакертаун (QCSD) у Пенсильванії пропонує здобувачам освіти можливість взяти один або кілька онлайн-курсів. Вони можуть завершити ознайомлювальний онлайн-курс до зарахування. Курси є асинхронними, тож здобувачі освіти можуть працювати з ними будь-коли протягом дня. QCSD створив «кіберкімнати відпочинку», де здобувачі освіти можуть проходити онлайн-курси безпосередньо в закладі освіти.

Постійні учасники Online Learning Consortium: Університет Пенсильванії; Флоридський університет; Дартмутський коледж; Массачусетський університет в Амгерсті; Центральний Вашингтонський університет; Університет центральної Флориди; Університет Майамі в Огайо; Університет Іллінойса; Орегонський державний університет; Чиказький університет; Університет штату Мічиган; Університет Мемфіса.

Зарубіжні вузи впроваджують формат змішаного навчання для більш раціонального використання грошових внесків і матеріально-технічних ресурсів, при цьому основна мета цієї форми навчання – підвищення якості освіти за рахунок гнучкості та доступності курсів – зберігається.

Інструментарії використовуються різноманітні: у Стенфордському університеті, у 2011 році було впроваджено 3 онлайн-курси безкоштовно для

студентів. Вчиться в університеті 160 тисяч студентів зі 190 країн світу; в Інституті Клейтон Крістен (Каліфорнія, США) моделі змішаного навчання постійно змінюються, враховуючи запити студентів (ротаційна модель; зміна станцій; зміна лабораторій; перевернуте навчання; персоналізована модель; гнучка модель; модель самостійного змішування; віртуально-збагачена модель).

Модель зміни станцій (Station Rotation Model). Студенти працюють і змінюють навчальні «станції». Наявність хоча б одного завдання, яке виконується он-лайн. Студенти відвідують усі «станції» протягом одного заняття.

Модель зміни лабораторій (Lab Rotation Model). Наявність стабільного розкладу. Одна з лабораторій передбачає он-лайн навчання. Збільшення лабораторій для інших видів занять.

Модель перевернутого навчання (Flipped Model). Планування поза-аудиторної діяльності. Ознайомлення з теоретичним матеріалом відбувається в індивідуальному темпі. Робота в аудиторії на основі методів активного навчання. Зміна ролі викладача – виконує роль тренера або консультанта.

Персоналізована модель (Individual Rotation Model). Складання для кожного студента індивідуального навчального плану. Студент проходить лише ті «станції», які передбачені його персоналізованою програмою підготовки. Упродовж навчання викладач надає підтримку та може уточнити або розширити межі пізнання студента.

Гнучка модель (Flex Model). Основна діяльність – он-лайн. Студент має власний пристрій і працює в різних аудиторіях. Мобільність студентів і орієнтація на власні потреби (студент сам вирішує, які заняття і в який час відвідувати). Наявність індивідуального гнучкого графіку навчання, який змінюється залежно від потреби; навчають дві особи – викладач та асистент (їх може бути більше).

Модель самостійного змішування (Self-Blend Model) Prometheus. Модель ґрунтується на самостійному виборі студентом он-лайн-курсу, який він бажає вивчати як доповнення до традиційних курсів. Навчання відбувається повністю он-лайн в індивідуальному режимі, в домашніх умовах або на базі комп'ютерного класу.

Віртуально-збагачена модель (Enriched Virtual Model). Один або декількох курсів – он-лайн, вдома або в університеті. Робота під керівництвом викладача (залежно від потреби). Навчання не є повністю індивідуалізованим.

В університеті Британської Колумбії (Канада), який має під собою досвід реалізації електронного навчання в країнах Європи, США, Канади, виділяють 6 моделей змішаного навчання:

1. Модель «Face-to-faceDriver». Електронне навчання використовується як додаткове до основної програми і забезпечує доступ до електронних матеріалів в комп'ютерному класі, лабораторії.
2. Модель «Rotation». Навчальний час розподілений між індивідуальним електронним навчанням і навчанням в аудиторії з викладачем.
3. Модель «Flex». Більша частина навчання здійснюється в електронному освітньому середовищі, але студентам забезпечується необхідна очна підтримка викладача.
4. Модель «OnlineLab». Навчання відбувається в онлайн лабораторії. Підтримку студентів здійснює технічний персонал та викладач в режимі онлайн.
5. Модель «Self-blend». Студенти самостійно обирають додаткові до основного навчання курси. Модель є традиційною для вищих навчальних закладів Америки.
6. Модель «Online Driver». Студенти навчаються в електронному середовищі в режимі онлайн. Зустрічі з викладачем носять періодичний характер.

Обов'язковими вважаються процедури очних консультацій, співбесід та екзаменів.

Розглянуті моделі рідка використовуються у чистому вигляді, як правило, це залежить від ситуації та умов навчання, від цільової групи, рівня знань та цілей. Тому кожна модель передбачає розробку прикладного сценарію розподілу ролей, дидактичних цілей та ресурсів. Дослідники відмічають переваги змішаного навчання. Це – наявність інтерактивного компонента, який доповнює очне навчання; наявність можливостей для сумісного навчання, так як студенти і викладачі можуть працювати разом над проектами в будь-який час і з будь-якого місця; наявність можливостей для міжкультурного обміну, оскільки таке навчання дозволяє студентам, викладачам, дослідникам з різних країн взаємодіяти в межах одного проекту та пізнавати про культурні особливості своїх країн; більш того, навчання стає доступним, оскільки відпадає необхідність виїжджати за межі свого міста щоб отримати високоякісну освіту; відповідність такого навчання потребам сучасного студента, який обізнаний з інформаційними технологіями з дитинства; гнучкість, доступність, самостійність студентів.

Закордонна методологія змішаного навчання вирізняється фінансово виправданими підходами (M. Chester) щодо використання технології Smartboards (можливість надання доступу до цифрового та традиційного контенту шляхом використання смартфонів під час аудиторних занять); стратегії Rocketship (значну кількість індивідуальних завдань виконують в аудиторії он-лайн), індивідуальної моделі (One-to-one models) (використання кожним студентом в аудиторній та поза-аудиторній роботі портативних електронних пристроїв (ноутбук або планшет).

Потужним інструментом змішаного навчання в зарубіжних вузах визначено технологію Wiki (T. Jungmann, D. May), що забезпечує організацію особливого роду підтримки для активної, спільної, рефлексивної роботи і

самостійного навчання шляхом використання додатків Web 2.0. Суттєвою ознакою є акцентування уваги на значному потенціалі хмарних технологій.

Компанія Microsoft пропонує рішення для організації дистанційного й змішаного навчання за допомогою своїх хмарних сервісів та програмних продуктів. Детальну інформацію про пропозиції компанії можна прочитати українською мовою у розділі сайту Microsoft 365 Education.

Базовий пакет є безкоштовним для освітніх закладів. Так, педагогічні працівники та здобувачі освіти можуть використовувати популярні програми Outlook, Word, Excel, PowerPoint, OneNote і низку сервісів, в тому числі OneDrive, MS Teams, Forms. Поєднання таких сервісів створює простір для організації змішаного навчання. Програмне забезпечення дає можливість користуватися поштою та календарями (Outlook), працювати з текстами (Word) і електронними таблицями (Excel), створювати презентації (PowerPoint), робити та організовувати нотатки (OneNote). Хмарні сервіси надають можливість співпрацювати у віртуальному середовищі. OneDrive забезпечує зберігання та організацію файлів, Forms – створення електронних форм для опитування, тестів. На окрему увагу заслуговує сервіс MS Teams, який має широкий спектр функцій для віртуальних класів з відео зв'язком, чатом, розкладом занять, журналом оцінок, створенням завдань, індивідуальних і групових дзвінків, спільною роботою з документами, що зберігаються на OneDrive, роботою в групах і багато іншого. Ми не перелічуємо усі можливості, оскільки їх детально пояснюють на сайті компанії.

Проблема визначення переваг і недоліків змішаного навчання є досить суперечливою. Ідеалізований процес змішаного навчання дозволяє зберегти всі переваги традиційних аудиторних занять, доповнивши їх перевагами режиму онлайн-навчання (постійність, доступність, гнучкість, інтерактивність, адаптивність, необмеженість у просторі тощо). Однак реальні умови реалізації змішаного навчання не завжди дають змогу сповна

реалізувати його переваги. У зв'язку із цим постають проблеми, які насправді не є проблемами змішаного навчання, оскільки це проблеми невідповідності навчального закладу вимогам сьогодення.

Тому розглядаючи переваги і недоліки такого навчання, особливу увагу доречно зосередити не на суб'єктивних чинниках, а на критеріях ефективності навчання, а саме: задоволеність студентів процесом і результатом навчання, відповідність процесів та результатів навчання потребам навчального закладу, доступність навчання та ефективність (окупність) витрат.

Відповідно до зазначеного зауважимо, що проведення аналізу публікацій з впровадження змішаного навчання у ЗВО виявляє незаперечний факт, що залучення значних фінансових ресурсів (для створення бездротової інфраструктури, придбання програмного забезпечення, оновлення обладнання, перепідготовки адміністраторів та педагогічних кадрів) на етапі впровадження необхідне переважно навчальним закладам із занедбаним станом матеріально-технічного і кадрового забезпечення. Хоча й за цих умов витрати на використання змішаного навчання в перспективі різко скорочуються.

У зв'язку з поширенням дистанційного навчання наприкінці 90-х років минулого століття розпочався рух за відкриті освітні ресурси (освітні засоби у відкритому он-лайн-доступі), яким опікується ЮНЕСКО. Зараз у відкритому доступі існує чимало різноманітних, уже готових якісних ресурсів (англійською мовою).

Готовність закладу освіти до цифрового сьогодення можна оцінити за допомогою он-лайнового інструменту для само оцінювання SELFIE, який було розроблено під егідою Європейського фонду освіти з огляду на професійну освіту. Він є в доступі українською мовою. Цей безкоштовний он-лайн-інструмент рекомендовано до використання закладами загальної середньої та професійної освіти Міністерством освіти і науки України.

Даний онлайн-інструмент не вимірює та не порівнює знання чи навички користувачів, не оцінює та не порівнює заклади освіти між собою. Він використовується лише для самоаналізу стану цифровізації та ефективності використання цифрових технологій у конкретному закладі освіти; допомагає ЗВО оцінити, як вони використовують цифрові технології для інноваційного та більш ефективного навчання, беручи до уваги думки викладачів, студентів та керівників закладу. Питання для керівників зосереджуються головним чином на стратегіях та практиках, пов'язаних із використанням цифрових технологій на рівні закладу освіти. Питання для педагогів полягають у тому, щоб охопити практику викладання, а для студентів – їх досвід та навчальні практики, пов'язані з використанням цифрових технологій. Заклади освіти можуть налаштувати інструмент, додаючи власні запитання, які відповідають їхньому контексту та потребам.

SELFIE – це інструмент лише для закладу освіти, особисті дані учасників опитування не збираються. Усі відповіді, надані через SELFIE, є анонімними. Окремих студентів, викладачів, керівників чи інших працівників, які відповідають на запитання та висловлюють свої думки, не можна ідентифікувати особисто.

В європейському просторі діє Європейська рамка цифрової компетентності для освітян, яка описує 22 компетентності, що згруповані в шести сферах цифрової компетентності педагогів: професійне залучення (використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку); цифрові ресурси (пошук, створення та обмін цифровими ресурсами); викладання й навчання (керувати робочим та освітнім процесами та організовувати їх за допомогою цифрових технологій); оцінювання (використання цифрових технологій, залучення вихованців до навчання); сприяння цифровій компетентності студентів (створення можливостей для майбутніх фахівців використовувати цифрові технології для спілкування, створення контенту, розвитку та розв'язання проблем).

В Україні Міністерством цифрової трансформації у співпраці з Міністерством освіти і науки запущено на порталі «Дія. Цифрова освіта» національний тест на цифрову грамотність «Цифроґрам для вчителів», щоб кожен педагогічний працівник міг оцінити власний рівень цифрової грамотності та вдосконалити цифрові навички. Він створений експертами Академії цифрового розвитку на основі рамки професійних компетенцій відповідно до наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року й оцінює 21 професійну цифрову компетенцію, що згруповані у 5 сфер: учитель у цифровому суспільстві; професійний розвиток; використання та аналіз цифрових ресурсів; навчання та оцінювання учнів; розвиток цифрової компетентності учнів. Також існує проект опису цифрової компетентності педагогічного працівника. Про необхідні цифрові компетентності можна дізнатися з інструмента само оцінювання «Колесо цифрових компетентностей». Воно складається з 16 цифрових компетентностей і за результатами само оцінювання надає поради щодо дій і ресурсів, які допоможуть їх покращити.

У сучасній науковій літературі відсутнє усталене розуміння даного феномена, що ускладнює визначення характерних ознак та рівнів практичної реалізації змішаного навчання в умовах реформування вітчизняної системи освіти. Для з'ясування цього питання необхідно ознайомитись з зарубіжним досвідом використання цієї форми навчання у педагогічній практиці.

Дослідження поняття змішаного навчання в зарубіжному досвіді його використання у педагогічній практиці дозволило нам виокремити концептуальні засади цього навчання: по-перше, воно може бути реалізоване лише в межах інституціональної освіти (формальної освітньої програми); по-друге, здійснюється під контролем викладача в умовах, коли одна частина навчальної взаємодії відбувається у навчальній аудиторії у процесі безпосереднього спілкування (очно), а інша – в опосередкованому віртуальному середовищі (це може бути індивідуальна чи групова робота в

аудиторії, або самостійне опрацювання матеріалів дистанційно, наприклад, удома), що, своєю чергою, створює для студентів можливість певною мірою визначати час, місце, шлях та/або темп навчання; по-третє, у процесі такої освітньої взаємодії має сформуватися новий індивідуальний пізнавальний досвід студента, у якому компоненти традиційного й інтерактивного онлайн-навчання доповнюють один одного.

Розвиток поняття «змішане навчання» починається з дефініцій, що визначають технологічні аспекти поєднання очного, дистанційного та електронного навчання, комбінування їхніх складників і засобів. Нині сутність змішаного навчання значно поглибилась і переважно розуміється як *інноваційна педагогічна синергетична концепція,* що поєднує потужний арсенал стратегій і рівнів організації навчальної колаборації у студентоцентричному освітньому середовищі на засадах інтеграції безпосередньої і комп'ютерно-опосередкованої педагогічної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні досвіду організації змішаного навчання в ЗВО, з використанням адаптивних технологій та індивідуалізації навчання, запровадженні гнучкої моделі освітнього процесу, яка зможе реагувати на виклики часу. У такій моделі необхідно передбачити можливість поєднання традиційної взаємодії між учасниками освітнього процесу з онлайн розробками для дистанційної форми освіти.

Алгоритм нашого дослідження зумовлює розглянути концептуальні основи фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Цьому питанню і буде присвячений наступний розділ роботи.

Висновки до першого розділу

У розділі зроблено науково-теоретичний аналіз дидактичної, психолого-педагогічної і методичної наукової літератури з питань фахової

підготовки магістрантів музичного мистецтва факультетів мистецтв університетів. Здійснено теоретичне обґрунтування базових понять і концептів дослідження, а також психологічних засад досліджуваного феномена.

Аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичної освіти надав змогу констатувати, що потреба у розробці методики організації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання поки ще залишається не визначеною.

У розділі визначено та теоретично обґрунтовано основні фактори підготовки магістрантів музичного мистецтва, що впливають на ефективність фахової підготовки студентів магістратури в умовах змішаного навчання та підготовки майбутніх фахівців до продуктивної професійної діяльності. Як об'єктивні фактори – фактор гуманізації навчання (зумовленого новою парадигмою системи освіти); фактор національної основи підготовки магістрантів музичного мистецтва (зумовленого соціально-економічним розвитком країни, входженням у європейську освітню систему); фактор взаємодії видів мистецтв (фактор поліхудожності) – зумовлений цілісним розвитком музично-творчої особистості магістранта. Як суб'єктивні фактори - фактор формування фахової компетентності), який сприяє формуванню ключових компетентностей, що є чинниками формування фахової компетентності магістрантів музичного мистецтва (теоретико-методологічні, педагогіко-методичні, художньо-виконавські, науково-дослідницькі, організаційно-інформаційні, фахово-самоосвітні); фактор акмеологічної спрямованості підготовки (зумовлений розвитком мотивації, спрямованості на успішну професійну діяльність; формуванням фахової компетентності майбутнього магістра, розвитком його креативних якостей, професійних здібностей); фактор використання різних форм навчання – об'єктивно-суб'єктивний фактор підготовки – зумовлений умовами набуття знань, умінь, навичок і практичного досвіду та особистісною мотивацією,

спрямованістю та компетентністю магістранта в опануванні дистанційною технологією набуття навчальної інформації.

Вивчення досліджень з питань змістового наповнення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва доводить, що: педагогічний вплив відбувається тільки на суб'єктивні фактори успішної діяльності. Тільки тоді, коли суб'єктивні фактори зможуть відповідати об'єктивним факторам (реальному соціально-економічному розвитку країни, родинно-побутовим обставинам, умовам набуття знань, умінь, навичок та практичного досвіду, суспільною потребою у фахівцях даного профілю), тільки тоді (вже об'єктивно-суб'єктивні фактори) зможуть забезпечити особистісну відповідальність магістранта, його рівень опанування фаховою досконалістю, потребу в досягненні неординарних результатів, різноманітні прояви творчості, самореалізацію у досягненні акмеологічного рівня. Змішана форма навчання надає можливості викладачу вищого навчального закладу більш планомірно проектувати процес підготовки магістрантів, побудований на основі діагностико-прогностичної діяльності. здійснювати управління педагогічним процесом, максимально наближуючи його до гарантованого результату.

Отже, визначені та обґрунтовані нами фактори підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності виступають системо-утворювальними компонентами фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, що становлять методологічне підґрунтя для подальшого моделювання освітнього процесу.

У розділі розкрито специфіку та зміст змішаної форми навчання в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Дефініція поняття «змішане навчання» розглядається як форма організації освітнього процесу, яка інтегрує традиційні аудиторні та цифрові освітні технології, що забезпечують гнучкість, варіативність та індивідуалізацію освітнього процесу. Специфіка змішаної форми навчання у фаховій підготовці

магістрантів музичного мистецтва факультетів мистецтв університетів характеризується поєднанням очної, дистанційної та самостійної діяльності студентів у єдиному цифрово-освітньому середовищі в контексті формування в магістрантів необхідних компетентностей.

Змішана форма навчання дозволяє всебічно врахувати індивідуальні здібності кожного магістранта і максимально реалізувати та розвинути його творчий потенціал шляхом підвищення рівня сформованості мотиваційної сфери, індивідуального графіку роботи; спрямувати майбутнього фахівця на опанування навичок самостійно\ роботи.

Застосування комплексу теоретико-методологічних підходів до вивчення феноменології фахової підготовки в царині психології, педагогіки, мистецтвознавстві, методики мистецької/музичної освіти професіогенезі, андрагогіки й цифрової педагогіки, вивчення дефініції «змішане навчання» та всебічного досвіду впровадження змішаної форми навчання в навчальний процес факультетів мистецтв університетів надало змогу сформулювати авторську конкретизацію концепту «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання» – *як інноваційної комплексної організації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, педагогіко-методичної та творчо-виконавської діяльності магістрантів, яка поєднує потужний арсенал стратегій і рівнів організації навчальної колаборації у студентоцентричному освітньому середовищі, що інтегрує очне, дистанційне та самостійне навчання магістрантів на основі використання цифрових технологій, творчо-комунікативної взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу майбутніх фахівців музичного мистецтва.* Його сутність органічно поєднує елементи свідомості й дійсності.

У розділі досліджено зарубіжний досвід використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва (США, Велика Британія, Канада, Польща, Фінляндія тощо), що дало змогу виявити

ефективні моделі інтеграції традиційних і дистанційних форматів навчання та окреслити можливості їх адаптації у вітчизняному освітньому просторі. Зарубіжні ЗВО впроваджують формат змішаного навчання для більш раціонального використання грошових внесків і матеріально-технічних ресурсів, при цьому основна мета цієї форми навчання – підвищення якості освіти за рахунок гнучкості та доступності курсів – зберігається.

Розглянуті моделі нечасто використовуються у чистому вигляді, як правило, це залежить від ситуації та умов навчання, від цільової групи, рівня знань та цілей. Тому кожна модель передбачає розробку прикладного сценарію розподілу ролей, дидактичних цілей та ресурсів.

Дослідження зарубіжного досвіду дало змогу визначити провідні тенденції впровадження змішаного навчання у мистецькій освіті – зокрема використання цифрових платформ, онлайн-майстер-класів, віртуальних інструментів і міждисциплінарних проектів, що можуть бути адаптовані у підготовці магістрантів музичного мистецтва в Україні.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Андрущенко В.П., Михальченко М.Л. Сучасна соціальна філософія: курс лекцій. 2-ге вид., випр. і допов. Київ: Генеза, 1996. 370 с.

2. Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Михальченко М. І. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія : підручн. для вищ. навч. закл. Вид. 4-те, випр. і допов. Київ : Юрінком Інтер, 2016. 552 с.

3. Андрущенко В.П. (2000). Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст. Київ: Тандем, 2000. 406 с.

4. Ажажа М.А. Акмеологія як фактор розвитку міждисциплінарних досліджень людини. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії.* 2009. Вип.39. С. 212-218 .

5. Андрощук І.М. E-learning як ефективна форма самоуправління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти. *Нова педагогічна думка.* 2018. С. 3–6.

6. Балл Г.О., Мєдінцев В.О. Психолого-педагогічні аспекти інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* Вип.1 (21) 2011. С.3-15. ISSN 2076-8184. http://www.journal.iitta.gov.ua

7. Балл Г.О. Професійний ідеал вченого в контексті психолого-епістемологічних понять. *Горизонти освіти.* 2010. № 1. С. 6–18.

8. Бахмат Н.В. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти в системі дистанційного навчання. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки.* Вип. CXXXVIII (138). 2018. С.28-38

9. Бахмат Н.В. Вітчизняний і зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Вип.2. Львів: Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти.2016. С.189-202.

10. Бахмат Н.В. Використання хмарних сервісів у навчально-виховному процесі вищої школи. *Молодь і ринок.* 2014. № 5. С. 45–49.

11. Байдюк З. Унікальна американсько-українська школа. *Освіта України.* 2010. № 35. С.6-7.

12. Бацуровська І.В., Самойленко, О. М. Неперервна освіта та дистанційне навчання. *Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2014. С. 308-369.

13. Бродський Г., Шевченко І. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагога-музиканта поліхудожнього профілю. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 133 (1). 2014. С.80-86

14. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь. 2008. 848 с.

15. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: [монографія]. Київ; Чернівці : Букрек. 2018.294 с.

16. Биковська О.В. Сучасні положення теорії та методики позашкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи.* Випуск 24. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2010. С. 3– 8.

17. Бондар В. І. Дидактичні функції професійно-трудового навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та умови їх реалізації. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* Вип. 8. 2016. С. 29-37. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_8_5

18. Бордюк О.М. Проблеми інтеграції інтернет-технологій у мистецькій осіті. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training. Methodology Theory Experience Problems, V.40. 2014. P.P.172-176. https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3279

19. Биков В.Ю., Лапинський В.В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* №2. 2012. С. 3-6.

20. Биков В.Ю. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: [монографія] за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова. Київ: Педагогічна думка. 2010. 160 с.

21. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови, допов. 5-те вид. Київ- Ірпінь : Перун. 2005.547с.

22. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання.* Т. 54. Вип. 4. 2016. С. 1-18. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3

23. Васьков Ю.В. Педагогічні технології: навч. посібник. Харків: Основа.2006.1982с.

24. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник За ред. В.Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 2004. 384с.

25. Глазунова І.К. Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва в сучасних умовах. *Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.* Вип.28. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2022. С. 15-22. https://scholar.google.com.ua/citations?user=vpVyYhkAAAAJ&hl=uk

26. **Hlazunova, I. K**., Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. Linguistics and Culture Review, 5(S2).2021. P.317-327. https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355

27. **Hlazunova, I.,** Ivanenko, O., Kolenko. A., Holinska, T., Honchar, L., Hutsan, L., & Ragozina, V. Model of art entrepreneurship & education in creative economy. Journal of Entrepreneurship Education, 2021. 23(1). P.55-76. https://www.abacademies.org/journals/journal-of-entrepreneurship- education-current-issue.html Index Copernicus.

28. **Hlazunova I,** Ostapenko E, Kovalenko A., Mizuk V., Zarutska O., Zadorina O. .Traditional pedagogical approaches in the context of higher education digitalization. AD ALTA: *journal of interdisciplinary research* 12.2022. issue 2. Special XXVIII (Jule. 2022). P.P. 44 – 48. https://www.webofscience.com/wos/author/record/HHC-0649-2022 Web of Science.

29. Глазунова І.К. Дистанційний та змішаний формат навчання в мистецькій освіті – виклик сьогодення. *Наукові інновації та передові технології. Серія: Педагогіка.* Вип.№ 7 (9). Київ: Наукові перспективи. 2022. С.38-45. https://scholar.google.com.ua/citations?user=vpVyYhkAAAAJ&hl=uk

30. Глазунова І.К. Apprendimento Misto ed Esperienze Straniere del Suo Utilizzo Nella Pratica Pedagogica . Problemi attuali di pedagogia musicale generale

: Monografia a cura del Prof. Volodymyr Cherkasov = roblemi attuali di pedagogia musicale generale : Monografia a cura del Prof. Volodymyr Cherkasov = Бо Басен. - Laplambert Academic Publishing, 2023. С. 119-130. https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42716

31. Глазунова І.К., Цюй Ге. Мотивація до навчально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва: зміст і структура. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 199. Кропивницький: ЦДПУ імені В. Винниченка. 2021. С.81-89. https://scholar.google.com.ua/citations?user=vpVyYhkAAAAJ&hl=uk

32. Глазунова І.К. Інструментально-виконавська підготовка магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаних форм навчання. Тези Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецька освіта в онлайн просторі». Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2022. С.37-41.

33. Глазунова І.К. Ціннісні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасних умовах. Тези Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.2021. С.22-25.

34. Горбенко С.С. Людина культури як цінність і мета виховання. Концептуальні засади мистецької педагогіки у вищій школі : [колективна монографія] За заг. ред. Т.В.Мартинюк, Н.В.Ігнатенко. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б.Хмельницького. 2014. С.102-150.

35. Горбенко С.С. Музична освіта сьогодення: гуманістичні вектори розвитку. Розвиток художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін на основі інтегративного підходу: [колективна монографія] За ред. О.М.Отич, І.В.Дубінець та ін. Бердянськ: ФОП Ткачук О.В. 2014. С.29-46.

36. Горбенко С.С. Методологічні основи гуманістично спрямованого виховання особистості засобами мистецтва. *Наукові записки. Серія*

Психолого-педагогічні науки. Ніжинський держ. університет імені Миколи Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2013. № 1. С.16-19.

37. Гризоглазова Т.І. Методика формування навичок читання музичного тексту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 75(1). С. 23-25. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_75%281%29__6

38. Гадецький М.В. Науково-педагогічна діяльність. *Енциклопедія сучасної України.* Т.5. Київ.2006. С.470-478.

39. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навч. посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2004. 156 с.

40. Гончаренко С.У. Педагогічні інновації. Український педагогічний словник. Київ: Либідь.1997. 373 с.

41. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі професійних навчальних закладів: досвід, проблеми, перспективи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* Випуск 25. Вінниця: ПП «Едельвейс і К». 2008. С. 87-99.

42. Даниско О. Роль змішаного навчання в трансформації сучасної вищої освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика.* Вип. 4. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2018. С. 18-24. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2018_4_4

43. Доценко С.О., Чепелєв О.О. Досвід впровадження системи змішаного навчання в освітній процес. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика :* матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2022. С. 176–179.

44. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. Київ: Райдуга. 2004. 62с.

45. Деркач А.А. Професійне становлення особистості як психологічна проблема. *Психологія і суспільство.*2004.№2. С.10-18.

46. Єременко О.В. Основи магістерської підготовки: теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти: навч.-метод. посібник. Суми: ВВП Мрія-1. 2012. 292с.

47. Закон України про вищу освіту. Документ 1556-VII, чинний від 06.09.2014. Поточна редакція - Редакція від 01.06.2025, підстава - 4186-IX.

48. Зазикін В.Г. Акмеологія: становлення професіонала. Київ: Освіта. 2001. 256с.

49. Зязюн І.А. Методолічні проблеми теорії естетичного виховання. *Естетичні проблеми сучасності* : [зб. наук. ст.]. Київ: Либідь 1971. С. 143–148.

50. Зязюн І.А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Основи педагогічної майстерності : програма для пед. вузів. Полтавський держ. пед. ін-т ім. В. Г. Короленка. Полтава: ПДПІ.1983. С. 6–8.

51. Зязюн І.А. Педагогічна освіта в сучасних умовах. *Вища і середня педагогічна освіта.* Вип. 15. Київ: Вища школа. 1991. С. 3–9.

52. Зязюн І.А. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Сучасні педагогічні технології у вищій школі* : наук.-метод. зб. МО України, Ін-т системних досліджень освіти. Київ : Вища школа.1995. С. 10–14.

53. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2008. 380с.

54. Козир А.В., Дуб'юк Н.М. Аксіологічна концепція мистецького навчання студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип.28. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2022. С. 8-14.

55. Козир А.В. Міждисциплінарні дослідження складних систем. *Вісник Національної академії наук України.* № 3. 2012. С. 45-52.

56. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. Школа. 1989. 608с

57. Козлова О.А. Інноваційні процеси в освіті: навч.-метод. посібник. Харків: Основа.2008.240с.

58. Корнієнко Н.М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2013. № 121. С. 210-214.

59. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей : навч. посіб. для вищ. навч. закл. у 2 ч. М-во культури і туризму України, Держ. метод. центр навч. закл. культури і мистецтв України. Вид. 2-ге, доопрац. Вінниця: Нова кн. 2007. 256с.

60. Кудін В.В. Освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи розвитку. Київ: Знання. 2001. 256с.

61. Кічук Я.В., Біла О.О., Гуменникова Т.Р. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Півден. наук. центр АПН України. Ізмаїл: ДГУ. 2007. 235 с.

62. Кузікова С.Б. Аналіз чинників саморозвитку особистості в ракурсі функціонального напрямку в психології. *Проблеми загальної та педагогічної психології.* Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Том X. Частина 4. Київ: Вища освіта. 2008. С. 298-307.

63. Кухаренко В.М. Змішане навчання. Вебінар. [Електронний ресурс].Режим доступу: http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended

64. Кулик Н.А. Дослідження інтересу студентів до різних форм рухової активності. *Актуальні проблеми фізичного виховання.*2019. С.142-147.

65. Кує Н. Формування музично-естетичної культури майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти.* 2012. № 36. С. 120-124.

66. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків: Основа.2001.400с.

67. Лист МОН України № 1/3378-22. Про практику застосування трудового законодавства у галузі освіти і науки під час дії правового режиму воєнного стану. Київ: Освіта України. 2022. 19с.

68. Маєвська Л. М. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів. *Педагогічний дискурс.* 2013. № 15. С.312-316. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua.

69. Мадзігон В. М. Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002.* Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України . Ч. 1. Харків: ОВС. 2002. С. 23–37.

70. Мала енциклопедія етнодержавознавства НАН України. Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. Київ: Генеза. 1996. 942 с.

71. Маркова А. Психологічні критерії і ступені професіоналізму вчителя. *Педагогіка.* 1995. № 6. С.55-63.

72. Михаськова М.А. Використання індивідуально-дослідних навчальних завдань у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2014. № 133. С. 196-200.

73. Міляєва В. Р. Формування фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації: [монографія]. Дрогобич: ДДПУ ім. І.Франка. 2011. 298с.

74. Мозгальова Н.Г. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичні та методичні аспекти. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2010. 250с.

75. Музична освіта у США. URL: http://mus.art.co.ua/kak-y-hde-poluchyt-muzyikalnoe-obrazovanye-zarubezhom/ 2014.

76. Овчаренко Н. Професійна підготовка майбутнього учителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: закономірності і принципи.

Неперервна професійна освіта: теорія і практика. № 3–4 (48–49). 2016. С. 12–16. DOI: http://dx.doi.org/10.28925/1609-8595.2016(3-4)1217.

77. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади державного управління післядипломною освітою в контексті євроінтеграції: [монографія]. Луцьк: ПрАТ Волинь. 2016. 500 с.

78. Олійник В. В. Роль та місце самоосвіти в системі післядипломної освіти. *Культура цільового управління в національній системі освіти: гуманістичний контекст.* Луцьк: Освіта. 2017. 412 с.

79. Oliynyk V. V. State management of the system of postal education in the context of economics knowledge. International Journal of Innovative Technologies in Economy. 1(13) February. 2018. P. 23–29.

80. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: автореф. дис… на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Київ: ІСДО.1997. 50с.

81. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник. Київ: Знання України. 2004. 264с.

82. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: теоретичні аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2013. № 121. С. 234-238.

83. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія]. Київ: Наукова думка.2003. 262с.

84. Отич О.М. Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти. *Збірник наук. праць Бердянського педагогічного університету.* Вип.2. *Серія Педагогічні науки.* Бердянськ: БДПУ. 2006. С. 72-80.

85. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14.Теорія і методика мистецької освіти:* збірник наукових праць. Вип.1. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2000. С.3-21.

86. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти:* збірник наукових праць. Вип.1(6). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. С.15-20.

87. Пєхота О.М., Подмазін С.І. Освітні технології: навч.-мет. посібник. Київ: А.С.К. 2004. 256с.

88. Побережна Л.Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики. Автореферат дис… на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 Теорія та методика музичного навчання Київ: Вища. Школа. 2001. 20с.

89. Положення № 1115. Деякі питання організації дистанційного навчання. Реєстрація: Мін'юст України. 2020.

90. Попович Н.М. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.2013.240с.

91. Пов'якель Н.І. Професіоґенез саморегуляції мислення практичного психолога. *Проблеми сучасної психології.* 2010. № 8. С.235-245.

92. Пасічник О., Єлфімова Ю., Чушак Х., Шинаровська О., Донець А. Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник для закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Київ: Либідь. 2021. 92с.

93. Підласний І.П. Продуктивна педагогіка. Київ: Освіта.2004. 400с.

94. П'ятницько-Позднякова І.С. Формування вокально-хорових умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2013. № 121. С. 305-309.

95. Радкевич В.О. Ступенева професійно-художня освіта в Україні як педагогічна система. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* Вип.3. Київ: Райдуга.2001. С.121-130.

96. Рейзенкінд Т. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагогів до художньо-просвітницької діяльності. *Рідна школа.* Вип.2. Київ: Либідь. 1999. С.48-49.

97. Роменець В.А. Історія психології: XIX початок XX ст.: навчальний посібник. Київ: Либідь. 2007. 830с.

98. Ростовський О.Я. Лекції з історії західно-європейської музичної педагогіки . Ніжин: НДПУ імені Миколи Гоголя. 2003. 239с.

99. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи. *Наукові записки НДПУ імені Миколи Гоголя: психолого-педагогічні науки.* Вип.2. Ніжин: НДПУ імені Миколи Гоголя. 2003. С.21-28.

100. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2023. 58с. URL: https://mon.gov.ua/ storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf

101. Рудницька О.П. Музика, культура особистості і проблеми сучасної педагогічної освіти: навчальний посібник. Київ: ІЗМН. 1998. 248с

102. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Київ: ТОВ Інтерпроф. 2002. 270 с.

103. Сидоренко В.К. Професійна компетентність учителя: сутність і структура. *Педагогіка і психологія.* 2001. №2. С.45-51.

104. Сікора Я. Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.Ссерія: Педагогіка. Соціальна робота.* Вип. 2 (39). Ужгород : Говерла. 2016. С. 236-139.

105. Словник термінології з педагогічної майстерності. Полтава: ПДПІ.1995. 69с.

106. Сидоренко В.К. Професійна компетентність учителя: сутність і структура. *Педагогіка і психологія.* 2001. № 2. С.45-51.

107. Семиченко В.А. Психологія особистості вчителя. *Педагогіка і психологія.* 1996. №3. С. 54-61.

108. Семашко О.М. Мистецтво як соціокультурний феномен. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг.* 1999. №1. С.78-85.

109. Смульсон М.Л. Інтелект дорослої людини: структура та саморозвиток. *Технології розвитку інтелекту.* Том 1. № 9. Київ: Вища школа. 2015. С.33 – 47. Режим доступа: http://goo.gl/SJI5xw.

110. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія]. Київ: Віпол. 2001.346с.

111. Стандарт профільної середньої освіти: постанова Кабінет Міністрів України від 25 липня 2024р. № 851. Київ.2024.

112. Суркіна А.М. Формування творчих здібностей майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2013. № 121. С.296-300.

113. Столяренко І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя мистецтва. *Мистецтво та освіта.* 2012. №2. С.14-18.

114. Філософія: підручник для вищої школи. За ред. Кременя В.Г., Горлача М.І. . 3-є вид., перероб. та доп. Харків: Прапор.2004. 736с.

115. Філософський словник. За ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. Київ: Вища школа. 1989. 98с.

116. Федоришин В.І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. 410 с.

117. Федоришин В.І., Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посібник. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2012. 263 с.

118. Філіпчук Г. Г. Громадянське суспільство й освіта в контексті глобальних і етнонаціональних процесів. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002:* Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч. 1. Харків: ОВС. 2002. С. 227–241.

119. Хоружа О.В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти:* №5. Львів: Національний університет «Львівська політехніка» 2008. С. 147-156.

120. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: автореф. дис…. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Одеса. 2004. 21с.

121 Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2003. 232с.

122. Шелестова Л. В. Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації. Київ: Фенікс.2021. 48 с.

123. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ДАКККіМ. 2008. 263с.

124. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 1996. 172с.

125. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо- естетичної освіти школярів : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Київський ун-т ім. Т. Шевченка. Київ: Вища школа. 1996. 43 с.

126. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища школа. 2004. 207 с.

127. Ярко М.І. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.2012. 220с.

128. Evelts J. The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. 2014. P.29-56.

129. Jacobs H. Active Literacy Across the Curriculum: Strategies for Reading, Writing, Speaking and Listening. 2017. Routledge. 200p.

130. Bart M. Blended learning course design creates new opportunities for learning. 2012. Retrieved from: http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/blended-learning-course-designcreates-new-opportunities-for-learning

131. Graham C.R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction / In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.). Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, Pfeiffer, San Francisco.2005. P. 3-21.

132. Blended Learning : Best practices to maximize the effectiveness of corporate training. 2015. Retrieved from: http://elearningindustry.com/10-blended-learning-best-practices-effective-corporate-training

133. Dziuban Charles D., Hartman Joel L., Moskal Patsy D. Blended Learning Center for Applied Research. Research Bulletin. 2004. № 7. [Електронний ресурс]. Retrieved from: http://net.educause.edu/ir/ library/pdf/ERB0407.pdf.

134. Gee P., Reis A. Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. Journal of Asynchronous. Learning Networks, 2012. Volume 16: Issue 4. P.7-22.

135. Greenberg B. Blended Learning: Person alizing education for students: online course. Retrieved from: https: // www.coursera.org/learn/blending-learning-personalization

136. Hart J. What does the term – blended learning mean? [Електронний ресурс]. 2015. Retrieved from: http://www.c4lpt.co.uk/blog/2015/01/25/what-does-the-term-blended-learning-mean-the-result

137. Othman A., Pislaru C., Impes A. Aspects of Bleanded Learning Environment. Proceedings of the World Congress on Engineering. London. 2013. Vol.1 P.340-345.

138. Curtis J., Bonk Charles, Graham R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco: Pfeiffer. 2006. 585p.

139. Lamb J. Students' Use of Digital Technologies. EDUCAUSE Review. 2017. Vol.52.No.2. P.10-17.

140. Reeves T. Evaluating What Really Matters in Computer-Based Education. Educational Technology. 1996. Vol. 36. No.3. P.15-20.

141. Singh H., Reed C. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Lexington: Centra Software. 2001. 11p.

142. Rossett A., Sheldon R. Beyond the Podium: Delivering Training and Performance to a Digital World. San Francisco: Jossey-Bass. 2001. 320p.

РОЗДІЛ ІІ. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Трансфесійно-комплексний підхід як провідний науковий підхід до фахової підготовки магістрантів в умовах змішаного навчання

У сучасних умовах розвитку науки проведення педагогічних досліджень вимагає глибокої методологічної підготовки від виконавців, що можна пояснити посиленням зв'язків педагогіки з різними науками, а також спрямованістю, інтеграцією всіх гуманітарних наук на один об'єкт – людину.

Методологія – (від грецького metodos – спосіб пізнання, дослідження, метод і logos – наука, знання) – вчення про правила мислення при створенні теорії науки. Поняття «методології науки» розглядається у двох площинах: методологія як наука (дисципліна) та методологія як складник спеціалізованої науки. Методологія як частина гносеології вивчає процес наукової діяльності, його організацію, орієнтує у підходах, принципах і засадах пізнання, дає уявлення про об'єкт і предмет дослідження як динамічні системи, соціально-історичну детермінацію явищ і процесів у логіці їх вивчення, співвідношення кількісних і якісних даних, об'єктивних і суб'єктивних ознак тощо.

Методологія науки – це один з основних розділів методології, складна і структурована самостійна теоретична дисципліна, яка вивчає весь комплекс явищ, що відносяться до інструментальної сфери науки та наукової діяльності, їх осмислення та функціонування, сукупність найбільш загальних світоглядних принципів та їх застосування для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань є певною позицією дослідника [5].

У педагогічному дослідженні підхід передбачає наступне:

- визначення мети дослідження з урахуванням розвитку теорії науки, потреб практики, соціальної актуальності та реальних можливостей наукового колективу або вченого;
- вивчення педагогічних процесів, явищ у їх розвитку, саморозвитку, у певному середовищі, у взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів впливу тощо;
- розгляд проблем навчання та виховання з позицій різних наук про людину: соціології, психології, антропології, фізіології, генетики, щоб мати можливість використовувати наукову інформацію про людину в інтересах розробки оптимальних педагогічних систем, технологій, умов для розвитку особистості;
- орієнтацію на системний розгляд питань структури, взаємозв'язку педагогічних елементів і явищ, їх підпорядкування, динаміку розвитку, тенденції, суті й особливостей, факторів й умов);
- виявлення й розв'язання суперечностей у процесі навчання й виховання, розвитку особистості;
- визначення відповідних методів дослідження тієї чи іншої теми;
- зв'язок теорії та практики, розробку шляхів його реалізації, орієнтацію на нові наукові концепції, нове педагогічне мислення. [5; 31].

У сучасній педагогічній науці існує велика кількість наукових підходів, які представляють різні напрямки досліджень і відображають специфіку конкретної науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки. Науковий підхід – це сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципи, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способи, прийоми, процедури, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [31].

Як провідний підхід до підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання ми визначили (авторський підхід) – ***трансфесійно-комплексний підхід*** до даної підготовки. Дослідження

діфініцій «трансфесійність» та «комплексність» довели, що у контексті змішаного навчання трансфесійність проявляється у здатності магістранта гнучко поєднувати різні освітні формати: очний, дистанційний, самостійної роботи, практико-орієнтований; використовувати цифрові ресурси для професійного саморозвитку; здійснювати взаємодію та міждисциплінарну комунікацію у сфері музичного мистецтва. Ключові ознаки трансфесійності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва: *мультифункціональність* – здатність поєднувати функції виконавця, педагога, аранжувальника, концертмейстера, науковця, методиста, керівника хорових/вокальних/оркестрових колективів, організатора мистецьких подій; *метадисциплінарність* – використання знань з психології, педагогіки, фізіології, методики музичного мистецтва, менеджменту культури; *цифрова компетентність* – володіння сучасними онлайн-інструментами музичної творчості та навчання мистецтва; *саморефлексія та мобільність* – готовність до постійного оновлення професійних стратегій у мінливих умовах освітнього середовища; *креативність і комунікативність* – реалізація творчих проектів у співпраці з представниками різних мистецьких і наукових сфер.

Комплексність – це системна властивість процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, що відображає цілісне поєднання змістових, структурних, технологічних і діяльнісних компонентів освітнього процесу, спрямованих на формування професійних, творчих і цифрових компетентностей майбутнього фахівця музичного мистецтва [12] .

До характеристики комплексності в контексті фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва належать: *системність* – узгодженість цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання; *інтегративність* – взаємопроникнення художньо-виконавської, педагогіко-методичної, науково-дослідницької та цифрової підготовки; *поліаспектність* – врахування психолого-педагогічних, комунікативних, технологічних і

творчих аспектів професійного становлення студентів магістратури факультетів мистецтв університетів; *цілісність* – взаємозв'язок між теоретичною і практичною складовими навчання, між онлайн і офлайн форматами; *гнучкість* – адаптивність освітнього процесу до індивідуальних освітніх потреб і цифрових можливостей магістрантів [29].

Застосування трансфесійно-комплексного підходу зумовлює розгляд фахової підготовки магістрантів як цілісної багатовимірної системи, у межах якої відбувається поєднання мистецько-виконавської, педагогічної, дослідницької та культурно-просвітницької діяльності студентів магістратури. Така інтеграція особливо актуалізується в умовах змішаного навчання, що поєднує традиційні аудиторні форми роботи з цифровими освітніми середовищами, дистанційними комунікаційними технологіями та онлайн-практиками музичної творчості магістрантів.

Проблема трансфесійної підготовки фахівців стає важливим напрямом модернізації мистецької освіти. Увага привертається до практичного спрямування освіти на основі паралельного впровадження інформативних і проблемно-пошукових методів навчання; до використання прийомів самозаглиблення і водночас досягнення комунікативної відкритості майбутніх фахівців; до застосування безпосередніх міжособистісних і електронних дистанційних способів спілкування викладача зі студентами; забезпечення свободи вибору і водночас залучення студентів до виконання уніфікованих навчальних завдань. Модель трансфесійної підготовки магістрантів музичного мистецтва включає напрями розгалуження музично-педагогічної освіти на педагогічний, виконавський, науково-дослідницький, просвітницький аспекти; висвітлює принципові засади і технологічне забезпечення трансфесіоналізації мистецької підготовки майбутніх фахівців, критерії та показники ефективності даної підготовки.

Г.М. Падалка підкреслює, що перспективний розвиток мистецької освіти має враховувати реалії соціальних перетворень у сучасному

суспільстві. Підготовка майбутніх фахівців не може не орієнтуватись на потреби розширення функціональних вимірів майбутньої професійної діяльності студентів, здатних мобільно пристосовуватись до запитів сьогодення [55]. Ми повністю погоджуємося з цією думкою, так як трансфелізація фахової підготовки магістрантів виступає *наслідком поєднання компетенцій, сформованих у різних спеціалізованих сферах художньої і педагогічної діяльності, наслідком здатності фахівця до виконання широкого спектру мистецьких дій.*

У педагогічних дослідженнях останнім часом проблеми трансфесіоналізму знайшли певне відображення. Так, Зеер (2017); Ткаченко (2016), Кабрин (2019) – розглядають можливості трансфесії у формуванні лідерських якостей особистості. У дослідженнях Зеер (2019); Sleurs (2008) розглядається проблема цифрового контексту навчання, що на думку авторів суттєво розширює можливості трансфесійної освіти. Особливо цінним для нашого дослідження є роботи Зеер (2017); Roco and Bainbridge (2003), де увага приділяється індивідуалізації процесу трансфесійної підготовки студентів [76].

Характерне для музично-педагогічної освіти широке охоплення різних галузей мистецтва створює сприятливі обставини впровадження трансфесійно-комплексного підходу, який передбачає багатовимірність, міждисциплінарність, готовність магістрантів до засвоєння і виконання в майбутньому широкого спектру різновидів діяльності; синтез знань з різних наукових галузей. Тому, саме в мистецькій освіті трансфесійне оновлення системи підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти може стати вельме продуктивним.

Наприклад, трансфесійні орієнтири в галузі художнього виконавства передбачають можливість виконавського розвитку магістрантів на достатньо високому рівні: випускник може зреалізувати себе в майбутній трудовій діяльності як виконавець – член ансамблю, або як концертмейстер тощо.

Трансфесійні орієнтири педагогічного вектору мистецької освіти дають змогу студентам здобути педагогічні знання, розвити готовність до кваліфікованого здійснення функцій вчителя музичного мистецтва, керівника мистецького колективу, організатора виховного процесу у позашкільних закладах мистецького навчання. Науково-дослідницький вектор підготовки магістрантів завдяки трансфесійно-комплексному підходу може реалізовуватися в галузі дослідження формування, розвитку необхідних умінь, навичок, якостей особистості вихованців, а також дослідженні мистецтвознавчої складової освітнього мистецького процесу. Просвітницький напрям трансфесійної підготовки – це підготовка студентів до впровадження духовних цінностей мистецтва в широкі маси, розвиток здатності майбутніх фахівців до розповсюдження кращих здобутків художньої культури серед учнівської молоді.

На нашу думку, принциповими засадами трансфесійної мистецької вищої освіти виступають наступні: *забезпечення функціональної компетентності майбутніх фахівців; посилення аксіологічної спрямованості навчання; орієнтація студентів на саморозвиток, на самореалізацію, на досягнення самоефективності в професійної діяльності*..

Так, забезпечення функціональної компетентності означає розвиток у студентів осягнення соціального призначення обраної професії, усвідомлення особистісних потреб і можливостей у майбутній діяльності, інтересу до вирішення нагальних проблем майбутньої професійної діяльності, знаходження оптимальних способів їх розв'язання.

Посилення аксіологічної спрямованості навчання передбачає розвиток у майбутніх фахівців здатності до оцінювання життєвих та фахових проблем у різних сферах професійної діяльності. Серйозна увага приділяється спонуканню студентів до вибору продуктивних способів міжособистісного спілкування і оволодіння ними; формуванню у майбутніх фахівців умінь

варіантного вирішення питань, що можуть виникнути у процесі майбутньої роботи.

Орієнтація на творчий саморозвиток, на досягнення самоефективності передбачає активізацію у студентів толерантного ставлення до можливих ускладнень професійної діяльності, до співвіднесення особистісних і соціально-професійних цінностей у фаховому становленні.

Нові завдання, що стоять перед музично-педагогічною освітою (способи організації освітнього процесу на засадах творчості та інноваційності) не можуть реалізовуватися старими засобами, ґрунтуватися на звичних засадах лінійного мислення. Усвідомлюючи необхідність цих змін, науковці визначають можливість застосування синергетичної детермінанти фахової підготовки студентів [32; 37; 41; 44; 47; 51; 52].

Синергетика – напрям методології дослідження, в основі якого лежить розгляд феноменів самоорганізації й еволюції складних систем (фізичних, хімічних, біологічних, економічних, соціальних), у результаті яких у системі (у цілому) можуть з'явитися якості, якими не володіє жоден із її складників

. Етимологія й семантика терміну «синергетика» походить від грецького «synergeia» і означає «спільну дію», «спільну діяльність», «співробітництво» (тобто такий, що спільно діє, спільно досягає мети). Цей термін вперше був запроваджений американським вченим Річардом Фуллером, однак його близьке до сучасного розуміння визначення було сформульовано німецьким фізиком-теоретиком Германом Хакеном у 1977 році. На його думку, синергетика розглядає природу як певний механізм, який має еволюційний характер, тобто рухається від примітивних до складних багатофакторних систем. У межах синергетичної методології самоорганізація складних систем спрямовується від хаосу до дедалі більшої впорядкованості на основі певних параметрів порядку й узагальненої синергетичної інформації відповідно до певних моделей [77].

Науковці. запроваджуючи це поняття у науковий обіг педагогіки, наголошують, що синергетика входить до універсальної методологічної парадигми (може вважатися однією із провідних міждисциплінарних засад об'єктів, що досліджуються). У умовах сьогодення з'являються наукові праці (роботи В. Віненко, В. Ігнатова, Е. Князєва, В. Кременя, С. Курдюмова, С. Максименко, Н. Таланчук, Л. Макарова, Ю.Шароніна, С.Шевельова, В.Маткіна, О.Федорова та ін.), в яких синергетику розглядають як перспективний спосіб оволодіння нелінійною ситуацією, який допомагає в умовах нестабільного соціального розвитку відшукати нові дії, спрямовані на удосконалення освітньогопроцесу [45; 38].

В. Кремень, В. Ігнатова та ін. вважають, що варіюючи складності, глибину і послідовність навчального матеріалу залежно від індивідуальних особливостей та інтересів студентів, їх можна провести по різних траєкторіях для формування загально культурних та професійних компетенцій і при цьому отримати на виході приблизно однаковий результат [38].

Навчання мистецтва – це нелінійний процес. В сучасних нестабільних умовах соціально-економічного розвитку нашої країни синергетика виконує стратегічну функцію всього процесу підготовки студентів. Синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, що виникають, а їх параметри визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Саме це визначає здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [61].

Як напрям сучасної науки синергетика має інтегруючий характер, об'єднуючи спільними ідеями, законами різні галузі наук (фізику, хімію, астрономію, біологію, філософію, соціальні науки, психологію, педагогіку та ін.), і спрямована на вивчення універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини.

Для синергетичних систем властива постійна мінливість – стохастичність (випадковість), яка тісно пов'язана з такими явищами, як флуктуації (відхилення) та біфуркації (роздвоєння). Синергетичні системи складаються з підсистем, які постійно змінюються (флуктуюють). Іноді окрема флуктуація (або комбінація флуктуацій) може стати настільки сильною, що організація, яка існувала раніше, не витримує й руйнується. У цей переламний момент, що позначається як точка біфуркації (точка виникнення нових структур), принципово неможливо передбачити, у якому напрямі буде відбуватись подальший розвиток: чи буде стан системи ще більш хаотичним і вона припинить своє існування або вона перейде на новий, більш високий рівень упорядкування (організації). Цей рівень позначається як дисипативна структура (І. Пригожин) й означає стійкий стан, який виникає в нерівноважному середовищі за умови дисипації (розсіяння) енергії, що надходить ззовні [57].

Процес вибору системою в точці біфуркації шляху розвитку й набуття нею нової – дисипативної – структури називають «виходом на аттрактор» (на ідеальний кінцевий стан, до якого прагне система у своїй еволюції).

В галузі музично-педагогічної освіти можна зазначити, що у процесі фахового навчання нелінійність може реалізовуватися: 1) через відмінність у послідовності вивчення навчального матеріалу, 2) варіативність його змісту за своєю складністю, 3) орієнтація у процесі навчання на творчо-проективну діяльність кожного студента. Синергетика орієнтує на пошук нових форм і методів роботи зі студентами.

З використанням ідей синергетики стає очевидним, що такій складній системі як фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва не можна нав'язувати конкретні шляхи їх розвитку; ця система має, як правило, не один, а багато власних шляхів розвитку, котрі відповідають її природі; синергетика демонструє, що хаотичні знання можуть стати механізмом самоорганізації й самоудосконалення майбутніх фахівців за рахунок

використання своїх внутрішніх можливостей (досягнення у своєму розвитку акме-вершини).

Використання синергетики у філософсько-освітньому і педагогічному полі дозволяє осмислити спільні для різних галузей мистецтва процеси, розпізнати в них нові смисли, передбачають широке впровадження інтегративних технологій навчання у їх практичну реалізацію, взаємодії стабільних і змінних умов навчальної діяльності. Тому ефективним в сучасних умовах навчання стає паралельне застосування безпосередніх, міжособистісних та електронних, дистанційних способів спілкування викладача зі студентами.

Вважаємо, що одним із напрямів подальшого розвитку і модернізації вищої мистецької освіти – це забезпечення трансфесійності підготовки студентів. Результативних наслідків у підготовці майбутніх фахівців музичного профілю можливо досягти на основі забезпечення взаємодії функціонально-мотиваційних, аксіологічних, творчих та рефлексивних чинників навчання. Трансфесійна підготовка зумовлена взаємоузгодженим застосуванням стабільних і змінних умов навчання, що так характерно для умов сьогодення.

Друга складова визначеного нами трансфесійно-комплексного підходу – це його комплексна частина. Ця ідея є досить цікавою для сучасної педагогічної науки, за якої навчальні дисципліни не вивчаються окремо, а об'єднуються в комплекси. Загальній темі навчального курсу підпорядковуються різні форми і методи навчання. Впровадження комплексної системи навчання – це побудова змісту освіти, організації процесу навчання, сконцентрованого навколо єдиної стрижневої теми (наприклад, виконання практичних завдань тощо). Проблема змісту освіти, комплексного навчання в українській педагогіці початку XX століття аналізувалася в працях Г. Васьковича, В. Липинського, О. Сухомлинської, С. Філоненка, Г. Черненко та ін. Розгляд змісту навчання як цілісної структури

диктує необхідність комплексної організації освітнього процесу, органічної єдності різних форм навчання, взаємозв'язку лекційних, семінарських і практичних занять, поєднання навчальних занять та педагогічної практики.

Необхідність більш ефективного вирішення завдань за порівняно нетривалий проміжок часу, вимагає сьогодні встановлення доцільного співвідношення різних форм навчальних занять з метою усунення непотрібного дублювання навчального матеріалу, подолання формалізму у викладанні педагогіки мистецтва. За такої організації вивчення кожної проблеми здійснюється комплексно, шляхом використання різних форм організації освітнього процесу [58].

Однією з ознак комплексності є синтетичний характер змісту навчання, що узагальнює предметні знання й уміння з позицій єдності методів наукового пізнання природи і навчально-виховних завдань. Наприклад, у програмах з предметів гуманітарного циклу особливу увагу приділяють розвитку змістового аналізу тексту, умінь усно та письмово викладати матеріал, тезисне викладати основні положення, конспектувати.

На лабораторно-практичних заняттях і практикумах організується діагностика рівня розвитку та навченості конкретного студента. Така поетапна конкретизація фундаментальних педагогічних проблем сприяє, з одного боку, творчому осмисленню педагогічної теорії, оволодінню глибокими педагогічними знаннями, а з іншого – формуванню вміння застосовувати набуті знання на практиці. На лабораторно-практичних заняттях і під час практикуму в школі студенти розробляють та подають на обговорення опорний конспект лекції. Конспект лекції дає тільки основну частину інформації в її логічному зв'язку. Для успішної самостійної роботи цього мало. Розширити інформаційну насиченість можна додатковими джерелами, скориставшись довідково-методичними виданнями, що містять короткі, найважливіші відомості, необхідні для виконання завдань,

вирішення педагогічних завдань, інструктивні матеріали з теми – все це вимагає комплексних знань та вмінь студентів.

Перехід до модульної побудови змісту навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі навчального курсу. Будучи великим розділом або темою курсу, модуль є фундаментальним поняттям курсу педагогіки – явищем, законом, структурним планом або групою взаємозалежних понять. Звичайно лекційний семестровий курс поділяють на декілька модулів аналогічно до прийнятого поділу курсу на ряд тем, за якими проводять колоквіуми. Модульний метод навчання передбачає читання проблемних і настановних лекцій, що дають узагальнену інформацію з вузлових питань курсу. Лекції будуються на методичних принципах розвивального навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів. Практичні заняття і лабораторні роботи модуля проробляють у комплексі з лекціями, доповнюючи їхній зміст вивченням нового матеріалу і набуттям певних практичних навичок [62].

Отже, єдність змісту і форми підвищує ефективність вирішення комплексу навчально-виховних завдань: системне вивчення об'єктів поєднується зі світоглядним узагальненням предметних знань, розвитком діалектичного мислення та пізнавально-ціннісного ставлення до узагальнених ідей. Крім того, розширюється спілкування, розвиваються співробітництво, взаємодопомога у процесі навчання.

Трансфесійно-комплексний підхід спрямований на формування здатності магістрантів до гнучкого поєднання різних видів професійної діяльності, творчого використання міждисциплінарних знань і сучасних інформаційно-технологічних ресурсів у процесі професійної самореалізації магістрантів. Його реалізація передбачає інтеграцію змісту навчальних дисциплін, використання міждисциплінарних творчих проектів, застосування цифрових платформ для музичної комунікації та розвитку професійної рефлексії здобувачів освіти. Таким чином, можемо

стверджувати, що трансфесійно-комплексний підхід забезпечує інтеграцію різних методологічних орієнтирів і виступає теоретико-методологічним підґрунтям формування професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах змішаного навчання.

Інші підходи до фахової підготовки студентів магістратури, які ми визначаємо, конкретизують і доповнюють зміст трансфесійно-комплексного підходу. Так, важливим підходом для нашого дослідження, який враховує індивідуальні творчі потреби та можливості кожного магістранта, доповнюючи зміст трансфесійно-комплексного підходу стає ***системно-цілісний підхід,*** зумовлений принципом системності й послідовності навчання та принципом цілісності, які ми розглядали раніше. Для даного підходу об'єкт (людина, предмет, діяльність, явища, події та ін.) навколишньої дійсності – це система, цілісна множина елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто система, для якої властива:

* цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле й водночас як підсистему для вищих рівнів);

* ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня);

* структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури);

* множинність (використання кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом);

* системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи).

Основне завдання системно-цілісного підходу полягає в розробці методів дослідження й конструювання складно-організованих об'єктів – систем різних типів і класів. До таких систем відноситься й фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання.

Розглянемо поняття «система». На сьогодні в науковій літератури немає єдиного трактування терміну «система». Це зумовлено такими основними

причинами, як незавершеність загальної теорії систем, множинність, розмаїття об'єктивного світу, де виділяється значна різноманітність систем, відмінність яких ускладнює виділення загального поняття.

Поняття «система» (з гр. означає «ціле, що складене з частин», «сполучення») визначається як множина елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один із одним і утворюють певну цілісність, єдність. Елемент – це нерозкладний компонент системи в певному способі її розгляду. До структури системи, як правило, включаються: мета, функції, об'єкти системи; елементи (частини, компоненти), з яких складається об'єкт; властивості об'єктів; відношення або взаємодія елементів; наявність рівнів у системі та їх ієрархія; зовнішні умови [14].

До основних видів систем відносяться абстрактні (поняття, гіпотези, теорії, наукові знання та ін.) та матеріальні системи. У свою чергу матеріальні поділяються на системи неорганічної природи (фізичні, геологічні, хімічні тощо) і живі (найпростіші біологічні системи, організми, популяції, види, екосистеми).

Системно-цілісний підхід ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складників, а пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами. Тому на першому плані постало завдання пізнання характеру й механізму цих зв'язків і стосунків, зокрема стосунків людини та суспільства, людей у середині певного співтовариства [43].

До системних методів і процедур відносять такі: абстрагування і конкретизація; аналіз і синтез; індукція та дедукція; формалізація і конкретизація; структурування та реструктурування; алгоритмізація; моделювання й експеримент; розпізнання й ідентифікація; кластеризація та класифікація; експертне оцінювання й тестування; верифікація та ін.

Системно-цілісний підхід орієнтує на досягнення цілісності всього освітнього процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів

навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток студента магістратури. Даний підхід різнобічно охоплює освітній процес з мистецьких дисциплін, проявляючись у змісті навчання, у методичному забезпеченні, у організаційних засадах. Наприклад, відбір змісту мистецького навчання з позиції цілісності означає залучення магістрантів до якомога повнішого охоплення художніх надбань світової культури. Але це не означає безсистемного, неупорядкованого їх залучення до програм навчання [43].

Системно-цілісний підхід передбачає відбір найдоцільніших матеріалів у їх взаємозалежній узгодженості. Це певна зорієнтованість навчальних планів і програм на ті художні напрями, мистецькі школи, стильові підходи, які дають можливість отримати повне уявлення щодо розвитку художньої культури людства. Відомості (художня інформація), представлені в навчальних програмах, мають бути узгоджені, взаємодіяти одне з одним для того, щоб художні уявлення магістрантів не набували відокремленого, розрізненого характеру.

Завдяки системно-цілісному підходу до компонування змістових засад мистецького навчання відбувається протидія фрагментарності художнього розвитку магістранта.

Цей підхід проявляється у методичному забезпеченні освітнього процесу. Вибір методів мистецького навчання, розвиток особистості магістранта передбачає таке їх структурування в реальному процесі, де кожен з відібраних методів роботи входить до закінченого, довершеного, цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність. Вплив системно-цілісного підходу стосується також і організаційних засад освітнього процесу. Так, для досягнення цілісності має відбуватись взаємодія класних і позакласних, аудиторних і поза-аудиторних занять, відбір тих чи інших форм художньо-виховної роботи тощо. Все це може дати застосування змішаної форми навчання у фаховій підготовці магістрантів.

Необхідним підходом, на нашу думку, до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання виступає і ***особистісно-персоналізований підхід.*** Даний підхід, спираючись на вихідні теоретичні положення про особистість, передбачає не тільки особистісну орієнтацію педагогічної діяльності, акцентує увагу на необхідності реалізації потреби людини здобути представленість у життєдіяльності інших, проявитися в суспільному житті, виступати в ньому як особистість, але він ще передбачає, що на зміну філософії «впливу» приходить філософія «співробітництва», «взаємодії». Головним засобом самоутвердження особистості цей підхід визначає внутрішнє самовдосконалення, саморозвиток, що так необхідно для фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Даний підхід в контексті мистецької освіти передбачає спрямування всього освітнього процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості студента. Процес художнього розвитку має будуватись таким чином, щоб не затуляти більш широких перспектив – формування особистості майбутнього фахівця. Наголошуючи на суттєвій ролі мистецької освіти у становленні особистості, мається на увазі вплив мистецької навчальної діяльності на формування сприймання, пам'яті, мислення, мови, уяви студентів, їх почуттів і вольових якостей, темпераменту, здібностей, розвиток умінь спілкування, аналітично-критичного ставлення до життя і т.п. [46; 55].

Визнання головною метою мистецької діяльності особистісне становлення магістранта не означає протиставлення цього завдання засвоєнню і розвитку спеціальних мистецьких знань і умінь, здібностей, художнього досвіду вихованця; визнання необхідності максимального сприяння художньому розвитку магістранта – розширенню можливостей сприймання, формуванню мистецько-виконавських умінь і навичок, активізації його творчого потенціалу і здатності до художньої творчості, а також розвитку спеціальних мистецьких здібностей.

Даний підхід передбачає ствердження суб'єктної ролі магістранта в процесі мистецького навчання. Студент магістратури має виступати як суб'єкт освітнього процесу, як активний його учасник. Особистість майбутнього фахівця трактується як об'єкт власного мистецького розвитку. Опора на особистісно-персоналізований підхід передбачає, що сам вихованець зацікавлений у формуванні такого ставлення до художнього навчання, в якому мистецька діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення власних художніх потенцій, на найповнішу реалізацію унікальних власних мистецьких можливостей. Саме мистецька діяльність виступає як один із найважливіших засобів становлення художньої активності магістранта [55].

Особистісно-персоналізований підхід передбачає створення умов для самореалізації особистості, її саморозвитку. Не тільки пояснювати і показувати, як треба діяти в мистецтві, а й головне – формувати у вихованця прагнення бути неповторною особистістю в мистецтві, шукати оригінального, самобутнього вирішення мистецьких проблем. Від викладача залежить ставлення студента до себе як до особистості, що знаходиться у постійному пошукові і художній творчості.

При змішаної форми навчання значно збільшується частина самостійної роботи студентів. Освітній процес переформатується на надання алгоритму опанування навчальною дисципліною майбутніми фахівцями. Вміння використовувати набути знання, вміння, навички, пошук необхідної інформації – все це стають необхідними для досягнення власного, персонального, спроектованого результату навчання.

Персоналізація є важливим компонентом особистісного підходу в педагогіці. Його основу становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість і практичні методичні засоби, що сприяють її розумінню, цілісності, вивченню, створенню умов для її саморозвитку, самоактуалізації.

Даний компонент особистісно-персоналізованого підходу, спираючись на вихідні теоретичні положення про особистість, передбачає не тільки особистісну орієнтацію професійної діяльності, а й акцентує увагу на необхідності реалізації потреби людини здобути представленість у життєдіяльності інших, проявитися в суспільному житті, виступати в ньому як особистість. Головним засобом самоутвердження особистості персоналізм визначає внутрішнє самовдосконалення, саморозвиток.

Персоналізм визначається як напрям, який вважає особистість як особливу первинну реальність, як процес перетворення дитини в особистість, у персону, результат набуття людиною особливих властивостей у ході свого індивідуального розвитку. У результаті цього суб'єкт здобуває представленість у діяльності інших людей і може виступати в суспільному житті як особистість. Саме це і є основним завданням всієї мистецької освіти [48].

Основним шляхом персоналізації особистості магістранта музичного мистецтва є особистісно-професійна його діяльність, як особливий вид соціальної діяльності, підпорядкованої меті розвитку особистості вихованця, формуванню його світогляду, переконань, свідомості, поведінки, яка здійснюється на основі персоналізації педагогічної взаємодії, що передбачає адекватне включення в цей процес особистісного досвіду викладача та магістранта (почуттів, переживань, емоцій, а також дій і вчинків, що їм відповідають).

У педагогічних дослідженнях сутність персоналізованого управління педагогічним колективом визначається як методологічна спрямованість управлінської діяльності, яка передбачає забезпечення і підтримку процесу особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців через їх самоактуалізацію, становлення суб'єктності, формування професійної компетентності, що пов'язано з використанням відповідної системи понять, ідей, створення умов задоволення потреб магістрантів як у персональній,

так і робочій життєдіяльності, одержання можливості проявитися в суспільстві.

Реалізація даної мети передбачає: виявлення особистісних ресурсів магістранта, діагностування його рис, характеристик, рівня професійної компетентності; раціональне застосування викладачем механізмів мотивації поведінки студента; стимулювання розвитку особистості майбутнього фахівця, його саморозвитку; формування у магістрантів рефлексивних умінь, здатності самостійно, через внутрішній діалог із самим собою бачити результати власної діяльності, усвідомлювати проблеми, особистісні й професійні можливості, потреби в зміні професійної діяльності, формування позитивної «Я-концепції» студентів магістратури; усвідомлення майбутніми фахівцями причинно-наслідкових зв'язків між різними утрудненнями у власній діяльності, проектування можливих шляхів виходу з них; складання індивідуальної програми діяльності магістранта з самоорганізації; долучення викладача до цінностей, потреб, проблем кожного студента магістратури, здійснення їм аналітичного діалогу зі студентом з метою формування здатності самостійно, через внутрішній рефлексивний самоаналіз визначати стратегію подальших змін професійної діяльності, формування внутрішньої спрямованості на подальшу цілеспрямовану перетворюючу творчу діяльність; здійснення особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця не тільки через удосконалення його професійних знань і навичок, а, передусім, через розвиток свідомості, здатності бачити і розуміти себе у професійному середовищі, формування професійної компетентності як інтегральної характеристики; зумовленість взаємодії викладача і магістрантів на основі адаптування до особливостей, професійних якостей кожного майбутнього фахівця. Ефективність управління на основі персоналізації залежить від спрямованості управління на особистість магістранта [4; 6].

Ключова особливість персоналізованої складової у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва полягає в тому, що центром уваги стає

взаємодія викладача з магістрантом, колегами, їхня спільна життєдіяльність. Особистість викладача розглядається як особлива форма його включення в життєвий світ своїх вихованців. Це передбачає високий рівень розвитку духовної культури викладача, її рефлексивної, емпатичної складових. Особистісно-персоналізований підхід створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, визнає головною діючою одиницею освітнього процесу діалогічну цінність: особистість студента - особистість викладача.

Реалізація даного підходу в фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва передбачає опору на результати індивідуальної діагностики студентів магістратури, виявлення їх вихідних даних, вивчення наявних можливостей магістранта в мистецтві, з'ясування його особистісних якостей. Педагогічна стратегія, побудована на окремих уявленнях про особистість магістранта, ризикує стати не тільки не ефективною, а і просто хибною. То ж постійна діагностична увага – необхідна складова втілення особистісно-персоналізованого підходу в мистецтві.

Реалізація цього підходу не може бути продуктивною поза увагою до свідомого визначення викладачем перспектив індивідуального розвитку магістранта. Необхідно уявляти мету особистісного становлення, формування художніх якостей вихованця, чого він має досягти в кінці запланованого курсу навчання, які художні якості і в якому обсязі мають бути розвинені у нього, які знання повинні стати особистісним надбанням, які естетичні ідеали мають у нього переважати, які уміння і навички мають бути сформовані тощо. Без цього освітній процес не досягне можливої ефективності [55]. Визначення перспектив індивідуального особистісно-художнього розвитку магістранта – важлива особливість впровадження особистісно-персоналізованого підходу до фахової підготовки студентів магістратури.

Наступним підходом, який, на нашу думку, є необхідним до впровадження у процес фахової підготовки магістрантів в умовах змішаного навчання, є ***аксіологічно-рефлексивний підхід***. Даний підхід сприяє формуванню ціннісного ставлення до музичного мистецтва і професійної діяльності магістрантів, що потребує трансфелізація освітнього процесу ЗВО в умовах змішаної форми навчання. Сучасний стан розвитку культури українського суспільства, кардинальні перетворення в соціальній і економічній сфері, спричинили істотні зміни в системі професійних цінностей майбутніх фахівців музичного мистецтва. Ціннісні орієнтації, як аксіологічні компоненти структури особистості, формуються в результаті навчання й виховання, спілкування й взаємодії в певному освітньому середовищі. Динаміка переорієнтації ціннісних уявлень детермінується ієрархією прийнятих у цьому середовищі цінностей. Науковці вважають, що педагогічні, як і будь-які інші духовні цінності утверджуються в житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві, які багато в чому впливають на розвиток педагогіки і освітньої практики [15; 27].

З педагогічної точки зору цінностями слід вважати те, що корисно для життя тих, хто навчається і тих, хто навчає, що сприяє розвитку і вдосконаленню їх особистісних якостей. Цінністю можуть бути як середовище, в якому ми живемо, предмети, люди, їхні вчинки тощо, так і художні образи, думки, ідеї, які ми сприймаємо, самі створюємо, висловлюємо і які впливають на формування нашої свідомості. Загальновідомо, що мистецькі дисципліни мають найбільший потенціал для духовного розвитку особистості студента. Але дослідження свідчать, що у професійно-ціннісних орієнтаціях студентів мистецько-педагогічних ЗВО все частіше домінує прагматичний, а не духовний аспект. Ціннісний зміст професії, її духовно-моральний потенціал залишаються, на жаль, за межами уваги майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Виникає необхідність переглянути підходи до вимог і змісту фахової підготовки студентів магістратури. На наш погляд, у процесі професійного становлення магістранта слід звернути увагу *на його ціннісні орієнтації, формування потреби в саморозвитку.* Ціннісні орієнтації і потреби можуть вивести майбутнього фахівця на такий рівень професійної майстерності у галузі мистецтва, де його авторитет буде ціннісним надбанням школи, району, міста тощо [52; 53].

Таке зростання можливе за умови ціннісного ставлення магістранта до майбутньої своєї професії, осмислення й переживання основних її цінностей: особистості вихованця як суб'єкта художньо-естетичного розвитку й виховання, мистецтва як засобу розвитку особистості та їх взаємодії у творчому художньо-педагогічному процесі.

В Україні основною детермінантою освітнього процесу в ЗВО мистецько-педагогічного профілю виступає навчальна художньо-естетична й професійна художньо-педагогічна діяльність, а психологічні проблеми особистісно-індивідуального становлення магістрантів розглядаються у відповідності з вимогами до педагогічної діяльності. В зарубіжних дослідженнях будь-яка проблема мистецької і педагогічної освіти є частиною більш глобальної проблеми *самовизначення особистості*, тому основна увага приділяється виявленню особистісної ідентифікації, оволодіння соціальними ролями. Особлива увага надається консолідації образу «Я», процесам кристалізації ціннісних орієнтацій митця і педагога (Праці Т. Парсонс, Дж. Плятт, Дж. Тетзеле, Т. Ньюк), впровадженню вимірів цілісного профілю студента як суб'єкта своєї життєдіяльності (Г. Олпорт, П. Вернон, Г. Ліндзі) [78].

Кризові явища в сучасній системі освіти свідчать про необхідність перебудови суспільної і педагогічної свідомості, переосмислення ставлення до таких методологічних засад, як мета і цінності художньо-педагогічної освіти. Педагогічна аксіологія визначає систему ціннісних орієнтацій, де не

тільки когнітивні але й емоційно-вольові компоненти є найважливими. Будь-яке педагогічне явище може бути оціненим, однак не завжди може виступати як цінність, оскільки деякі педагогічні явища мають деструктивний характер для розвитку особистості або з часом втрачають свою цінність. Наприклад, ідеологічний вплив на студентську й учнівську аудиторію, який так високо цінується в умовах тоталітаризму й абсолютно втрачає свою цінність в умовах демократизації суспільства.

Зіставлення розвитку аксіологічної проблематики з цінностями педагогічної системи дає змогу зрозуміти логіку і необхідність застосування аксіологічно-рефлексивного підходу до процесів професійного становлення, самовдосконалення магістрантів музичного мистецтва. Викладач, його особистісний розвиток як людини і фахівця за цих умов розглядається як суспільна цінність, а його ціннісні орієнтації – закладаються в основу філософії освіти XXI століття.

Важливим особистісним надбанням щодо розвитку педагогічної майстерності майбутнього фахівця музичного мистецтва є здатність до *рефлексивного керівництва*. «Рефлексивне керівництво, – стверджує І. Зязюн, – ґрунтується на уявленні, за яким вихованець є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога – полегшувати учням процес розвитку, створювати для них умови й всіляко сприяти досягнення повного самовиявлення» [32, С.38].

Професійна рефлексія як спрямованість на об'єкти художньо-педагогічної діяльності, на керівництво діяльністю вихованців має бути представлена магістрантам і цінуватися ними як професійно значуще вміння, здатність, що допомагає, сприяє розумінню ситуацій на заняттях, власних реакцій і реакцій майбутніх вихованців. Рефлексивне керівництво повинно стати одним із ціннісних орієнтирів у професійному становленні майбутнього фахівця і критерієм оволодіння педагогічною майстерністю.

У системі мотивів, потреб і ціннісних орієнтацій педагогічна майстерність усвідомлюється студентами магістратури як цінність, як мета, досягнення якої є особисто для них найважливішим фактором саморозвитку і професіоналізму в діяльності.

Особистісне усвідомлення цінностей у процесі навчання мистецтва, формування умінь аналізу і самоаналізу музично-педагогічних, мистецьких задач, оцінювання і самооцінювання мистецьких досягнень, тобто мистецько-рефлексивних умінь, – важливе для становлення магістранта музичного мистецтва. Таким чином, мистецько-рефлексивні уміння студентів магістратури, що обумовлюють провадження аналітично-самооцінювальних мисленнєвих операцій, сприяють осмисленню результативності як навчальної, так і фахової мистецької діяльності, уможливлюючи її постійне удосконалення.

За визначенням професора А.В. Козир, мистецько-рефлексивні уміння – це здатність до «…критичного адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, вибору кращих способів професійної діяльності…, пов'язаних з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність» [36, С.375]. Наприклад, після заходів поточної та підсумкової атестації викладач може запропонувати магістрантові «відрефлексувати» щодо власного складання модулю, заліку або ж іспиту.

Мистецька рефлексія стала предметом досліджень І. Беха, А. Бриліна, І. Зязюна, А. Козир, І. Парфентьєвої [7; 32; 36]. Питання рефлексивної компетентності досліджували у своїх працях А. Ліненко, В. Орлова, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. [55; 64]. Аналіз наукового доробку у цій галузі засвідчив, що проблематика мистецької рефлексії і шляхів її формування продовжує цікавити як мистецтвознавців, так і науковців, які працюють у царині музичної педагогіки.

Функція рефлексії, як стверджує О. Хоружа, полягає в розвитку в студентів здатності усвідомлено підходити до означеного процесу, осмислюючи як значущість його кінцевого результату, так і проміжних успіхів і невдач на цьому шляху [67]. Сформована здатність до мистецької рефлексії підвищує рівень якості загальної професійної компетентності магістрантів на основі активізації мисленнєво-аналітичного потенціалу, рефлексивного самоаналізу і рефлексивного самооцінювання всіх видів навчальної діяльності. Наприклад, уміння визначити вчасно проблему власного виконавства є важливою передумовою її ефективного розв'язання; спроможність аналізувати позитивні та негативні явища прилюдного виступу і продукувати принципово нові рішення з метою підвищення ефективності виконавської підготовленості тощо. Аксіологічна спрямованість процесу навчання безпосередньо пов'язана з формуванням у студентів мистецької рефлексії як усвідомлення цінностей мистецтва в особистісному творчому становленні.

Серед педагогічних цінностей виділяються особистісні, групові й соціальні. Особистісно-педагогічні цінності – це соціально-психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особистості майбутнього фахівця, що утворюють у своїй сукупності систему ціннісних орієнтацій. Соціальні-педагогічні цінності відображають характер і зміст тих цінностей, які функціонують у різних соціальних системах, проявляючись у суспільній свідомості. Групові педагогічні цінності представлені у вигляді ідей, концепцій, норм, що регулюють і спрямовують педагогічну діяльність в рамках певних освітніх інституцій. Зазначені групи педагогічних цінностей, породжуючи одна одну, утворюють аксіологічну модель, що має цілісний синкретичний характер [55].

В залежності від ціннісних орієнтацій магістрантів музичного мистецтва формуються їхні професійні установки, які, у свою чергу,

зумовлюють вибір способів керування художньою діяльністю майбутніх учнів й характеру спілкування-взаємодії. Важливим особистісним надбанням щодо розвитку педагогічної майстерності студентів магістратури є здатність до рефлексивного керівництва. «Рефлексивне керівництво, – стверджує І. Зязюн, – ґрунтується на уявленні, за яким вихованець є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога – полегшувати учням процес розвитку, створювати для них умови й всіляко сприяти досягнення повного самовиявлення» [35].

У системі мотивів, потреб і ціннісних орієнтацій педагогічна майстерність усвідомлюється магістрантом як цінність, як мета, досягнення якої є особисто для нього найважливішим фактором саморозвитку і професіоналізму в діяльності.

В сучасному мистецтвознавстві і педагогіці все помітнішою стає тенденція до вивчення оцінної діяльності і її ролі в навчанні. Науковці підкреслюють, що без знання цієї діяльності неможливо розвивати теорію мистецького навчання взагалі [55]. Водночас зазначається, що навіть вища мистецька освіта не є засобом, який сам по собі, без спеціально спрямованих педагогічних зусиль, розвиває здатність майбутніх фахівців до естетичної оцінки. Оцінна навчальна діяльність вихованців в мистецтві має цілеспрямовано формуватися викладачем. Тому так важливе застосування аксіологічно-рефлексивного підходу у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва.

Як зазначає Л. Падалка: « Під естетичним оцінюванням слід розуміти процес і результати встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позиції її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчальне оцінювання стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позиції уявлень учнів про прекрасне» [55, С. 27]. Розгляд оцінювальної діяльності як взаємодії ідеальних уявлень студентів із реакцією смаку на конкретні художні явища складає основу для вибудови методичних

підходів до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Методи залучення майбутніх фахівців до оцінювальної діяльності мають стосуватись як впливу на формування ідеалів, так і активізації реакції смаку. Естетичні ідеали порівняно зі смаковою реакцією тяжіють до нормативності, узагальненості, раціональної забарвленості. Смакові схильності порівняно із ідеальними уявленнями особистості мають більшу суб'єктивність, конкретність, емоційну виповненість.

Методична стратегія залучення студентів до оцінної діяльності в мистецтві і формування на цій основі естетичних ідеалів і смаків включає ряд дій. Це – забезпечення мотиваційного ставлення до навчального матеріалу (надати процесу мистецького навчання як усвідомленого, так і емоційного забарвлення). Тоді майбутній фахівець починає сприймати мистецький твір не відсторонено, а у зіставленні з власними інтересами. Вагомого значення слід надавати порівняльним операціям в системі активізації навчальної оцінної діяльності. Оцінювальна діяльність не може обмежуватись аналізом, з'ясуванням розчленованої сутності і синтезованим уявленням художніх об'єктів. Естетичні якості оцінювального об'єкту виступатимуть рельєфно тоді, коли вони співвідносяться з іншими естетичними явищами.

Порівняльні дії в педагогічному процесі підлягають такій класифікації:

- порівняння однопорядкових естетичних об'єктів (мистецьких творів), рівних по своїй естетичній значущості;
- порівняння ряду однопорядкових естетичних об'єктів з найдосконалішим з них, з тим, що відіграє роль естетичного еталона;
- порівняння власного оцінного судження з думкою інших, рівних партнерів спілкування;
- порівняння власної оцінки з авторитетною думкою;
- порівняння власних ідеальних уявлень про прекрасне з оцінною смаковою реакцією на даний художній об'єкт.

Порівняння естетичних об'єктів між собою ґрунтується на втіленні діалектики взаємодії спільного і особливого в оцінювальній діяльності. Порівняння оцінювального явища з його еталонним уявленням підпорядковується закономірності діалектичної взаємодії потрібного і існуючого. Педагогічне керівництво в цьому випадку передбачає вибір естетичного явища, яке в уявленні студента могло б виступити як еталон. Порівняння власної оцінки з думкою інших найповніше досягається в спільній мистецькій діяльності. Особливого значення набуває порівняння ідеальних уявлень студентів про прекрасне з реакцією смаку на певний об'єкт. Порівняння естетичних ідеалів з реакцією смакових уподобань є тією структурною одиницею оцінної діяльності, яка найбільшою мірою містить в собі внутрішні передумови для розвитку [3].

Також суттєвого значення в активізації оцінної діяльності магістрантів набуває *створення ситуації вибору*, в процесі якої вони залучаються до прийняття самостійного рішення з приводу оцінки мистецьких творів. Основні дії процесу мистецького оцінювання включають, по-перше, отримання емоційного враження, по-друге, - усвідомлення естетичної сутності цього враження, власного естетичного ставлення до цього твору. Отже, естетичну оцінювальну діяльність можна уявити як низку взаємопов'язаних дій, основу яких складає: сприйняття, аналіз, узагальнення отриманих уявлень, порівняння естетичних явищ і аргументація естетичного судження. Відокремленість цих дій умовна.

Педагогічне моделювання оцінювальних аспектів мистецького навчання передбачає залучення студентів до глибокого переживання і інтелектуального осягнення найтонших відтінків змісту і форми мистецьких творів, до осягнення їх естетичної значущості у порівняні з іншими, до усвідомлення власної художньої реакції та її аргументації.

Важливого значення слід надавати розгорнутому словесному оформленню власної думки (вербальне оцінювання). Практика показує, що

постійна увага викладача до оцінювальних висловлювань студентів з часом викликає у них бажання поділитися своїми враженнями і думками щодо ціннісних аспектів художніх явищ. При формуванні оцінних суджень серйозну увагу варто приділяти розширенню художнього досвіду магістрантів, їх спроможності до самоаналізу, самооцінюванню. Широке коло актуалізованих знань і художніх уявлень надає можливість встановлювати зв'язки між відомим і невідомим. Багатогранність художнього матеріалу, що втримується в пам'яті, породжує значно більшу кількість мистецьких асоціацій, спонукає до порівнянь, а сформована здатність до мистецької рефлексії уможливлює перманентне вдосконалення музично-виконавської, самостійної роботи студентів магістратури, поглиблення загальної професійної компетентності в частині провадження виховної, методичної, організаційної, просвітницької, виконавської та інших видів діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва [55].

Любий освітній процес повинен досягати своєї мети, а саме – розвиток особистості вихованця, досягнення їм своєї акме-вершини самовдосконалення. Доповнює зміст трансфесійно-комплексного підходу, орієнтуючи фахову підготовку магістрантів на досягнення високого рівня професійної майстерності, визначений нами – ***акмеологічно-компетентнісний підхід.***

Поняття «акмеологія» походить від грецьких слів «акме» – вершина, гостре і «логос» – вчення. Акме (від грец. – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість у всіх сферах життєдіяльності і, передусім, у професійній діяльності. Під «акме» розуміється максимальний розвиток здібностей і обдарувань. Вважається, що акме припадає на період вікової дорослості, соціальної й особистісної зрілості людини.

Акмеологія, як наука про процес досягнення особистістю вершин її творчості, виявляє методологічну значущість у професійній діяльності

майбутнього фахівця музичного мистецтва. Як вважає А. Козир, цілеспрямований акмеологічний розвиток студента треба розуміти як динамічний і безперервний процес самопроектування особистості [36]. Саме акмеологічний підхід «є стрижнем суб'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації особистості у процесі її професійної діяльності, її інтегралом» [36, С.373].

Головними положеннями акмеології є :

1. Метою самореалізації особистості є досягнення акме, тобто стану можливого максимально повного розкриття и використання внутрішнього потенціалу в діяльності, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку.
2. Найвищий ступінь самореалізації особистості характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами.
3. Самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває і реалізовує творчий потенціал у діяльності.
4. Досягнення особистістю професійного акме залежить від розвитку «Я»-концепції (самопізнання, самосприйняття, рефлексія, самообмеження).
5. Переведення потенційних можливостей в актуальні вимагає розкриття, розгортання сутнісних сил, які можуть виявлятися як самостійно, так і за умови акме-підтримки.
6. Досягненню оптимуму (як стану самозабезпечення особистості) в професійній діяльності сприяють самопрогнозування, самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент.
7. Самовдосконалення особистості відбувається під час самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання.
8. Гармонія між особистісно-професійним зростанням особистості та соціальним статусом підтримується процесами самовираження, самопрезентації, самоствердження.

Все це виявляється в тому, що фахова підготовка магістрантів постає як безперервний процес саморозуміння, вдосконалення та самовдосконалення на шляху сходження особистості до свого акме-рівня. Це уможливлює розгляд категорії самореалізації як найвищу природну потребу особистості в творчій самореалізації через розуміння-співпереживання світу як навколишнього, так і внутрішнього через музичні твори.

В акмеологічному навчанні увага акцентується на здатність особистості до самостійного визначення завдань та їх реалізації, вирішення фахових проблем досягнення високих результатів. При цьому доцільно зазначити, що акмеологічні технології мають ціннісний гуманістичний характер та відповідають принципу оптимізації особистісно-професійних ресурсів [36].

За умов застосування засад акмеології домінуючу роль відіграє проблематика розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. При цьому творчий потенціал визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення особистості до творчої діяльності.

Вченими встановлено роль деяких акмеологічних чинників – низки «загальних» умов життєдіяльності людини, що вибірково виявляють високу детермінуючу силу до професії «вчитель» в певні періоди життя і в певних умовах життєдіяльності людини. До цих чинників віднесено:

• сприятливе освітнє середовище (сімейне і шкільне), яке прищепило смак до знань, освіти, самовиховання; ґрунтовна вища освіта, при цьому не завжди педагогічна;

• свідомий вибір педагогічної професії;

• широкий кругозір, енциклопедичні знання;

• працездатність, наполегливість;

• прагнення до самоосвіти;

• креативність (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників);

• здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі; вплив сильних особистостей;

• ораторський дар;

• літературний дар;

• любов до дітей.

Узагальнюючи вищезазначені чинники, можна згрупувати їх таким чином: здібності до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо); креативність; інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо); професійна спрямованість (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо); особистісні якості (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати з початку, перемагати труднощі, сила волі тощо); зовнішні та внутрішні чинники (сприятливе освітнє середовище, вплив сильних особистостей тощо).

Динаміку розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця здійснюється за допомогою акмеологічного моніторингу (відстеження, збирання, переробка й використання інформації). Функції даного моніторингу наступні: діагностична, яка спрямована на виявлення рівня сформованості готовності магістранта до професійно-педагогічного саморозвитку в різних видах діяльності; оцінювальна, яка дає змогу утримувати и коригувати рівень сформованості адекватної (неадекватної) самооцінки; прогностична, яка допомагає передбачити можливі шляхи досягнення акме-вершини студентом магістратури у процесі вдосконалення навчальної педагогічної майстерності; коригувальна, яка допомагає знайти і виправити помилки, які були допущені в процесі професійно-педагогічного саморозвитку магістранта; зворотного зв'язку, яка дозволяє отримати викладачу своєчасну інформацію магістранта про розвиток власного «Я» і

відреагувати на негативні прояви; стимулююча, яка підвищує мотивацію студентів до професійно-педагогічної самореалізації, саморозвитку; інформаційна, яка слугує основною для створення банку даних про результати акмеологічного моніторингу, сприяє створенню і реалізації кожним магістрантом індивідуального проекту самоосвіти.

Ефективне використання модульно-рейтингової та моніторингової системи в процесі підготовки викладачів мистецьких дисциплін дозволяє проаналізувати стан якості освітньої галузі у сфері мистецької освіти, створити модель управління на науковій основі, виявити провідні тенденції розвитку якісної мистецької освіти в Україні, прогнозувати позитивні тенденції зростання якісних показників, визначити пріоритетні напрями подальшого розвитку освітньої системи в Україні.

Поняття компетентнісно зорієнтованої освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, із США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати його та підвести певну теоретичну, концептуальну основу. Наприкінці 1980-х – початку 1990-х років було здійснено спробу визначити компетентність як таку, що орієнтує освіту на досягнення певного освітнього результату. Даний підхід базується на компетентностях і означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти зі сферою праці [39].

На початку XXI століття поняття «компетентність» стало широко вживаним. Цей термін має на увазі комплексне опанування знаннями та вміннями, що суттєво вплинуло на підбір методів навчання. Такі науковці, як В.Кремінь, О. Овчарук, О. Пометун та ін. зазначають відмінність між компетентним фахівцем та кваліфікованим [38; 52]. Перевага надається компетентнісному фахівцю за рахунок здатності до успішної реалізації знань, умінь та навичок у професійній практичній діяльності.

Під поняттям компетентної освіти розуміють спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у студентів ключових (базових, основних) і предметних компетентностей. Ключові компетентності визначаються як суспільно-важливий комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини.

До переліку ключових компетентностей включають такі: ціннісно-змістовні, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові та особистісні. Ціннісно-змістові компетентності пов'язані ціннісними орієнтаціями студента, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, знаходити свою роль і призначення, уміти вибирати цільові та змістовні установки, приймати рішення. Загальнокультурні компетентності – це особливості національної та загальнолюдської культури, елементи моральної основи життя людини. Навчально-пізнавальні компетентності – це сукупність елементів логічної, методологічної діяльності, співвіднесеної з реальними пізнавальними об'єктами [34].

До їх складу відносяться знання й уміння, що стосуються організації, цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії та самооцінки навчально-пізнавальної діяльності стосовно предметів, які вивчає студент, набуваючи креативних навичок продуктивної діяльності. Інформаційні компетентності формують уміння самостійно знаходити, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її. Комунікативні компетентності включають комплексні способи взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, навички роботи в колективі, оволодіння різними соціальними ролями. Соціально-трудова компетентність передбачає оволодіння знаннями та досвідом у сфері громадської діяльності. Особистісні компетентності – це засвоєння методології фізичного та інтелектуального розвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки.

Усі ключові компетентності мають такі характерні ознаки: багатофункціональність, надпредметність та міжпредметність, потребують значного інтелектуального розвитку (абстрактне мислення, рефлексія, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення і включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння).

Предметні компетентності пов'язані з формуванням вузько-предметних знань, умінь та навичок з відповідних навчальних дисциплін.

Проаналізувавши наукові праці, ми виявили наступні погляди вчених на зміст компетентнісного навчання, наприклад, О. Овчарук вказує, що дане навчання – це намагання знайти співвідношення між закладами освіти та ринком праці, при цьому пріоритетним є результат освітньої діяльності у спроможності особистості використати цей результат практично у життєвих ситуаціях [52]. Г. Падалка трактує це поняття як комплекс, який поєднує загальні принципи, визначення освітніх цілей, підбір змісту, організацію процесу освіти та оцінку результативності [55]. Сенсом всього освітнього процесу є створення відповідних умов для процесу формації досвіду щодо самостійного розв'язання проблем.

Компетентність визначають в освіті як заснованої на компетентностях (результатах освіти). Вона є одним із необхідних ресурсів перегляду традиційних цілей, теорії та практики освіти, а це поняття утверджується як нова цільова категорія (освітній конструкт), що означає зсув професійної освіти від предметно-центристської (знаннєвої) орієнтації до її особистісної спрямованості шляхом посилення практичної підготовки при збереженні фундаментальності навчання.

При застосуванні змішаної форми навчання у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва, підходом, який сприяє ефективному використанню цифрових ресурсів у змішаному навчанні необхідним стає ***інформаційно-технологічний підхід.*** Методологія трансфесійно-комплексного підходу вимагає гармонійної єдності, цілковитої узгодженості

і міцного взаємовпливу процесів творчості й технологічності, що зумовлені потребами практики. За думкою фахівців, високі темпи особистісного й професійного розвитку сучасної людини зумовлені швидкістю і рівнем зростання високих технологій, що нині складають основу еволюційних процесів матеріального світу. Передумовою такої творчо-технологічної єдності у викладанні мистецьких дисциплін виступає необхідність володіння сучасними мистецькими й педагогічними технологіями, що сприятиме мистецькій комунікації на міжнародному рівні та інтеграції кращих надбань вітчизняного мистецтва у світовий освітньо-культурний і мистецький простір. Вирішення потребує питання збереження класичного академічного підходу до викладання мистецьких навчальних дисциплін і його гармонійного поєднання з впровадженням в освітній процес найсучасніших технологій, інноваційних методів і методичних прийомів навчання.

Сьогодні поняття «творчість» – це здійснення особистісного відкриття і презентація цього відкриття оточуючому світу. Такі вміння вимагають не лише впевненості у власних силах, а й володіння технічними основами мистецької діяльності, вміння розмовляти зі світом сучасною інформаційно-технологічною мовою, тобто необхідною стає наявність розвинених комунікативно-технологічних вмінь.

Проблеми освітніх інновацій досліджували І. Бех, Н. Бібік, А Растригіна, С. Сисоєва та ін.[7; 9; 61; 65]. Інноваційні педагогічні технології вивчають В. Лозова, О. Пєхота, С. Подмазін, Г. Селевко, В. Кудін та ін. [43; 56; 61; 65; 40].Класифікації освітніх інновацій представлені у працях О. Мешанінова, І. Підласого та ін.[47; 58] Методологічні основи впровадження сучасних освітніх технологій у процес підготовки фахівців є предметом дослідження О Вишневського, О. Єременко та ін.[16;28]. Проблемі використання інформаційних технологій присвячено праці Н. Кузьміної, С. Сисоєвої, О. Балабана та ін.[39; 65; 8].

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти. Призначення освітніх технологій полягає у прогнозуванні даного розвитку, проектуванні і плануванні цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу (гуманістична концепція освіти, система безперервної освіти та ін.). Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель освітнього процесу у навчальному закладі, об'єднує в собі зміст, форми і засоби навчання. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики. Технологія навчання моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики [16]. Розуміння сутності освітніх інновацій, рівень їх впровадження викладачем у освітній процес є визначальними характеристиками його педагогічної майстерності. Таким чином, оволодіння сучасними освітніми технологіями посідають важливе місце у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Завдяки скороченню аудиторних занять та збільшенню часів, наданих на самостійну роботу студентів, інформаційно-технологічна складова процесу підготовки магістрантів стає вкрай важливою. Студенти самостійно знаходять необхідну навчальну інформацію, потім разом із викладачем безпосередньо використовують отримані теоретичні знання на практиці. Поширення інформаційних технологій суттєво впливає на сприйняття студентів. Так, поширення знань і уявлень про мистецтво надає можливість широкому загалу ближче познайомитись з ним в значний для людини спосіб. Але інформація про твір мистецтва одержана через витвір електронну техніку не дає повного уявлення про нього. Відсутнє безпосереднє «спілкування» слухача з твором, не передаються його виконавські яскраві нюанси тощо. Таким чином, порушується акт співтворчості слухача та виконавця, відсутня

атмосфера емоційного підйому, надзвичайно важливому в сенсі естетичного впливу.

Самостійне особисте сприйняття дійсності через візуальні образи вимагає аналізу, порівняння, певного вибору головного від другорядного, всього того, що можна зробити тільки під керівництвом викладача. Тому тільки дистанційна форма навчання мистецтва ніколи не дасть таких позитивних результатів, як змішана форма навчання.

Робота з інформацією, її сутність і зміст, а також проблема підготовки до неї студентів не можуть розглядатися у відриві від процесів, пов'язаних із сприйняттям і переробкою інформації особистістю. Інформація, що переробляється в тій чи іншій мірі впливає на свідомість людини, її світосприйняття, на її діяльність. Освітній процес в будь-якій області перетворюється у процес передачі інформації, через яку саме і відбувається формування ціннісних порад, умінь і навичок, необхідних для реалізації конкретного виду діяльності [32; 40].

Таким чином, робота з інформацією містить у собі елементи освітньо-виховного процесу, який тісно пов'язаний з інформаційним сприйняттям. Активний розвиток інформаційних комп'ютерних технологій у світі став однією з причин виникнення проблеми постійного підвищення інформаційної культури особистості, незважаючи на її соціальний рівень. Стає зрозумілим, що людина без сформованої інформаційної культури не зможе підвищувати свій професійний рівень. Інформаційна культура охоплює не тільки формування комп'ютерної грамотності, оволодіння системою уявлень щодо інформатики, інваріантних способів діяльності та відповідного стилю мислення, а й сукупністю інформаційного світобачення та системи знань і вмінь, що мають забезпечувати цілеспрямоване самонавчання та соціалізацію особистості в інформаційному суспільстві.

Необхідно відзначити, що проблема формування інформаційної культури все ж таки існує. Не кожна людина вміє використовувати сучасні

інформаційні технології, не кожна людина реалізує можливості, які надаються інформаційними технологіями і не кожна людина розуміє їхню цінність. Сучасні реалії вимагають комп'ютеризації освітнього процесу. Важливо підготувати майбутніх фахівців до використання цих технологій. Важливе місце в формуванні інформаційної культури суспільства займає формування інформаційної культури студентства. Майбутні фахівці мають бути обізнаними із засобами організації й опрацювання інформації в сучасній формі. Саме володіння інформацією дає змогу як найкраще вирішувати покладені перед ними завдання: вміти знаходити найновішу інформацію, володіти методами її збору та опрацюванням тощо [40].

Робота з інформаційними джерелами, вміння знаходити необхідну інформацію, грамотне її аналізувати і використовувати – все це стає одним з основних видів пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Адже формування інформаційної культури позитивно впливає на освітній процес, розвиває образний, абстрактний і творчий напрямки мислення, сприяє вмінню відмежовувати головне від другорядного, аналізувати ситуацію, робити висновки тощо. Отже, можна сказати, що інформаційно-технологічний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва сприяє підвищенню творчого потенціалу студентів, дає змогу вирішувати покладенні перед ними завдання. О. Рудницька підкреслювала, що «головним вважається не сума знань, обсяг яких навіть для загального орієнтування у житті став сьогодні майже недосяжним. Суттєвого значення набуває засвоєння способів їх самостійного набуття, що необхідно для функціонування у мінливому предметному світі» [64. С.87].

Однак, все ще виникають протиріччя між необхідністю застосуванням комп'ютерних технологій у контексті поліхудожньої підготовки магістрантів і відсутністю теоретичних та педагогічних основ створення авторських презентацій навчальних посібників за допомогою цих технологій. Електронні засоби інформації впливають на зміст інформації в процесі навчання

мистецтва, науково-пізнавальну та творчу діяльність магістрантів музичного мистецтва. Даний підхід реалізує цифрові інструменти змішаної форми навчання.

Наступний науковий підхід до фахової підготовки магістрантів в умовах змішаного навчання ми визначаємо ***культурологічно-творчий підхід.*** Методологічним підґрунтям фахової підготовки студентів магістратури було визначено та обґрунтовано трансфесійно-комплексний підхід. Взаємозв'язок даних підходів виявляється в тому, що культурологічно-творчий підхід визначає культурний і творчий зміст фахової підготовки магістрантів, тоді як трансфесійно-комплексний – забезпечує міждисциплінарну інтеграцію цієї підготовки у змішаному освітньому середовищі. Трансфесійність розширює можливості творчої діяльності, дозволяючи магістрантам використовувати знання з педагогіки, медіа-технологій та менеджменту культури для власних творчих проектів. Культурологічний контекст забезпечує глибину міждисциплінарної інтеграції, що є ключовою умовою трансфесійно-комплексного підходу у змішаному навчанні. Обидва підходи сприяють розвитку цифрової музичної творчості, інтеграції онлайн та офлайн мистецьких практик, формуванню гнучких професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Опора на етимологію поняття «культурологія» (cultura і logos), що включає два основних значення – знання про культуру та теорію культури, дозволяє визначити головні підстави («точки опори») культурології в педагогіці, розглядаючи культуру і як джерело цілісної освіти (змісту), і як метод її дослідження та проектування [14].

Ідеї культуро-відповідності, тісного зв'язку освіти й культури, не є для сучасної педагогіки принципово новими. Культуро-логічність є одним із принципів освіти, орієнтиром її гуманістичної парадигми. Науковці зазначають, що завдання будь-якої освіти – це залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства, –

перетворення природної людини в культурну. Педагогіка як частина культури бачить своє головне завдання в прилученні особистості до культурної спадщини соціуму й у включенні її в культурне середовище [ ].

При цьому вивчення соціокультурного середовища, що оточує людину, є для педагогіки теоретичним і прикладним завданням, а сама вона – умовою формування особистості. У соціокультурному середовищі досвід попередніх поколінь передається різними шляхами, зокрема шляхом «проживання» змісту даного досвіду. Разом з тим соціокультурне середовище стає руйнівною силою, якщо соціум розбещує особистість, якщо в ньому панує антикультура, від якої необхідно захищати особистість дитини, що формується.

Необхідно відмітити, що культурологічний напрям у підготовці майбутнього фахівця займає одне з чільних місць у його професійній діяльності. Так, наприклад, на думку сучасних дослідників загальна педагогічна майстерність викладача в значній мірі залежить від рівня розвитку його особистісної духовно-інтелектуальної культури.

Визначаючи наявність тісного зв'язку між діяльністю та культурою, а також обґрунтовуючи необхідність розкриття поняття останньої в її динамічних аспектах, представники діяльнісної інтерпретації культури здійснюють її сутнісний аналіз у двох напрямах. Прихильники першого напряму (Л. Буєва, В. Давидович, Ю. Жданов, М. Каган, Е. Маркарян, В. Полікарпов, О. Ханова та ін.) предметом свого дослідження визначили питання, пов'язані із загальною характеристикою культури як універсальної властивості громадського життя людей. У цьому функціональному (технологічно-діяльнісному) тлумаченні культура виступає як «специфічний спосіб людської діяльності» (Е. Маркарян), «сукупність матеріальних і духовних предметів, видів людської діяльності» (Л. Буєва), «сукупність плодів і способів діяльності колективного суб'єкта – людського суспільства»

(М. Каган), «спосіб діяльності конкретного соціального суб'єкта» (В. Давидович, Ю. Жданов).

У центрі уваги представників другого напряму (Е. Бабосов, Е. Баллер, М. Злобін, Л. Коган, В. Межуєв та ін.) перебуває індивідуально-творча природа культури, розглянута крізь призму процесів духовного виробництва, функціонування й розвитку особистості. Особливість цього підходу полягає в тому, що культура розуміється як низка властивостей і якостей, що характеризують в активно-творчому плані, насамперед, людину як «універсального суб'єкта суспільно-історичного творчого процесу» [51].

Культурологія включає цивілізаційно-культурологічну парадигму, відповідно до якої культурологічна спрямованість визначає гуманітарний вектор розвитку освіти, підтримуючи та відновлюючи цілісність освіти (її цілі, зміст, методи тощо) шляхом збереження балансу у співвідношенні «цивілізація – культура». Головна ідея освіти з позицій культуро утворюючої функції полягає у виконанні місії виховання людини культури, а через неї – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури.

Людина – це духовний суб'єкт культури, який володіє такими властивостями, як творча активність, відповідальність за діяльність і поведінку, здатність до саморозвитку й самореалізації. Відповідно до цього підходу культура не «надбудовується над людиною», а виявляється у її власному бутті, життєтворчості, духовності [45; 55].

Процес становлення й розвитку людини і її «окультуреннЯ» можна представити у трьох напрямах:

1. освоєння норм – зразків, становлення простору життя – процес соціалізації людини;
2. розвиток особистості, освоєння різних способів мислення й способів діяльності, проектування нових форм соціального життя;

3. складання свого образу, проживання своєї особистої історії, входження в культуру через культурні контексти, освоєння її знаків, символів, типів свідомості.

У змісті базової культури особистості виділяються такі види культури: культура життєвого самовизначення; культура сімейних відносин; моральна культура й культура спілкування; економічна культура й культура праці; інтелектуальна, правова, екологічна, художня й фізична культура [37].

Дуже важливо зазначити, що культурологічні засади педагогічної майстерності майбутнього фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства виступають в його професійній діяльності як постійно діючий процес пошуку і активації інтеріоризованих в процесі пізнання вищих людських цінностей в напрямку духовного розвитку його учнів, а подальша їх актуалізація в індивідуальному житті значною мірою залежить від гармонізації його внутрішніх особистісних чинників, що утворюють підґрунтя для активізації творчих можливостей у подальшій професійній діяльності.

Культурологічно-творчий підхід орієнтований на:

* усвідомлення музичного мистецтва як частини культурного простору;
* розвиток креативності та творчої самореалізації магістрантів;
* формування культурної ідентичності майбутніх фахівців;
* інтерпретацію музичних творів у контексті історії та культури.

Даний підхід у змішаному навчанні реалізується через: онлайн-аналіз музичних творів і культурних явищ, цифрові проекти (відеоперформанси, презентації, подкасти, міжкультурні онлайн-колаборації, інтерактивні творчі лабораторії тощо).

Культурологічні засади процесу навчання мистецтва припускають формування та подальший розвиток творчого потенціалу магістрантів, який відбувається в процесі постійної роботи студента в напрямку самоаналізу, саморозвитку в процесі творчої навчальної діяльності.

Здатність до творчості, за дослідженнями психологів, не тільки спадково обумовлена, а може бути сформована протягом життя. Високий рівень розвиненості творчих здібностей забезпечується цілеспрямованою безперервною та активною навчальною діяльністю, в умовах полікультурного, поліхудожнього освітнього середовища ЗВО. Творчість магістрантів музичного мистецтва проявляється у різних видах мистецької діяльності: концертно-виконавської, педагогічної, наукової, просвітницької. Крім того, у творчій діяльності синтезуються мотиваційна, емоційна, пізнавальна, інформаційна, комунікативна сфери; виявляється готовність майбутнього фахівця до самореалізації в обраній професії, формуються його особистісні якості.

Тільки в практичній діяльності набуті мистецькі знання, уміння та навички дозволять магістрантам реалізувати власний творчий потенціал. Тому культурологічно-творчий розвиток особистості студента ми розуміємо як *створення можливостей для осягнення навколишнього світу, індивідуального ставлення до власного життя та діяльності, формування професійної поліхудожньої компетентності, досягнення акме-вершини у своєму саморозвитку, оволодіння аксіологічно-рефлексивними знаннями та навичками, інформаційно-технологічними вміннями.* Даний підхід забезпечує осмислення музичного мистецтва як феномен культури, як культурний контекст всієї фахової підготовки магістрантів.

Сучасні трансформаційні процеси у сфері мистецької освіти зумовлені цифровізацією освітнього простору, розвитком міждисциплінарних практик та поширенням змішаної форми навчання. Дані процеси актуалізують необхідність переосмислення методологічних засад фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Сучасний музикант-фахівець дедалі частіше поєднує різні види професійної діяльності: виконавську, педагогічну, культурно-просвітницьку, науково-дослідницьку, організаційно-проектну та медіа-комунікаційну. У зв'язку з цим, традиційна вузькопрофільна модель

підготовки вже не забезпечує повною мірою формування комплексу компетентностей магістрантів, необхідних для ефективної їх професійної самореалізації. За таких умов особливої значущості набуває застосування визначених нами наукових підходів до фахової підготовки студентів магістратури в умовах змішаного навчання, де трансфесійно-комплексний підхід визначено провідним методологічним орієнтиром фахової підготовки магістрантів завдяки можливості забезпечити інтеграцію різних аспектів фахової підготовки студентів магістратури. Провідна роль трансфесійно-комплексного підходу у дослідженні визначається тим, що він виступає системо-утворювальною основою організації фахової підготовки магістрантів, де інші наукові підходи, які ми визначили, – конкретизують і доповнюють його зміст, забезпечуючи реалізацію різних аспектів освітнього процесу.

Алгоритм нашого дослідження припускає процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Цьому питанню і буде присвячений наступний підрозділ нашої роботи.

2.2. Процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва

Важливими і актуальними питаннями сучасної теорії і практики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва виступають такі, як дослідження можливостей мистецької діяльності в цілеспрямованому розвитку особистості, визначення засобів мистецько-педагогічної підтримки цього процесу та висвітлення напрямів розробки технологічних підходів його здійснення. Системний аналіз дозволяє визначити ряд принципово важливих

функцій навчально-художньої діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва.

За визначенням словника: функція (від лат. functio – звершення, виконання), може означати: функція (математика) (відображення) – функціональне бінарне відношення; функція системи – діяльність, роль об'єкта в рамках деякої системи; функція (соціологія) – роль, яку виконує той чи інший елемент соціальної системи; функція (фізіологія) – життєві процеси, діяльність окремих живих органів та їх системи, і в цілому всього живого організму, основний предмет вивчення фізіології; функція (філософія) – термін, що вживається для опису діяльності або зв'язку різних категорій; функція (програмування) – частина програми, яка реалізує певний алгоритм і дозволяє звернення до неї з різних частин загальної (головної) програми [14].

У педагогіці значення слова «функція» трактується як коло діяльності, призначення, роль. У цьому сенсі часто вживається і поняття «функції педагогічної діяльності». В педагогічному процесі реалізуються такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вчителя: діагностична, прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційна, комунікативна, творча, рефлексивна [59].

В контексті з'ясування умов актуалізації виховного і розвивального впливу мистецької діяльності визначаємо основні функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, а саме: *мотиваційно-виховна, інформаційно-пізнавальна, діагностично-прогностична, корпоративно-взаємодійна, творчо-продуктивна функції.*

Мотиваційно-виховна функція. У сучасній педагогічній та психологічній науці мотивація навчальної діяльності розглядається як складна багаторівнева система, що включає внутрішні та зовнішні спонукальні чинники. Українські науковці (О. Рудницька, Г Падалка, С. Сисоєва та ін.) [55; 64; 65] підкреслюють, що саме співвідношення

внутрішньої та зовнішньої мотивації визначає ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців.

Внутрішня мотивація пов'язана із змістом самої діяльності та базується на пізнавальних потребах, інтересі до професії, прагненні до саморозвитку і самореалізації. Вона проявляється у задоволенні від процесу навчання, бажанні оволодіти глибокими знаннями, творчому підході до виконання завдань. Українські дослідники зазначають, що внутрішньо мотивовані студенти демонструють високу самостійність, когнітивну гнучкість, здатність до творчого розв'язання професійних завдань та стійку орієнтацію на самовдосконалення. За результатами емпіричних досліджень, у більшості студентів (приблизно 80-84%) спостерігається оптимальний мотиваційний комплекс, де домінує внутрішня або поєднана внутрішня та зовнішня позитивна мотивація, що сприяє успішності навчання [65].

Зовнішня мотивація визначається впливом зовнішніх факторів і не пов'язана безпосередньо зі змістом навчальної діяльності. До неї належать схвалення викладачів, соціальний статус, уникнення покарання або критики. Як зазначають українські науковці, така мотивація часто супроводжується залежністю від зовнішнього контролю, зниженням творчої активності та орієнтацією на виконання мінімальних необхідних вимог. Водночас у сучасних дослідженнях (Н. Ничкало, О. Олексюк) [51; 53] підкреслюється, що серед студентів досить поширеною є зовнішня позитивна мотивація, пов'язана з прагненням досягти успіху, професійного визнання та кар'єрного зростання, яка може виступати важливим стимулюючим чинником у навчанні.

Такі дослідники, як О. Єременко, О. Михайличенко акцентують увагу на тому, що для творчих спеціальностей, зокрема музичного мистецтва, провідну роль відіграє саме внутрішня мотивація, оскільки вона забезпечує розвиток креативності, самовираження та емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності [29; 46].

Таким чином, внутрішня і зовнішня мотивація не є взаємовиключними, а утворюють цілісну систему. Проте в умовах фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва пріоритетною має бути внутрішня мотивація, доповнена позитивними зовнішніми стимулами. Саме така інтеграція забезпечує високий рівень професійної підготовки, творчої активності та готовності до самореалізації магістрантів в умовах сучасного освітнього середовища.

Дана функція полягає в тому, щоб допомогти студенту магістратури самовизначитись, сформувати життєві установки, виробити певне ставлення до тих чи інших подій. Функція поєднує розвиток внутрішньої мотивації до опанування мистецтва та формування професійних і ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. Змішана форма навчання, завдяки інтеграції онлайн і офлайн форм, синхронних і асінхронних форматів посилює реалізацію даної функції. Теоретичний аналіз поняття «мотивація» дозволяє розглядати її як багатовимірне утворення, що включає внутрішні спонукання (теорія самодетермінації), прагнення до самореалізації (А. Маслоу), орієнтацію на досягнення (Дж. Ніколлс, К. Двек), віру у власні можливості та переживання творчого піднесення (А. Бандура). У сукупності ці теорії забезпечують методологічну основу мотиваційно-виховної функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання.

Мотиваційно-виховна функція є однією з ключових у системі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, оскільки безпосередньо впливає на формування професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій і творчо\ самореалізації майбутнього фахівця. У контексті сучасних освітніх трансформацій, зокрема впровадження змішаного навчання, ця функція набуває нових змістових і організаційних характеристик.

Важливим аспектом реалізації даної функції є формування внутрішньої мотивації магістранта, яка базується на усвідомленні значущості музичного мистецтва як культурного феномену та професійної діяльності. Водночас

необхідно враховувати специфіку мистецької освіти, де значну роль відіграє емоційно-ціннісний компонент, індивідуальність творчого мислення та потреба у самовираженні.

Центральним елементом даної функції є процес усвідомлення індивідом себе як суб'єкта педагогічного спілкування за допомогою мистецтва, де результатом є сам процес спілкування з урахуванням можливостей реалізації свого особистісного потенціалу, набуттям творчого досвіду, який виявляється через *функції емпатії, рефлексії, креативності, самовдосконалення, художнього відкриття.*

Змішане навчання, яке поєднує традиційні аудиторні форми роботи з дистанційними технологіями, створює розширене освітнє середовище, що потребує від магістрантів високого рівня самостійності, самодисципліни та внутрішньої мотивації. У таких умовах мотиваційно-виховна функція спрямовується не лише на підтримку інтересу до навчання студентів магістратури, але й на розвиток здатності до саморегуляції, самоосвіти та професійного самовдосконалення.

Завдання викладача полягає в ефективному формуванні мотиваційної сфери магістрантів, наданні підтримки, певного поштовху для розвитку творчих здібностей студентів, забезпеченні розвитку індивідуальних творчих можливостей майбутніх фахівців, уникненні прямолінійних аналогій тощо. Дуже важливим у контексті вищезазначеного є роз'яснення студентам ролі фахівця музичного мистецтва для сучасного українського суспільства. Дана діяльність збагачує враження про навколишній світ, спонукає мислити, творити, пізнавати красу мистецтва та його можливість впливу на людину. Саме фахівець/викладач музичного мистецтва, відкриває шляхи до спілкування з музикою її шанувальникам, вчить розуміти музичну мову, а через неї і увесь світ.

У змішаному навчанні ефективність мотиваційно-виховної функції забезпечується через використання інтерактивних методів, цифрових

платформ, проектної діяльності, а також через індивідуалізацію освітнього процесу. Залучення магістрантів до творчих онлайн-проектів, віртуальних концертів, майстер-класів і міжкультурної комунікації сприяє підвищенню їхньої зацікавленості процесом навчання та формуванню професійної ідентичності.

Для активізації вмотивованості магістрантів, майбутні фахівці упродовж навчання у ЗВО беруть участь у Всеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференціях, мистецьких проектах, конкурсах та фестивалях, благодійних акціях, майстер-класах, ведуть активну культурно-освітню діяльність в університеті та за його межами. Мають можливість закріплювати набуті теоретичні знання у практичній діяльності під час проходження педагогічної практики. Все це дає змогу реалізувати мотиваційно-виховну функцію фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Так, виховна складова даної функції передбачає насамперед формування духовної культури особистості як протидії превалюванню практицизму, меркантильності у ціннісній свідомості суспільства. Педагогічний потенціал мистецтва з його унікальними можливостями впливу на людину має розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а як засіб особистісного розвитку студентів з виявленням індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. Завдяки даної функції формуються почуття, думки і дії людей. Якщо інші форми громадської свідомості мають частковий характер (мораль формує моральні норми; політика – політичні погляди; філософія – світогляд; освіта і наука готують спеціаліста), то музична освіта діє на особистість комплексно, одночасно на розум, серце і почуття, тобто істотно впливає на духовний стан людини.

У зв'язку з цим, виховний компонент цієї функції, який передбачає формування етичних, естетичних і професійних якостей майбутнього

фахівця, у змішаному освітньому середовищі реалізується через педагогічну підтримку, наставництво, рефлексивні практики та створення сприятливого психологічного клімату. Дана функція мистецької освіти на новому етапі її розвитку має полягати у поєднанні емоційної захопленості мистецькою діяльністю, творчої свободи, урізноманітненні процесу сприйняття, навчання, творчого переосмислення, репродукування, збереження українського національного мистецтва, демократизації і гуманізації процесу навчання.

Таким чином, мотиваційно-виховна функція у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання виступає інтегративним чинником, що забезпечує гармонійне поєднання професійного розвитку, творчої активності та особистісного зростання магістранта. Її ефективна реалізація є запорукою підготовки конкурентноспроможних мобільних і духовно розвинених фахівців у галузі музичного мистецтва

Система розвивальних можливостей мистецтва включає ***інформаційно-пізнавальну функцію***. Дана функція є однією з базових у структурі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, оскільки забезпечує засвоєння системи професійних знань, формування когнітивної компетентності та розвиток здатності до аналітико-інтерпретаційної діяльності магістрантів у мистецькій сфері.

У сучасних умовах трансформації вищої освіти, зокрема впровадження змішаного навчання, ця функція набуває нових характеристик, пов'язаних із цифровізацією освітнього процесу, інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій та розширенням доступу до навчальних курсів.

Дана функція передбачає відповідний добір та розміщення в часі та дидактичному просторі необхідних блоків оновленого змісту, форм і методів формування навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це – оволодіння системою музично-теоретичних, історичних і методичних знань; формування здатності до аналізу музичних творів та педагогічних ситуацій;

розвиток пізнавальної активності та самостійного наукового пошуку; опанування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності.

Як зазначають вчені, когнітивний компонент підготовки студентів є ключовим у структурі професійної готовності майбутніх фахівців мистецької освіти, оскільки забезпечує основу для формування інших компонентів [39; 54; 56]. Змішане навчання поєднує традиційні аудиторні форми з дистанційними технологіями, що істотно розширює можливості реалізації інформаційно-пізнавальної функції. Зокрема: доступ до цифрових ресурсів (онлайн бібліотеки, відеолекції, нотні архіви); інтерактивність навчання (платформи, мультимедійні засоби); індивідуалізація освітньої траєкторії; розвиток цифрової компетентності магістрантів.

Українські дослідники такі, як Н.Мозгальова, Н. Науменко, Д. Замишляєв та ін. наголошують, що в умовах змішаної форми навчання інформаційно-пізнавальна діяльність студентів має бути спрямована на розвиток когнітивної гнучкості, інформаційної культури, здатності до самостійного опрацювання матеріалу.

Інформаційно-пізнавальна функція актуалізується в сучасних умовах у зв'язку з тим, що розвиток людства набирає все більш динамічного характеру. Про це свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, що при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в гарній школі, а й у найкращому університеті. Тому, що здобуті у навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки – обов'язково з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним та й взагалі людина не зможе бути сучасною часу нових знань, тобто втратить конкурентоспроможність [47; 62].

Інформаційно-пізнавальна функція мистецької освіти закладає підвалини розуміння психології нації, окремих історичних особливостей, є

багатим джерелом знань на різні теми, що охоплює соціальну дійсність і життєву достовірність з відтворенням мети освіти. Проблема пізнавальної діяльності є однією з найважливіших у навчальному процесі. Її головне завдання полягає в систематичному оволодінні знаннями, уміннями і навичками; під її впливом розвиваються процеси усвідомлення, мислення. Мистецтво виступає водночас і носієм високих духовних цінностей, і засобом розвитку творчих здібностей.

Реалізація даної функції відбувається завдяки інтеграції ІКТ у освітній процес (використання вебінарів, онлайн-курсів, відеолекцій), що сприяє поглибленню знань та розширенню освітнього середовища; міждисциплінарної інтеграції (поєднання музично-теоретичних, виконавських і педагогічних дисциплін) сприяє формуванню цілісного професійного мислення; активізація самостійної роботи магістрантів (самостійне опрацювання інформації, участь у наукових дослідженнях і творчих проектах); розвиток рефлексії та критичного мислення (аналіз власної навчальної діяльності та музично-педагогічних явищ) [29].

Оновлена мистецька освіта передбачає зміни в розумінні мистецького пізнання. В попередні роки більше звертали увагу на пізнання зовнішньої художньої форми твору та особливості її втілення засобами мистецької мови в процесі аналізу мистецьких творів. Сучасна мистецька освіта трактує мистецьке пізнання як глибоко *особистісний процес*, в якому особистості надається співтворча, активна роль. Адже власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків. Пізнання мистецького твору полягає не в поверхневому усвідомленні, а в особистісному ставленні до мистецтва, і відповідно до цього проникає в образний світ твору, пізнає його сутність.

У структурі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва інформаційно-пізнавальна функція є основою формування професійної компетентності магістрантів; забезпечує теоретичну підготовку до

виконавської та педагогічної діяльності; сприяє формуванню здатності до інноваційної діяльності та саморозвитку.

Мистецтво зможе виконати свою пізнавальну роль тільки тоді, коли студенти навчаються по-справжньому розмірковувати про нього. Потрібно прагнути до того, щоб вихованці не задовольнялися засвоєнням готових знань. Цьому сприятимуть точне формування викладачем завдання, його поступове спільне вирішення, самостійно зроблений магістрантами висновок. Викладачу необхідно постійно співвідносити педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями студентів. Адже те, що ними не сприйняте, не осмислене, не почуте і не засвоєне, – нічого не додає до мистецького розвитку майбутніх фахівців та не наближає до акме-вершини власного розвитку в мистецтві. Усі форми мистецьких занять із магістрантами мають сприяти їхньому духовному розвитку, пізнанню світу, формуванню світогляду, вихованню моралі. На вирішенні цього завдання має спрямовуватися творча ініціатива викладача, його знання і досвід.

Освіта сучасності активно реалізовує усі можливі засоби і технології у процесі фахової підготовки студентів, наближаючи результати навчання до таких, які б забезпечили належний рівень сформованості знань й умінь майбутніх фахівців. У Концепції розвитку дистанційного навчання в Україні, Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI ст. наголошується про необхідність впровадження дистанційного навчання, що уможливлює: для навчального закладу – якісну заміну традиційних форм навчання чи поєднання класичних способів підготовки фахівців із величезним спектром сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; для студента – формування уміння вчитися *впродовж усього життя,* саморозвиток й особистісне самодостатнє становлення [49]. У цьому контексті потенціал *змішаної форми навчання* дає змогу викладачам поглиблювати зміст, розширювати методи, форми навчання, диференціювати й індивідуалізувати навчання магістрантів, випереджуючи стандартизований зміст фахової

підготовки кваліфікованих робітників з орієнтацією на соціокультурний контекст або соціальну ситуацію професійного розвитку.

Таким чином, інформаційно-пізнавальна функція фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання полягає у формуванні системи знань, розвитку пізнавальної активності та здатності до використання цифрових технологій у професійній діяльності студентів магістратури. Її ефективна реалізація забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного до творчої самореалізації та безперервного професійного розвитку.

Успішна фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва не може відбутися без реалізації ***діагностично-прогностичної функції*** цієї підготовки. Дана функція є однією з ключових у системі сучасної мистецької освіти, особливо в умовах змішаного навчання. Її сутність полягає у цілеспрямованому виявленні рівня сформованості професійних компетентностей здобувачів освіти, аналіз їх індивідуальних освітніх потреб, а також прогнозуванні подальшої траєкторії професійного розвитку.

У контексті фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва діагностична складова цієї функції передбачає комплексне оцінювання виконавських, педагогічних, науково-дослідницьких і творчих умінь студентів. Особливого значення набуває використання цифрових інструментів (відеозаписів виконання, онлайн-тестування, електронних портфоліо), що забезпечують об'єктивність, системність і доступність моніторингу навчальних досягнень у змішаному форматі.

Опора на результати індивідуальної діагностики кожного студента магістратури – вкрай важливе для подальшої успішної професійної діяльності майбутнього фахівця. Завдання особистісного становлення магістранта в мистецтві, розвиток його художніх якостей, усвідомлення себе як суб'єкта мистецького навчання не можуть бути досягнути без виявлення вихідних даних, вивчення наявних можливостей студента в мистецтві. Для

визначення алгоритму всього процесу навчання кожного вихованця викладачу необхідно з'ясувати особистісні якості, притаманні магістранту, а саме: стан розвитку художнього сприймання, особливості пам'яті, мислення, уяви, емоційно-вольових характеристик, особливості естетичних переваг, наявний стан розвитку художніх здібностей, сформованість необхідних фахових знань, умінь та навичок тощо. Цілісна особистісна характеристика вкрай необхідна для спрямування розвитку кожного майбутнього фахівця музичного мистецтва [55].

Ще трапляються випадки, коли викладач з гри на музичному інструменті (чи вокалу, чи диригування) обмежується увагою до виконавсько-технічних можливостей студента, не беручи до уваги особливості розвитку його музичного слуху, смакових орієнтацій, творчих можливостей. При такої стратегії процесу навчання можемо спостерігати нестабільність у художньому розвитку магістранта. Педагогічне керування, побудоване на окремих уявленнях про особистість студента, ризикує стати не ефективним.

Діагностика дослівно з грецької мови перекладається як здатність розпізнавати (dia, dias – означає через, між, серед, з допомогою; gnosis – знання). Отже, діагностика – *це діяльність із встановлення діагнозу або вчення про способи його отримання.* Педагогічну діагностику визначають як діяльність з виявлення актуального стану і тенденцій індивідуально-особистісного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, спрямована на управління якістю освітнього процесу [55]. Поняття «педагогічна діагностика» запропонував К. Інгенкамп у 1968 року. Проте це не означає, що саме з цього часу розпочалося становлення педагогічної діагностики. Її донауковий період існує стільки, скільки й педагогічна діяльність.

Одним із найбільш ефективних та об'єктивних методів педагогічної діагностики сьогодні вважаються тести. Перші тести з'явилися у XIX ст. Їх запропонував відомий англійський учений Ф. Гальтон. На тестову форму

контролю покладалися величезні сподівання учених. Представники нового напрямку реформаторської педагогічної науки другої половини XIX ст. – експериментальної педагогіки – навіть вирішили, що із запровадженням тестів розпочинається науковий період розвитку педагогіки. Проте тести також не позбавлені вад, а, отже, виявилося, що вони не можуть вважатися *універсальним методом вимірювання якостей особистості*. Не дивлячись на більш, ніж столітній досвід використання точних кількісних методів вимірювання, ще й сьогодні педагогічна діагностика не стала органічною складовою частиною професійної діяльності викладача.

Вона використовується не на тому рівні, на якому застосовується психодіагностика у психологів, медична діагностика у медиків і технічна діагностика у інженерів. На жаль, найчастіше, не дивлячись на наукові розробки із вимірювань та шкалування, у професійній практиці продовжує широко використовуватися *інтуїтивна діагностика*, яка далеко не завжди є об'єктивною. Розрізняють діагностику навчальної та виховної діяльності, між якими існують відмінності. Під діагностикою в навчанні найчастіше розуміють контроль (поточний, періодичний, тематичний, підсумковий). Контроль може здійснюватися і поза діагностикою на основі емпіричних ознак, які є для викладача очевидними. Передусім виявляють *незнання*, а не сильні сторони студента. Виявляють ступінь засвоєння знань, а не *розвиток пізнавальних здібностей.*

Для отримання правильного педагогічного «діагнозу» одним із найважливіших завдань є правильний вибір *методів діагностування.* Найчастіше викладачами використовуються такі методи: спостереження, анкетування та опитування, тестування, бесіди, поведінка магістрантів у педагогічних ситуаціях, вивчення продуктів творчої діяльності студентів магістратури (проекти, інтерпретації музичних творів тощо), соціометричні, метод експертних оцінок тощо.

Спостереження як метод діагностування необхідний для збору фактів у природній обстановці. Спостереження завжди ефективно у поєднанні з іншими методами педагогічної діагностики. Під час спостереження необхідно дотримуватися низки правил: одні і ті ж самі факти спостерігати з допомогою різних осіб, що мають загальний план спостереження, а згодом порівнювати отримані результати. В іншому випадку виникає елемент суб'єктивізму, прихованої позиції спостерігача, оскільки картина викривляється, якщо вихованці бачать, що за ними спостерігають. Під час спостереження найважливіше зафіксувати всі деталі явища.

Анкети як метод педагогічної діагностики широко застосовуються під час вивчення суспільної думки, оцінки тих чи інших подій в житті студентів, виявлення характеру взаємин між ними, ставлення до видів діяльності і різного роду доручень. Існує правило, згідно з яким анкетні дані достовірніші, чим більша кількість осіб піддано анкетному опитуванню (соціологічна норма – 380 осіб). Разом з тим, коли анкетування охоплює сотні і тисячі студентів, виникають великі труднощі в обробці матеріалу. Тому анкети застосовуються лише для обмежених педагогічних цілей і обов'язково у поєднанні з іншими методами діагностики.

Найпоширенішим методом оцінювання окремих психологічних рис та властивостей людини є *тестування.* Тести володіють низкою переваг у порівнянні з іншими методами діагностики: простота процедури і надійність обладнання, безпосередня фіксація результатів, зручність математичної обробки тощо. Тести використовують для оцінювання знань, діагностування здібностей та рис особистості.

Бесіди з вихованцями. Проте цей метод може стати дійсно ефективним, якщо в суб'єктів діагностування слалися довірливі взаємини.

Поведінка магістрантів у *педагогічних ситуаціях* (це може бути конфліктна ситуація, ситуація вибору, ситуація нерозуміння один одного, подолання труднощів, ситуація обміну думками тощо). Створення таких

ситуацій стає дуже корисним методом діагностування професійних можливостей магістрантів у подальшій мистецькій діяльності.

Соціометрія дає змогу отримати оперативну інформацію про стан і динаміку взаємин між студентами класу (індивідуальні заняття), учасниками творчих колективів.

Прогностична складова даної функції спрямована на визначення перспектив розвитку професійної майстерності магістрантів з урахуванням результатів діагностики. Вона включає моделювання індивідуальних освітніх траєкторій, планування подальшого вдосконалення виконавської техніки, педагогічної та науково-дослідницької компетентності, художньо-інтерпретаційного мислення майбутніх фахівців.

У змішаному навчанні прогнозування спирається на аналітику освітніх даних, динаміку результатів та активність студентів у цифровому середовищі. Взаємодія діагностичної та прогностичної складових забезпечує адаптивність освітнього процесу, дозволяє своєчасно коригувати зміст і методи навчання, підвищує ефективність фахової підготовки магістрантів.

Змішана форма навчання, дистанційна її частина дає додаткові можливості реалізації цієї функції в процесі підготовки студентів. Отримання навчальних матеріалів та спілкування між учасниками дистанційного навчання забезпечується через передачу відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі. Це можуть бути письмові роботи (самостійні і контрольні, перекази, зокрема й окремі тестові, компетентнісні завдання тощо), а також навчальний проект, заповнення таблиць, побудова схем, моделей тощо.

Роботи можуть збиратися також в студентському портфоліо. За потреби, завдання магістрантів можна контролювати через будь-який месенджер, що має відео зв'язок (Zoom, Skype тощо). З різними можливостями отримання зворотного зв'язку можна ознайомитись на платформах дистанційного навчання.

Платформа Moodle – безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням. Дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії викладача, студентів та адміністрації закладу освіти. Зокрема, дає можливість: -представляти навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, веб-сторінка); - здійснювати тестування та опитування студентів із використанням запитань закритого (множинний вибір правильної відповіді та співставлення) і відкритого типу; -виконувати завдання магістрантами з можливістю пересилати відповідні файли. Крім того, система має широкий спектр інструментів моніторингу навчальної діяльності студентів. Наприклад, щодо загального часу роботи магістранта з конкретним навчальним курсом, відповідними темами або складовими елементами навчального матеріалу, загальної успішності групи під час виконання тестових завдань тощо.

Хмарні сервіси (Office365, Google) для спільної роботи студентів та викладача. Хмарний сервіс Google-диск надає можливості створювати багатофункціональне користувацьке середовище, продуктивне та зручне для студентів та викладачів, для обміну файлами, структурування і збереження їх в одному місці.

Google-форма. Можна збирати відповіді магістрантів і потім проводити автоматичне оцінювання результатів тестування.

Classtime. Є бібліотека ресурсів, але є і можливість створювати запитання.

Learningapps. Дозволяє створювати вправи різних типів на різні теми або користуватися готовими.

Анкетування. Для проведення поточного контролю під час дистанційного навчання зручно використовувати різноманітні анкети. Анкета – достатньо гнучкий інструмент, оскільки питання можна ставити безліччю різних способів. У дистанційній освіті після освоєння кожної теми

можна використовувати анкети, в яких студент сам оцінює свої результати навчання за такими показниками:

– зрозумів / зрозуміла, можу вирішити самостійно;

– зрозумів / зрозуміла можу вирішити з підказкою;

– не зрозумів / не зрозуміла, не можу вирішити.

Оскільки на сьогодні не розроблена єдина система оцінювання за дистанційною формою навчання, можна користуватися тими засобами, які комфортні для всіх учасників освітнього процесу. У разі неможливості застосовувати названі вище платформи, можна використовувати Viber або інші зручні месенджери.

Інструментими спілкування в дистанційному навчанні можуть бути: *електронна пошта* – це стандартний сервіс інтернету, що забезпечує передавання повідомлень, як у формі звичайних текстів, як і в інших формах (програмах, графіці, звуках, відео) у відкритому чи зашифрованому вигляді. У системі освіти електронна пошта використовується для організації спілкування викладача й студента, а також студентів між собою; *форум* – найпоширеніша форма спілкування викладача зі студентами у дистанційному навчанні.

Кожний форум присвячений якійсь проблемі або темі. Модератор форуму реалізує дискусію чи обговорення, стимулюючи запитаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією. Програмне забезпечення форумів дозволяє прикріпити різні файли певного розміру. Кілька форумів можна об'єднати в один великий. Наприклад, під час роботи малої групи магістрантів над творчим проектом створюються форуми для кожної окремої групи з метою спілкування під час проведення дослідження над вирішенням поставленого для цієї групи завдання, потім – обговорення загальної проблеми проекту всіма учасниками навчального процесу (веб-конференція); *чат* – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу, засіб оперативного спілкування людей через інтернет. Є кілька різновидів чату:

текстовий, голосовий, ауді-відео чат. Найбільш поширений – текстовий. Голосовий чат дозволяє спілкуватися за допомогою голосу, що важливо під час навчання іноземних студентів; *відеоконференція* – це конференція в онлайн-режимі. Вона проводиться у визначений день і в призначений час. Це – один із сучасних способів зв'язку, що дозволяє проводити заняття у «віддалених класах», коли студенти і викладач перебувають на відстані.

Отже, обговорення й ухвалення рішень, дискусії, захист проектів відбуваються в режимі реального часу. Викладач і студенти можуть бачити одне одного, викладач може супроводжувати лекцію наочним матеріалом; *блог* – форма спілкування, яка нагадує форум, де право на публікацію належить одній особі чи групі людей. Наприклад, автор (один студент чи група) виконав певне завдання (твір, есе), яке розміщує на сайті свого мережевого щоденника (блогу), потім автор блогу дає можливість іншим магістрантам прочитати і прокоментувати розміщений матеріал.

З'являється можливість обговорення й оцінки якості публікації і коментарів; *середовище Classroom* дозволяє організувати онлайн-навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію, різні додатки Google. Викладач має можливість діагностувати, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання.

Соціальні мережі та месенджери дозволяють створювати закриті групи, чати, теми завдань, проблем, інформації. Специфіка онлайн навчання, що базується на телекомунікаційних технологіях, інтернет-ресурсах і послугах, впливає на способи відбору і структуризації змісту, способи реалізації тих чи інших методів і організаційних форм навчання, що суттєво впливає на функціонування всієї системи. Студент відбирає і обробляє інформацію, висуває гіпотези, ухвалює рішення, спираючись на власні роздуми та бачення проблеми.

Таким чином, діагностично-прогностична функція виступає інструментом забезпечення якості освіти, сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції та безперервного професійного зростання майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Важливою функцією фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва слід вважати ***корпоративно-взаємодійну функцію,*** завдяки якій студенти отримують можливість художнього полісуб'єктного спілкування. Дана функція відображає специфіку організації освітнього процесу як системи професійної співпраці, комунікації та партнерської взаємодії між усіма його учасниками. В умовах змішаного навчання ця функція набуває особливої значущості, оскільки поєднує традиційні форми колективної музичної діяльності з цифровими формами взаємодії.

Її сутність полягає в організації різних видів та напрямів діяльності студентів, пов'язаної з використанням, збереженням і примноженням цінностей у повсякденному житті, навчанні, праці, дозвіллі. Відомо, що у освітньому процесі молоді люди набувають певні знання, збагачують свої поняття та уявлення про цінності громадянського суспільства, визначаються у своїх поглядах, світоглядних орієнтаціях та ідеалах суспільно-політичного, морально-правового, культурологічного змісту. Водночас, у їх життєдіяльності актуального характеру набувають питання, пов'язані з прийняттям самостійних рішень, визначенням свого ставлення до певних ситуацій, що мають місце в суспільно-політичному житті, морально-правових відносинах, практиці використання широкого спектру громадянських цінностей, прав та свобод.

У зв'язку з цим перед освітою постають завдання щодо організації відповідної підготовки молоді, закріплення в її життєвому та професійному досвіді умінь і навичок практичного характеру, оволодінні способами й методами вирішення ситуацій, які мають місце в суспільстві і які вимагають свого правильного вирішення. При застосуванні змішаного навчання дуже

важливою стає організація процесу навчання, яке налаштовує учасників на роботу щодо опрацювання, осмислення, за необхідності передачі й, в кінцевому результаті, – оволодіння знаннями, надані інформаційним ресурсом.

Особливо це стосується організації самостійної роботи магістрантів. Викладач повинен надати алгоритм організації усіх видів самостійної роботи студента. Для майбутнього фахівця музичного мистецтва (музичне-інструментальне виконавство) вкрай важливо знати алгоритм самостійних занять з музичного інструменту, концертмейстерського класу, камерного ансамблю; для фахівця, який опановує освітньо-професійну програму з диригування, важливим стає алгоритм самостійних занять з диригування, занять з хоровим колективом / симфонічним оркестром; а для магістрант-вокаліст – на самостійних заняттях удосконалює знання та вміння з академічного / естрадного / народного вокалу. При цьому всі студенти магістратури повинні знати та вміти організовувати самостійну роботу з проведення асистентської педагогічної практики, здійснення просвітницької музичної діяльності, з організації виконавських мистецьких заходів та науково-дослідницької діяльності.

Сутність корпоративно-взаємодійної функції полягає у формуванні здатності магістрантів до ефективної професійної комунікації, командної роботи, участі в колективних творчих проектах, а також у розвитку культури академічної та мистецької співпраці (взаємодія у різних видах діяльності: ансамблевому виконанні, оркестровій практиці, педагогічному партнерстві, науково-дослідній роботі).

Взаємодійна складова даної функції, як зазначає І. Зязюн, пов'язана зі спілкуванням, передаванням інформації від однієї людини до іншої. Вона постає у якості специфічної форми взаємодії людей у процесі пізнавальної та практично-предметної чи трудової діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем. Її сутність в контексті освіти полягає в тому, щоб

забезпечити взаємозв'язок між викладачами і студентами, студентами з метою обміну почуттями, думками, поглядами, світоглядними та ціннісними позиціями з питань громадянського життя, суспільно-політичних, правових, моральних та естетичних відносин у суспільстві [32].

Взаємодійна складова цієї функції в навчанні та вихованні молоді є об'єктивно необхідною. Дана функція символізує кроки, які покликані робити викладачі з метою забезпечення навчально-виховного діалогу зі студентами, під час обговорення, осмислення, практичного вирішення питань професійного, культурного, громадянського змісту й спрямованості. Спілкування є умовою порозуміння, постановки питань та отримання необхідної відповіді. Саме тому перед освітою постає важливе завдання, а саме: забезпечити відкрите спілкування та взаємодію зі студентами задля того, щоб складні і, часом, неоднозначні питання професійного, суспільного та, навіть, особистого життя отримували діалектичне осмислення з урахуванням поглядів та позицій, які набули актуального характеру.

Взаємодія передбачає створення умов для обміну думками, поглядами, висловлювання власних позицій та міркувань, а також дотримання викладачами під час спілкування зі студентами відповідного такту, стилю й образу поведінки, які б не перешкоджали встановленню діалогічних відносин, а навпаки – зміцнювали у молодіжної аудиторії бажання спільно шукати і знаходити відповіді на гострі питання політичного, економічного, культурологічного змісту, оцінювати власні дії та поведінку інших людей з погляду їх відповідності прийнятим в українському суспільстві норм і цінностей громадянських відносин [29].

Процес навчання і виховання, в якому спілкування відіграє значну роль, є певною системою соціально-психологічної взаємодії. Необхідною умовою успішного протікання процесу спілкування є *комунікативна компетентність* його учасників, розвиток соціально-психологічних умінь, нерозривність педагогічного процесу із педагогічним спілкуванням,

проектування можливих ефективних засобів подання інформації на основі передбачення можливих наслідків її сприйняття, проектування власної виконавської діяльності, заохочення у закріпленні продуктивних дій, узагальнення ефективних засобів навчання.

Фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва створює сприятливі умови для формування комунікативної компетентності студентів, зокрема розвиває їх комунікативні якості, мистецькі здібності. На заняттях мистецтва між викладачем і вихованцями виникають суб'єкт-суб'єктні відносини, метою яких є засвоєння знань з предмету та відпрацювання комунікативних умінь та навичок (так необхідні майбутньому викладачу мистецьких дисциплін). Індивідуальне спілкування викладача зі студентом дає широкі можливості для знаходження індивідуального підходу до кожного магістранта, що дозволяє більш ефективно формувати комунікативну компетентність як регулятор людських стосунків [29].

У розкритті образно-емоційного змісту твору, що виконується, важливе місце належить вмінню магістрантів складати вербальне-емоційне тлумачення художнього змісту мистецького твору. Це дає студентам магістратури більш усвідомлено ставитися до власної виконавської концепції та вербального висловлювання прослуханої музики, що сприяє ефективності формування комунікативних умінь майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Корпоративно-взаємодійна функція фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва реалізується в активізації толерантного ставлення студентів до оточуючих, до майбутніх учнів, колег. Виховання толерантності надає можливість створювати передумови взаєморозуміння і пошани з позиції співпраці, що є запорукою подальшої успішної професійної діяльності магістрантів музичного мистецтва. Основу сучасного освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи людських стосунків, побудову їх на взаємній повазі. Мистецтво

відкриває майбутнім фахівцям еталони терпимого ставлення до іншої людини. У сприйманні мистецтва і в процесі виконавської діяльності відбувається прийняття художнього образу, відтвореного автором, активізується процес емпатії.

У змішаному навчанні реалізація цієї функції здійснюється через інтеграцію очних і дистанційних форм взаємодії. Очний компонент забезпечує безпосередній музично-комунікативний контакт (спільне музикування, репетиційна діяльність, майстер-класи), тоді як дистанційний – розширює можливості співпраці завдяки використанню цифрових платформ (відеоконференції, спільні онлайн-репетиції, хмарні сервіси для обміну аудіо-та нотними матеріалами, колективне редагування творчих проектів).

Важливим аспектом корпоративно-взаємодійної функції є розвиток соціально-професійних компетентностей: комунікативної культури, емоційного інтелекту, відповідальності за спільний результат, здатності до конструктивного діалогу та рефлексії магістрантів.

У цьому контексті змішане навчання сприяє формуванню нових моделей взаємодії, що поєднують синхронну та асинхронну комунікацію, індивідуальну та групову діяльність.

Крім того, дана функція забезпечує інтеграцію освітнього середовища ЗВО з широким професійним і культурним простором. Це реалізується через участь магістрантів у міжнародних онлайн-проектах, творчих колабораціях, конкурсах, фестивалях, що сприяє розширенню їхнього професійного досвіду та формуванню мережевих зв'язків у галузі музичного мистецтва.

Отже, корпоративно-взаємодійна функція виступає важливим чинником професійного становлення магістрантів музичного мистецтва, забезпечуючи розвиток їхньої здатності до ефективної взаємодії у різних формах мистецької та педагогічної діяльності, що є необхідною умовою успішної реалізації в сучасному культурно-освітньому просторі.

Творчо-продуктивна функція фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва відображає спрямованість освітнього процесу на формування здатності до самостійної художньо-творчої діяльності, створення оригінального мистецького продукту та реалізації індивідуального творчого потенціалу майбутніх фахівців. В умовах змішаного навчання дана функція набуває нових змістових і технологічних характеристик, що зумовлено інтеграцією традиційних мистецьких практик із цифровими інструментами.

Сутність творчо-продуктивної функції полягає у забезпеченні умов для розвитку креативності, інтерпретаційного мислення, виконавської індивідуальності та здатності до художнього самовираження магістрантів. У процесі фахової підготовки студентів магістратури вона реалізується через різні види діяльності: індивідуальне та ансамблеве виконавство, імпровізацію, композицію, аранжування, педагогічну творчість, а також науково-дослідницьку роботу з елементами творчого пошуку.

Теоретико-методологічною основою для пошуку реалізації й вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва виступають праці А. Козир, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. [36; 55; 64; 69]. Вихідні положення даних досліджень доводять, що становлення особистості (художнє, інтелектуальне, емоційне) є результатом втілення її творчих можливостей, активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів для осмислення, переживання й інтерпретації мистецьких творів.

Визначення творчої особистості, її структури характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорією творчості (Н. Кузьміна, С. Сисоєва та ін.) [39; 65].

Розвиваючись під час сприймання чи творення мистецтва, творча активність магістранта може бути перенесеною, виявитись у інших галузях

життя і діяльності. Отже, мистецьке навчання, залучаючи до художньої творчості особистість, *впливає на її загальний творчий розвиток.*

Сутність творчої діяльності магістрантів музичного мистецтва в умовах навчання у ЗВО створює фундамент для внутрішньої цілісності навчальних дій у процесі навчання майбутніх фахівців. Так, творчі підходи збагачують пізнавальну діяльність, забезпечують продуктивне оцінювання результатів пізнання. Ми погоджуємося з думкою Г Падалки, що активність суб'єкта ґрунтується на «здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – результати їх у діяльності» [55]. Таким чином поряд із діяльністю, як чинника активності, визначається особистість із характерними проявами її мотиваційної сфери, самосвідомості, рис характеру, її потреби, інтереси, ціннісні орієнтації. Серед внутрішніх особистісних характеристик, що мають вплив на формування активності суб'єкта діяльності, слід визначити: темперамент, природні здібності та нахили, впевненість у собі та своїх вчинках, самосвідомість, самооцінку, життєві цінності.

Будь-яка діяльність пов'язана із задоволенням потреб, мотиви якої є рушіями діяльності та визначаються сукупністю актуальних потреб. Мотиви є сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкта та її спрямованість [28]. Головною особливістю потреб є те, що вони включають тенденцію до активності, спрямовану на певну сферу дійсності, тобто тенденцію не до активності взагалі, а до *активності у певному напрямку.* Саме предмет діяльності і *є її дійсний мотив.* Діяльність може бути тільки у тому випадку активною, якщо вона є наслідком внутрішніх збуджень і потреб особистості та якщо особистість прагне повністю реалізувати в діяльності *усі свої можливості*» [28].

Потреба у досягненнях є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху. Провідним мотивом музично-педагогічної та наукової діяльності магістрантів виступає інтерес до

музичного мистецтва або до науки, як сплав інтелектуальних, емоційних та вольових процесів особистості. Тому особливого значення набуває процес не лише формування у майбутніх фахівців відповідних інтересів, мотивів, знань, умінь та цінностей, а й *активність їх прояву*, яка набуває рис особистісно-професійного зростання. Крім того, важливо, щоб студент отримував задоволення від самого процесу та безпосередньо результатів навчання, а також їх очікування.

Необхідним у цьому контексті є формування мотиваційно-художньої установки магістранта. Творчий характер мистецтва виконання, варіантна множинність інтерпретації дають підстави стверджувати о *творчому характері фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.*

Орієнтація освітнього процесу на магістерському рівні на засвоєння елементів художньої культури людства передбачає активну оцінювальну позицію з боку вихованців. Наявність інтересу та вмінь оцінної мистецької діяльності, інтересу до майбутньої професії, розвиненість мотивації до вивчення музичного мистецтва, до науково-дослідницької діяльності, опанування технології музичного виконавства неодмінно позначається на розвиткові важливих особистісних якостей студента, таких, як: самоактуалізація, самооцінка, саморозвиток, самоствердження особистості, що, в свою чергу, носять творчий характер.

Важливого значення набуває спрямування освітнього процесу на потреби *майбутньої професійної діяльності* магістрантів. Для активізації творчих виявів студентів у єдності з естетичною оцінною діяльністю доцільно включати до навчання ситуації «моделювання власної педагогічної діяльності». Вони зумовлюються постановкою перед вихованцями не абстрактних навчальних завдань, а таких, виконання яких могло би знайти конкретне практичне застосування.

Забезпечення студентам магістратури можливості консультативно-опосередкованих підходів у педагогічному управлінні виявляється дійовим

стимулом залучення майбутніх фахівців до практично-перетворюючої художньої діяльності. Опосередкованість управління виражається в тому, що мета самовиховання не набуває самостійного значення, а поєднується з метою фахової підготовки. Виховувати смак до творчості, постійне бажання займатись творчою діяльністю – пряме завдання освітнього процесу в системі музично-педагогічної освіти.

У змішаному навчанні творчо-продуктивна функція посилюється завдяки використанню цифрових технологій, які розширюють можливості створення, фіксації та презентації мистецького продукту. Зокрема, застосування аудіо-та відеоредакторів, цифрових аудіостанцій, нотних редакторів, платформ для дистанційної співпраці сприяє активізації творчої діяльності магістрантів, розвитку їхніх цифрових і медіа-компетентностей. Це дозволяє реалізовувати індивідуальні та колективні творчі проекти незалежно від просторово-часових обмежень.

Важливим аспектом цієї функції є орієнтація на результативність творчої діяльності, що виявляється у створенні конкретного мистецького продукту: концертного виконання, авторської композиції, аранжування, мультимедійного проекту, методичної розробки або науково-творчої роботи. При цьому значущою є не лише кінцева продукція, а й сам процес творчості, який сприяє розвитку рефлексії, самостійності, критичного мислення та здатності до самовдосконалення магістрантів.

Творчо-продуктивна функція також передбачає інтеграцію освітньої, виконавської та дослідницької діяльності магістрантів, що забезпечує цілісність їхньої фахової підготовки. У змішаному навчанні це досягається шляхом поєднання очних форм (концертна практика, творчі майстерні, репетиції) з дистанційними (онлайн-презентації, цифрові портфоліо, участь у віртуальних мистецьких заходах).

Отже, творчо-продуктивна функція фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва є визначальним чинником розвитку їхньої професійної

компетентності, оскільки забезпечує формування здатності до створення інноваційного мистецького продукту, самореалізації та ефективної діяльності в сучасному культурно-освітньому середовищі.

Взаємозв'язок зазначених функцій забезпечує цілісність фахової підготовки магістрантів. Кожна із функцій окремо не може забезпечити бажаний результат. У такому разі необхідним є поєднання усіх функцій у системі готових продуктів – навчальних курсів, які сьогодні пропонуються, в тому числі зарубіжними й вітчизняними електронними платформами, поєднання з якими стає необхідною умовою застосування змішаної форми навчання.

2.3. Основні принципові положення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва при застосуванні змішаної форми навчання

Сучасна фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання ґрунтується на гуманістичній освітній парадигмі, у центрі якої перебуває особистість здобувача освіти як активного суб'єкта навчально-професійної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває реалізація принципових положень даної підготовки. Принципи містять в собі орієнтири поліпшення мистецької освіти, удосконалення її змісту і методичних засад, удосконалення всієї фахової підготовки студентів магістратури.

На нашу думку, застосування змішаної форми навчання в навчальному процесі ЗВО музично-педагогічного профілю, передбачає опору на такі принципові засади: ***суб'єкт-суб'єктної взаємодії, свободи вибору, самоорганізації, інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання.***

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає партнерські діалогічні та взаємозбагачувальні відносини між викладачем і магістрантом,

спрямован на ствердження суб'єктної ролі студента в процесі фахової підготовки. Магістрант виступає як суб'єкт освітнього процесу, як активний його учасник. Цей принцип передбачає, що сам студент магістратури зацікавлений у формуванні такого ставлення до навчання мистецтва, в якому навчальна художня діяльність усвідомлено спрямовується на виявлення власних мистецьких потенцій, на найповнішу реалізацію унікальних мистецьких можливостей. Засобом становлення художньої активності вихованця стає сама мистецька навчальна діяльність. Вирішення педагогічних проблем відбувається спільно зі студентом, який знаходиться у постійному пошукові і художній творчості. За Великим тлумачним словником: суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це процес спільної, узгодженої, конструктивної взаємодії суб'єктів діяльності, направленої на досягнення цілей реабілітації [14].

Орієнтація викладача на суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі здобувачами другого рівня вищої освіти створює специфічні умови для виникнення спільного творчого робочого самопочуття та вільного творчого самовираження під час педагогічного спілкування. Взаємовплив суб'єктів освітнього процесу під час педагогічної взаємодії є невід'ємною рисою організації освітнього процесу за суб'єкт-суб'єктною парадигмою. Мова йде про двосторонній характер соціального впливу «викладач-здобувач освіти». Викладач у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором наставником і партнером у творчому пошуку.

Якщо традиційна освітня парадигма, розглядаючи здобувача освіти у якості об'єкта педагогічного та виховного впливу, визнавала односторонній вплив викладача на студента, надаючи важелі суб'єктності тільки викладачу як агенту впливу, то особистісно-персоналізований підхід розширює горизонти специфічної соціальної взаємодії в освіті, що відбувається у процесі педагогічного спілкування, та стверджує, що цей вплив має *взаємний характер.*

Розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, його уміння творчо підходити до вирішення професійних завдань – безпосередньо визначає варіативність та свободу дій у процесі фахової підготовки, основою якою стає суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія викладача та студента.

На думку науковців педагогічна взаємодія є специфічним різновидом соціального впливу, характеристикою якого є організованість та цілеспрямованість [28]. Мова йде про особливу, завжди тематично зорієнтовану комунікацію між викладачем та здобувачами освіти у контексті та під час здійснення сумісної навчально-пізнавальної діяльності. Сутність такої взаємодії полягає в спілкуванні учасників освітнього процесу, яке створює найкращі умови для навчальної мотивації та творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності, забезпечує оптимальний психологічний клімат навчання, передбачає керівництво соціально-психологічними процесами в колективі академічної групи, а також дозволяє у повній мірі використовувати в освітньому процесі особистісні властивості викладача [28].

Ідея суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі в усій повноті ілюструється, описується та обґрунтовується у концептуальній моделі людино-центрованого навчання К. Роджерса, що базується на принципах визнання цінності особистості учасників освітнього процесу. На думку Г. Падалки педагогічне спілкування створює умови для реалізації потенційних сутнісних сил суб'єктів педагогічного процесу та ґрунтується на його функціональній спроможності забезпечувати навчання власне як *творчу діяльність здобувача освіти* [55].

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає свідоме визначення викладачем перспектив індивідуального розвитку магістранта (спираючись на власне розуміння та бажання вихованця). Цей розвиток багато в чому залежить від результатів індивідуальної діагностики творчих можливостей

студента. Тільки після з'ясування особистісних якостей, притаманних студенту, діагностування його можливостей у творенні мистецтва, викладач разом з майбутнім фахівцем визначає алгоритм особистісного становлення магістранта в мистецтві, розвиток його загальнолюдських і художніх якостей. Визначення перспектив індивідуального особистісно-художнього розвитку студента – важлива ознака суб'єкт-суб'єктної взаємодії у освітньому процесі ЗВО.

В контексті нашого дослідження розкриття творчих потенцій, як складової прогресивного особистісного становлення, базується на уявленні про поступову інтеграцію в особистість здобувача освіти таких особистісних рис, що роблять його свідомим *суб'єктом пізнання.* Сама ж згадана інтеграція здійснюється шляхом реалізації механізмів соціалізації у рамках соціального впливу, здійснюваного в освітньому процесі [52]. Беручи до уваги міжособистісну природу педагогічного спілкування, можна говорити і про реалізацію специфічного механізму проектування як «вкладування» себе в іншого, трансляцію та передачу цінностей, принципів, особистісних властивостей *викладача здобувачу освіти.* Це дозволяє стверджувати можливість інтенсивного розвитку творчих здібностей здобувачів освіти за умови *наявності розвинених творчих здібностей у викладача.*

Оскільки міжособистісна взаємодія та соціальний вплив мають властивість вільно циркулювати між суб'єктами спілкування, передбачаємо, що може мати місце також і зворотний ефект, коли прояви творчості здобувачів освіти під час занять стимулюють та інтенсифікують *творчі потенції викладача.*

Директивне навчання, що виступає протилежністю особистісно зорієнтованого навчання, характеризується примусовістю, безособовістю, спрямованістю виключно на засвоєння знань, що у сукупності призводить

до нівелювання особистісного зростання та вільної творчої самореалізації здобувачів освіти [55].

Для розуміння природи реалізації сумісної творчості учасників освітнього процесу у рамках суб'єкт-суб'єктної взаємодії важливою є думка О. Горбенко про те, що навіть у режимі дистанційного навчання викладачі та студенти залишаються не тільки об'єктами і суб'єктами взаємного впливу, але також виступають творцями нового знання, що народжується в процесі педагогічної взаємодії [18]. Розвиваючи цю думку, Н Кузьміна, О. Струтинська зазначають, що творчість в освітньому процесі є таким системо-твірним чинником, що об'єднує усі ключові компетентності, які мають бути сформовані у «особистості нового формату» [39]. Формування творчих здібностей учасників освітнього процесу (на думку О.Матвійчук, О.Краєвої) можливе за умови розвитку *творчої ідентичності*, процес якого має бути організований у стінах ЗВО. Під творчою ідентичністю авторами розуміється усвідомлення себе як творчої особистості, особистісна спрямованість на визначення та розвиток свого творчого потенціалу, інтересів, захоплень та здібностей. Сама ж творча особистість характеризується такими якостями та рисами, як виражена потреба в самоактуалізації та самоствердженні, спонтанність та чутливість, емоційна

Отже, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії забезпечує плідну співпрацю учасників освітнього процесу як творчих та активних суб'єктів, зумовлює якнайповніше розкриття їх здібностей, задатків, талантів, робить освітній процес ефективним майданчиком для їх вираження та повної реалізації.

В контексті змішаного навчання даний принцип набуває нових форм реалізації, оскільки освітній процес відбувається як у безпосередньому (аудиторному), так і в опосередкованому (цифровому) середовищі. Це зумовлює трансформацію ролей викладача і магістранта: викладач виступає

фасилітатором, консультантом і організатором освітнього середовища, тоді як магістрант стає активним учасником, співорганізатором власного навчання, здатним до самостійного прийняття рішень і відповідальності за результати своєї діяльності. В умовах змішаного навчання принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії реалізується через поєднання традиційних форм взаємодії (індивідуальні заняття, репетиції, майстер-класи) з дистанційними (онлайн-консультації, відеоаналіз виконання, спільні цифрові проекти).

Реалізація цього принципу передбачає: діалогічний характер навчання, що забезпечує відкриту комунікацію, обмін думками та спільне осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів; індивідуалізацію освітнього процесу, яка враховує рівень підготовки, творчі здібності та професійні інтереси магістрантів; активізацію самостійної діяльності що проявляється у здатності до самоосвіти самоконтролю та рефлексії. Це дозволяє забезпечити гнучкість освітнього процесу його доступність і варіативність.

Реалізація принципу відбувається через діалогічний характер навчання, що забезпечує відкриту комунікацію, обмін думками та спільне осмислення художньо-естетичного змісту музичних творів; індивідуалізацію освітнього процесу, яка враховує рівень підготовки, творчі здібності та професійні інтереси магістрантів; партнерську взаємодію, яка базується на довірі, взаємоповазі та відповідальності за спільний результат; інтеграцію цифрових комунікаційних засобів, що забезпечують безперервність взаємодії незалежно від просторово-часових обмежень.

У сфері музичного мистецтва даний принцип набуває особливого значення, оскільки процес фахової підготовки студентів магістратури пов'язаний із розвитком індивідуального творчого стилю, інтерпретаційного мислення та виконавської майстерності. Спільна діяльність викладача і магістранта у формі творчого діалогу сприяє глибшому розумінню музичного матеріалу, формуванню художніх цінностей і розвитку професійної рефлексії магістрантів майбутніх фахівців.

Отже, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії є методологічною основою організації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, оскільки забезпечує формування активної позиції здобувача освіти, розвиток його творчого потенціалу та готовність до професійної діяльності в сучасному культурно-освітньому середовищі.

Принцип самоорганізації. Цей принцип є одним із ключових дидактичних принципів сучасної освіти, що відображає здатність здобувачів освіти самостійно планувати, регулювати та оцінювати власну навчально-творчу діяльність. Самоорганізація – це інтегрована якість особистості, яка передбачає: уміння ставити навчальні та творчі цілі; планувати власну діяльність (репетиції, аналіз творів, підготовку до виступів);здійснювати самоконтроль і самокорекцію; ефективно розподіляти час і ресурси; підтримувати внутрішню мотивацію до професійного зростання.

У контексті підготовки магістрантів музичного мистецтва цей принцип особливо важливий, оскільки значна частина навчання пов'язана з індивідуальною практикою (вокал, музичний інструмент, диригування, композиція).

Принцип самоорганізації ґрунтується на дотриманні раціональних засад саморозвитку, виваженості, цілеспрямованої продуманості дій з самовдосконалення; звертання до самоосвіти на основі системного відбору інформації. Самоорганізація в педагогіці трактується як раціональне проведення навчальної діяльності, удосконалення самоосвіти, організація самостійної роботи, самореалізація особистості в професійній діяльності (О. Олексюк, А Килівник та ін.). Науковці наголошують, що чим вищий рівень самоорганізації у суб'єктів навчання, тим більше у них можливостей для самореалізації, а сформованість умінь самоорганізації дозволяє суттєво активізувати їх персональну участь у процесі навчання на основі самостійного планування, реалізації, аналізу, коригування, контролю та оцінки результатів власної навчально-пізнавальної діяльності [33; 53].

Активна позиція студентів щодо самоорганізації проектується на науково-теоретичну, методичну, психологічну, навчально-виконавську, функціонально-організаційну та інші складові навчального процесу, підвищує його якість та позитивно впливає на розв'язання освітньо-виховних завдань.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень у галузі педагогіки дають підстави стверджувати, що теоретичному обґрунтуванню самоорганізації навчального процесу приділяється значна увага. За останні роки були проведені наукові розвідки такими вченими, як В. Дряпіка, Н. Гуральник, О. Олексюк, М. Смульсон, В. Ястребова та ін. Так, В. Дряпіка визначає, що навчальний процес потрібно розуміти як певну систему навчання, що породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів і протиставляється так званим «дотиковим» навчальним впливам, які не є перманентними і генеруються подекуди з різними часовими і просторовими розривами [27].

Змішане навчання (англ. blended learning) — це форма навчання, у якій поєднується онлайн навчання, традиційне та самостійне навчання. Поєднує: аудиторні заняття (майстер-класи, ансамблева практика); онлайн-компонент (відеоуроки, цифрові платформи, дистанційні консультації).

Мається на увазі не просто використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує, а іноді й «перевертає» клас. Це таке навчання, за якого частина пізнавальної діяльності студентів відбувається на заняттях, під безпосереднім керівництвом викладача, а інша — у самостійній роботі з електронними ресурсами.

Змішане навчання має переваги як для студентів, так і для викладачів:

- часова гнучкість під час освітнього процесу;
- в студентів розвивається самостійність при здобуванні освіти;

- засвоєння цифрових навичок під час навчання як викладачами так і студентами;
- навчання стає більш індивідуальним для кожного студента.

Так, як при застосуванні змішаної форми навчання значно збільшується частина самостійної роботи студентів, питання самоорганізації їх навчальної діяльності стає пріоритетним. Перспективи організації, розвиток складних організованих систем вивчаються у контексті синергетики. За твердженням вчених (О. Щолокової та ін.) синергетичні засади у педагогіці мотивуються властивостями нелінійності, відкритості соціально-педагогічних систем, їх здатності адаптуватися до умов оточуючого середовища на основі *самоорганізації* [69]. Таким чином, синергетика виступає основою теорії самоорганізації систем.

Прояви самоорганізації сьогодні помітні і ретельно вивчаються у природніх, соціальних, економічних, політичних, освітніх процесах, пояснюючи сутність розвитку та еволюції, координації та узгодженості, системності та упорядкованості багатьох явищ і процесів.

В умовах змішаного навчання роль викладача трансформується з джерела знань у наставника, а студент отримує більше автономії – що підсилює значення самоорганізації.

У процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва принцип самоорганізації реалізується через індивідуалізацію навчання (створення індивідуальних освітніх траєкторій, вибір репертуару відповідно до рівня та інтересів магістранта); використання цифрових ресурсів (онлайн-платформи для навчання (відеоаналіз виконання, записи); застосунки для тренування слуху, ритму, техніки; рефлексивну діяльність (ведення щоденників практики, самооцінювання виконань, аналіз власного творчого прогресу); тайм-менеджмент (планування репетицій, баланс між теоретичними та практичними дисциплінами); практичну діяльність (підготовка концертів, творчих проектів), участь у конкурсах і фестивалях.

Для розвитку самоорганізації магістрантів необхідні: чітко структуроване освітнє середовище; методичний супровід викладача; регулярний зворотний зв'язок; мотиваційна підтримка; використання сучасних технологій навчання.

Реалізація даного принципу сприяє формуванню професійної автономії майбутнього фахівця, розвитку творчого мислення, підвищення якості виконавської, науково-дослідницької, педагогіко-методичної його підготовки, готовності до безперервного самонавчання.

Умови змішаного навчання створюють сприятливе середовище для розвитку самоорганізації магістрантів музичного мистецтва. Саме цей принцип забезпечує перехід від пасивного засвоєння знань до активної усвідомленої та творчої професійної діяльності, що є необхідною умовою становлення сучасного фахівця у сфері музичного мистецтва.

Отже, підсумовуючи викладене, зауважимо, що принцип самоорганізації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва є важливим у світлі зміни педагогічної парадигми на сучасному етапі розвитку мистецької освіти, як на теоретичному, так і на практично-методичному рівнях.

Принцип свободи вибору. Даний принцип у фаховій підготовці магістрантів є важливим дидактичним орієнтиром, що забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, розвиток творчої автономії та професійної самореалізації здобувачів освіти. Принцип свободи вибору передбачає надання студентам магістратури можливості самостійно визначати: освітню траєкторію, зміст і форми навчальної діяльності, темп і спосіб засвоєння матеріалу, напрями творчого розвитку. У мистецькій освіті цей принцип має особливе значення, оскільки музична діяльність безпосередньо пов’язана з індивідуальністю, стилем і творчим самовираженням.

Змішане навчання створює додаткові можливості для свободи вибору завдяки поєднанню: традиційних аудиторних форм (індивідуальні заняття, ансамблі); дистанційних форматів (онлайн-курси, відеоматеріали, інтерактивні платформи). Це дозволяє магістрантам обирати зручний час і місце навчання, працювати з різними джерелами інформації, повертатися до навчального матеріалу у власному темпі.

Проблема вільного вибору як важливого специфічного складника людського життя і діяльності сьогодні як ніколи актуальна. В період соціальних змін неготовність людей до здійснення свободи вибору викликала серйозні проблеми. В гуманітарних науках ця проблема привертає увагу науковців. Так, в культурології готовність людини до вмілої поведінки в ситуаціях свободи вибору розглядається як *складник його психологічної культури*. В психології особистості конструктивний вибір людини – значуща *умова особистісного зростання*. А в педагогічній психології розвиток здібностей, якими людина повинна володіти, щоб здійснювати повноцінні життєві вибори, вважається однією з *найважливіших функцій педагогів і психологів*. У вищій педагогічній освіті гостро стоїть проблема виховання таких якостей майбутнього фахівця, як здатність ставити і реалізовувати цілі, приймати самостійні рішення, здійснювати вибір і нести відповідальність за нього. Особливого значення набувають ці якості в діяльності магістранта музичного мистецтва, оскільки прийняття і реалізація рішень є основним змістом його подальшої професійної діяльності.

В галузі філософії свобода особистості розглядалася в роботах Г. Балла, М. Мамардашвілі, Е. Фромма, Д. Узнадзе та ін. Науковці розглядають свободу в різних аспектах: як свободу і необхідність (В. Асмус); свобода і відповідальність (С. Максименко); свобода і її зв'язок з життям; свобода і заборона, свобода і відчуження (А.В. Каминін) [4; 45; 66].

В контексті педагогіки формування свободи вибору студентів перебувають у стадії становлення. Єдиної думки про інтерпретацію таких

понять, як «свобода вибору» немає. (ISSN 1992-5786. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах). З кінця XX століття стало очевидно, що можливість вибору лежить в основі саморозвитку природи. Елементи хаосу абсолютно необхідні для породження принципово нового. Тільки в нестабільних системах може мати місце поява нових, більш досконалих форм організації (за основами синергетики). В гуманістичної концепції особистості, свобода вибору розглядається як основна умова її існування і саморозвитку. В науці ступінь внутрішньої свободи розглядається як критерій рівня особистісного розвитку. Нам імпонує зміст цього поняття, надану низькою науковців як таку, яка пов'язана із самовизначенням, самобудуванням, а отже – з відповідальністю.

Свобода – це внутрішня детермінованість людини, її властивостей, рішень і відповідальності не тільки за те, що вона робить, але і за те, ким вона буде, стане – за самого себе [33]. У сучасних філософських дослідженнях широко поширене розуміння свободи як можливості і здатності людини мислити, діяти, робити вчинки спираючись на власні міркування, інтереси, цілі.

Частина дослідників диференціює зовнішню свободу (надання людині свободи вибору) і внутрішню, особистісну (його здатність здійснювати цей вибір), негативну і позитивну. Низка філософів звертає увагу на те, що вибір – це тільки момент свободи, і що екзистенційна свобода – це свобода не тільки вибору, а й *творчості*. Внутрішньо вільна людина прагне до творчості як до «конструктивної альтернативи самому вибору». Для нашого дослідження значущі погляди В. Франкла, який ототожнював свободу з виходом людини «за межі власної фактичності» і цінував свободу творчого формування своєї особистості: свобода щодо чого-небудь, свобода від чогось і свобода для чогось. Г. Балл також зазначає, що справжня свобода аж ніяк не зводиться і не тотожна свободі вибору, що вибір – тільки момент свободи і що екзистенційна свобода – це свобода не тільки вибору, а й творчості [4].

Свобода особистості полягає не в пристосуванні до необхідності, а у *вільній творчості,* недетермінованому пориві до новизни. Зрозуміло, що «свободу від» у вузькому сенсі можна трактувати як свободу від обмежень (зовнішніх і внутрішніх), що заважають людині проявити свою творчу сутність.

Ми розуміємо свободу *в найзагальнішому сенсі як сукупність умов (або зовнішніх, або – якщо йдеться про психологічну свободу – внутрішніх), що сприяють гармонійному розгортанню і прояву різнобічних можливостей особистості*.

Г. Балл визначає особистісну свободу як специфічну форму активності і вважає, що має сенс пов'язувати поняття свободи з високими рівнями активності, де роль внутрішніх чинників виявляється найвиразніше. Він наводить опис індивідуально-психологічних характеристик особистісної свободи, пов'язуючи їх зі структурою особистості. У ній він виділяє дві взаємопов'язані сторони: 1) споживно-мотиваційну (цінності, цілі, смисли, що характеризують спрямованість особистості) і 2) інструментальну (здібності, знання, способи дій, вольові якості та інше) [4]. Особливість психологічно вільної особистості полягає у свідомому використанні нею власних інструментальних властивостей для реалізації своєї спрямованості, а також у подоланні і зміні тих властивостей, які такій реалізації заважають.

У педагогічної психології поширене розуміння свободи як усвідомлення *відсутності примусу з боку вихователя*. Скасувати примус над дитиною можливо не шляхом простого його скасування, а шляхом виховання в дитині внутрішньої сили особистості і свободи, яка могла б чинити опір всякому примусу, звідки б він не йшов, примус може бути скасовано тільки самою поступово зростаючою особистістю людини. Свобода є не факт, а ціль, не даність, а *завдання вихователя* [45]. Г. Балл підтверджує, що свобода пов'язана з відповідальністю. Свобода може виродитися в просте свавілля, якщо вона не проживається з погляду відповідальності. Відповідно,

несвобода – сукупність умов, що гальмують творчий саморозвиток особистості. Внутрішня свобода (властивість особистості) розуміється як усвідомлення потреби в самореалізації, як здатність людини мислити, діяти, робити вчинки, спираючись на власні міркування, інтересів, цілей. Внутрішня свобода розуміється як особистісна цінність, як здатність здійснення свободи вибору і прийняття відповідального рішення.

Внутрішньо вільна людина діє відповідно до своїх власних цілей, переконань, ідеалів. Зовнішня свобода (властивість середовища) – це не просте зняття обмежень або відсутність примусів, а скоріше сукупність умов, що сприяють розвитку вільної активної творчої особистості, яка саморозвивається.

Свобода (у межах освіти) – це забезпечення для кожної людини *можливостей для самореалізації* в процесі досягнення певного освітнього рівня. Студенту повинні бути надані можливості (умови) для вільного і творчого формування себе як освіченої людини. Свобода (на рівні освітнього процесу) – це відсутність авторитаризму, визнання високої самоцінності особистості, заохочення її ініціативи, надання педагогічно доцільної свободи вибору варіативної дисципліни.

У педагогічній науці сьогодні накопичений певний фонд знань, необхідних для дослідження проблеми можливості і значущості вибору в різних сферах життєдіяльності. Питання, пов'язані зі свободою вибору, представлені в педагогічній теорії в таких аспектах: професійний вибір (розроблена струнка теорія професійного самовизначення особистості), особистісний вибір (питання особистісного вибору в ситуаціях соціального самовизначення в контексті проблем індивідуалізації та диференціації освітнього процесу), морально-духовний вибір (аспекти особистісного самовизначення як морального вибору).

Ми спираємося на психологічну теорію діяльності, згідно з якою «внутрішні» *психологічні процеси є генетично похідними від діяльності*, яка

спочатку протікала в зовнішньому плані, і зберігають у собі її структуру, хоч і в згорнутому, редукованому вигляді. У теорії діяльності доведено, що ті або інші якості особистості отримують свій розвиток, якщо вони є затребуваними діяльністю. Отже, вводячи в навчально-пізнавальну діяльність магістрантів ситуації вибору, ми створюємо умови для набуття досвіду здійснення вибору. У нашому дослідженні розвиток психологічної (внутрішньої) свободи вибору пов'язується з набуттям досвіду реалізації свободи вибору в спеціально сконструйованих викладачем ситуаціях свободи вибору (зовнішніх умов).

У зв'язку з цим виявляється важливе і складне педагогічне завдання: свідоме створення умов (педагогічних ситуацій) для вільного вибору, орієнтація студентів магістратури на важливість усвідомленого вибору, стимулювання діяльності магістрантів у ситуації вільного вибору, формування досвіду реалізації свободи вибору, розвиток внутрішньої готовності і здатності діяти в ситуації вільного вибору, тобто внутрішньої свободи.

На основі аналізу сучасних теоретичних і дослідно-експериментальних досліджень, а також вивчення конкретного навчально-виховного процесу була розроблена і реалізована авторська модель формування у студентів досвіду здійснення свободи вибору в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Предметний матеріал кожної навчальної дисципліни містить різні можливості для конструювання *ситуацій вільного* вибору.

Так, музичний інструмент, концертмейстерський клас, камерний/інструментальний ансамбль включає програмний матеріал, який використовується під час вивчення подальших мистецьких дисциплін, і тому повинен бути повністю засвоєний. Конструювання ситуацій свободи вибору на базі цього предметного матеріалу пов'язано зі свободою в здійсненні навчальної виконавської діяльності.

Зміст курсу «Методика викладання гри на музичному інструменті» – альтернативний, багатоаспектний, багатопозиційний, завжди надає

можливість для неоднозначної інтерпретації, тотожності інтерпретацій, тобто моделей одного об'єкта. Множинність інтерпретацій автоматично має на увазі *свободу творчості*. Для дисциплін «Виробнича практика», «Переддипломна практика» в контексті нашого дослідження характерно те, що її зміст змінюється. Зміст фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва змінюється з часом у зв'язку з розширенням цілей освіти, появою нових вимог до цієї підготовки, зміною стандартів освіти. Крім того, безперервний розвиток самої науки, поява нових її галузей і напрямів тягнуть за собою оновлення змісту освіти: скорочуються розділи, що не мають *практичної цінності*, вводяться нові перспективні і актуальні теми. Ця особливість диктує необхідність переваги і вибору в просторі навчального матеріалу.

Упускаючи інші особливості навчальних дисциплін (цілі, методичне забезпечення, способи організації навчання, способи засвоєння навчального матеріалу, міжособистісне спілкування та інше), можемо позначити схематично процес *розширення зовнішньої свободи вибору*. На першому етапі (дисципліни професійної підготовки магістрантів) свобода як можливість вибору в дидактичному просторі забезпечується наданням студентам вибору послідовності виконання вправ, підходу до вирішення педагогічних проблем, методів аналізу навчального завдання, обсягу і рівня складності самостійно виконуваних завдань; наданням права складати і формулювати завдання, шукати методи вирішення, освоювати індивідуальні способи переробки навчальної інформації, вибирати і встановлювати собі *темп вивчення навчального матеріалу, різні режими спілкування, форми і види проміжної та підсумкової звітності* (при застосуванні змішаної форми навчання).

На наступному етапі вибір в дидактичному просторі розширюється завдяки появі можливості підбирати методи і моделі діяльності, встановлювати рівень складності моделі, що створює необмежені

можливості для реалізації креативного потенціалу і забезпечує свободу вибору змісту діяльності, свободу творчості в межах предметних знань. На заняттях переважає той вид діяльності (слухання викладача, колективне вирішення завдань, доповіді або звіти одногрупників, семінари, диспути, діалог або полілог, круглий стіл, мозковий штурм і інше), який обирають студенти (все це в зручному для студентів і викладача режимі спілкування, при застосуванні змішаної форми навчання).

Наступний етап - відкритість змісту навчання. Магістрантам надається можливість вибору: тем для вивчення і засвоєння (для написання магістерської роботи, доповідей, тез на науково-практичних конференціях, фахових статей, форм засвоєння (відпрацьований методичний посібник, конспект, доповідь, повідомлення, есе та інше); обсягу навчального матеріалу; програми навчання; напрями фундаментального вивчення (в межах спеціалізації, профілю); посильного освітнього рівня. У підсумку надається свобода вибору змісту навчання. Це зміст перестає бути жорстко заданим, він обирається здобувачем освіти (мікрогрупою студентів), оформляється в індивідуальні навчальні програми та плани і освоюється в спільно-розподіленій і самостійній навчально-пізнавальної діяльності. Вибір у предметній галузі доповнюється особистісно-значущим вільним і варіативним вибором цілей, цінностей, смислів, і в підсумку – освітньої траєкторії.

На останньому етапі підготовки магістрантам надана свобода вибору актуальних для кожного з них проблем і культурного матеріалу для вирішення цих проблем. Майбутні фахівців беруть участь у відборі навчальних проблем (на відповідних кафедрах), які виникають з їх досвіду, потреб і пов’язані з подальшою професійною діяльністю. Зміст навчання перестає бути заданим наперед, до і поза зустріччю викладача і студентів, а формується, «вирощується» «тут і тепер», в їх безпосередній взаємодії [28].

При цьому реалізується свобода вибудовування власного стилю взаємодії з викладачем і одногрупниками в конкретній навчальній ситуації. Вибираючи проблему, магістранти самостійно здійснюють її системний аналіз, підбирають критерії, конструюють альтернативи, приймають рішення, аналізують їх, вносять корективи, оформляють свою роботу (проекти) в обраній ними формі. У підсумку реалізують свободу творчого самовираження, можливість не стільки вибирати, скільки креативно створювати принципово нове, претендуючи на авторство. Вони не пристосовуються до наявних умов, а самостійно діють у напрямі непозначеного чітко результату за своїми розсудом, переконанням, керуючись своїми правилами і принципами. Така діяльність має право називатися вільною.

З боку викладачів необхідно формувати в магістрантах уміння виробляти основи самообмеження і самостійної відповідальної поведінки, яка не порушить власну безпеку і тих, хто їх оточує, і, як наслідок, не спричинить необхідність педагогічного примушення і гіперболізованої опіки. Цьому сприяє зміна стратегії педагогічної діяльності у напрямі зменшення опіки і примушення, створення умов для становлення індивідуальності як стійкої активної самобутності, незалежної від свавілля іншої людини. Причому необхідно враховувати, що на кожному етапі свого розвитку людина, що зростає, здатна нести певну відповідальність. Отже, педагогам необхідно надавати їй лише ту міру свободи, за яку вона може нести індивідуальну відповідальність. Цьому відповідає визначений нами принцип свободи вибору.

Для реалізації принципу свободи вибору необхідні варіативність освітніх програм, доступ до цифрових ресурсів і платформ, консультативна підтримка викладача, чіткі критерії оцінювання результатів навчальної діяльності, розвиток відповідальності та самодисципліни магістрантів.

Даний принцип сприяє: підвищенню мотивації до навчання, розвитку творчої індивідуальності, формуванню навичок прийняття рішень, підготовці до реальної професійної діяльності, зростанню відповідальності за власний результат діяльності майбутніх фахівців.

Принцип свободи вибору в умовах змішаного навчання є важливим чинником модернізації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Він забезпечує гнучкість освітнього процесу, сприяє розкриттю творчого потенціалу та формує здатність до самостійної професійної діяльності магістрантів в сучасному мистецькому середовищі.

Принцип інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання. В сучасних умовах у фаховому розвитку магістрантів музичного мистецтва дедалі більше вагомого значення набувають комп'ютерні технології навчання. Сучасні перетворення в мистецькій професійній освіті зумовлені значними науковими відкриттями, які впливають на способи життя людства. Вдосконалюються відкриття в механіці, оптиці, хімії, фізиці, що привело до стрімкого розвитку системи Інтернет, електронних засобів інформації.

Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти характеризується активною інтеграцією інформаційних (комп'ютерних) технологій у освітній процес, що зумовлено цифровізацією суспільства та необхідністю формування нових професійних компетентностей у майбутніх фахівців музичного мистецтва. В умовах змішаного навчання цей принцип набуває особливого значення, оскільки забезпечує поєднання традиційних і цифрових форм організації освітнього процесу.

Принцип інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання передбачає системне, педагогічно доцільне використання цифрових ресурсів, програмного забезпечення та онлайн-платформ з метою підвищення ефективності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Його реалізація ґрунтується на ідеї розширення освітнього середовища за рахунок цифрових інструментів, що сприяють індивідуалізації навчання, розвитку

творчого потенціалу та формуванню цифрової компетентності майбутніх фахівців.

Проблемам використання інформаційних технологій навчання присвячено праці В.Кудіна, С. Сисоєвої, В. Лабунця та ін.[40; 65; 42]. Виникають протиріччя між необхідністю застосування інформаційних технологій у контексті поліхудожньої підготовки студентів магістратури й відсутністю теоретичних та педагогічних засад створення авторських презентацій навчальних посібників за допомогою даних технологій.

При застосуванні змішаної форми навчання *значення інформаційних технологій набуває найважливішого значення.* При такої форми навчання відбувається максимальне використання сильних сторін безпосереднього й онлайнового навчання. Необхідним стає планування використання реального і цифрового середовищ, щоб вони найефективніше забезпечували потреби здобувачів освіти.

Інформаційні технології є чинником удосконалення професійної та фахової підготовки магістрантів. Вони сприяють формуванню інтерактивних знань, умінь, навичок. Це зумовлює розвиток компетентності майбутнього фахівця, збагаченню його емоційно-образного досвіду, активізації формування особистісних когнітивних смислів, розширенню творчого тезаурусу, оволодіння методами розуміння змісту інформаційної культури, яка дозволяє визначити загальні коди в процесі інтеграції різноманітних наук.

Інформаційні технології є засобом забезпечення індивідуальної підготовки кожного магістранта (на основі єдності художніх та кібернетичних засобів пізнання, індивідуального темпу опанування навчальною дисципліною, використанню зручного режиму спілкування) – все це може дати застосування в освітньому процесі змішаної форми навчання.. Структура даних технологій ґрунтується на закономірностях становлення художнього образу, притаманних синтетичним видам мистецтва, ключовими поняттями яких є «синестезія» та «синестетика». Під

синестезією розуміється наявність здатності до недиференційованого сприйняття, взаємододатковість образів, які апелюють до різноманітних почуттів. Синестетика представляє діяльність за законами музичного мислення, що поєднає інтегровані та диференційовані компоненти художнього образу. Вона передбачає синхронізацію в уявленнях звуку, зорових рядків, включення механізмів асоціативного мислення, які сприяють формуванню нових синкретичних образів, що включають музично-поетичні, музично-пластичні та динамічно-рухові компоненти. Останнє складає сутність поліхудожньої підготовки магістрантів музичного мистецтва з урахуванням особливостей їх спеціалізації.

Інформаційні (комп'ютерні) технології є засобом усвідомлення компонентів, які дозволяють виокремити елементи утворення структур, зумовлених організацією порядку, в умовах переходу з хаосу і становлення художнього образу (включені механізми нелінійного мислення, прийоми монтажу), усвідомлюється сутність комп'ютерного моделювання на основі інтеграції міфопоетичних та сучасних форм мислення, в яких значна роль надається геометризації художніх символів, що впливають на цілісність сприйняття світу [54].

Для успішної майбутньої професійної діяльності, для адаптації до нових вимог часу магістрантам необхідно розвинути наскрізні навички використання інформаційних технологій навчання. Цифрові технології можуть стати ефективним інструментом для розвитку навичок, що дозволяють студентам магістратури отримувати доступ до інформації з різних джерел, спілкуватися з фахівцями, які знаходяться далеко від місця проведення занять, самостійно знаходити необхідну професійну інформацію.

Продовженням впровадження цифрових технологій в процес навчання є Штучний інтелект, який може генерувати різні види мистецтва. Штучний інтелект відкриває нові можливості для учасників освітнього процесу. Завдяки методам штучного інтелекту магістранти можуть експериментувати

з різними типами, техніками та засобами, не потребуючи достатніх навичок чи знань. Це дозволяє залучити до творчого процесу людей із різним рівнем майстерності та досвіду. Завдяки цієї технології майбутнім фахівцям відкривається доступ до нових творчих ідей та концепцій [56].

Системи штучного інтелекту (MuseNet) можуть генерувати музику у різних жанрах, як характерні особливості класичної музики, так і імпровізаційні мотиви джазу або сучасних поп-хітів. Вплив штучного інтелекту розповсюджується не лише на процес створення музики, а й на світ *музичного виконавства*, аналізуючи та відтворюючи стилі гри різних музикантів. Таким чином, таке знайомство з різноманітними стилями та формами мистецької творчості сприятиме розвитку нестандартного мислення магістрантів.

Головним завданням сучасної освіти є формування та розвиток особистісних якостей і загальної культури вихованців. Одним із способів виконання цього завдання вважаємо використання *хмарних технологій*. Це модель надання обчислювальних ресурсів через мережу. Користувачу надається доступ до великої кількості ресурсів і матеріалів для навчання. Даний сервіс може використовуватися як: *віртуальні класи* (організація онлайн занять дає можливість студентам магістратури з різних куточків світу навчатися разом); *інтерактивні навчальні ресурси* (використання інтерактивних музичних симуляторів та візуалізації).

Магістранти мають можливість практикуватися у створенні композицій, аранжуванні та диригуванні за допомогою онлайн-інструментів; *співпраця та спілкування*. Хмарні платформи надають інструменти для спільної роботи над музичними проектами; *персоналізація навчання* дозволяє адаптувати навчальні програми до індивідуальних потреб та стилю навчання кожного магістранта; *професійний розвиток* – пропонуються онлайн-курси та вебінари для підвищення кваліфікації майбутніх фахівців, доступ до онлайн-бібліотек з методичними матеріалами та науковими дослідженнями.

У контексті інтеграції цифрових технологій в музичну освіту О. Бордюк виділяє *імерсивні технології.* Дані технології мають унікальну можливість занурювати студентів магістратури у віртуальний світ музичного мистецтва, надаючи можливості для розвитку їх музичних здібностей. Виокремлюються VR, AR, MR, 3D технології. Так, віртуальна реальність (VR) створює повністю штучне середовище, в яке магістрант занурюється за допомогою імерсивних пристроїв (спеціальні окуляри, навушники, сенсорні системи тощо). VR надає можливість майбутнім фахівцям під час вивчення музичного твору змінювати темп, мелодію, гармонію, а технологія Haptic feedback (тактильний зворотний зв'язок) дозволяє відчути вібрації музичних інструментів, що робить процес навчання більш інтерактивним.

AR технологія – доповнена реальність, яка набуває різних цифрових форм, може бути двовимірними, що підходить для роботи з навчальною інформацією, у 3D форматі. AR технологія може накладати віртуальні зображення на реальні об'єкти, щоб допомогти краще зрозуміти ритм, гармонію, мелодію, візуалізувати ноти та акорди. Технологія доповненої реальності дозволяє грати на віртуальних інструментах, виконуючи твори разом з іншими виконавцями, які знаходяться в різних місцях, відвідувати концерти та вистави, знайомитися з різноманітними музичними культурами та виконавцями.

MR (змішана реальність). Під змішаною реальністю розуміють динамічне середовище, де віртуальні й реальні об'єкти та персонажі співіснують і взаємодіють у реальному часі, тобто поєднують в собі AR та VR технології. Завдяки цієї технології магістранти мажуть вступати в активну взаємодію як з реальними, так і з віртуальними компонентами. 3D – технології можуть використовуватися для створення віртуальних оркестрів та хорів, при цьому персонажі будуть знаходитись на сцені реального фізичного світу.

Отже, імерсивний освітній процес обумовлений прагненням зробити цей процес більш ефективним і привабливим для майбутніх фахівців музичного мистецтва. Однак, важливо зазначити, що *імерсивні технології не повинні повністю замінювати традиційні методи навчання музичного мистецтва*. Їх слід використовувати як доповнення до традиційних методів, до організації офлайн навчання, що може *забезпечити тільки змішана форма навчання*.

Цифрові ресурси доступні цілодобово, що робить фахову підготовку магістрантів музичного мистецтва більш комфортною, оскільки, наприклад, під час вивчення музичного твору здобувач освіти може його виконувати в доступному темпі та в зручний для себе час; є можливість експериментувати та вдосконалювати фахові навички без прямого доступу до студій. Але ефективна інтеграція цифрових інструментів вимагає ретельного планування та врахування педагогічних цілей.

У контексті змішаного навчання принцип інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання реалізується через поєднання аудиторної роботи (виконавської, диригентської, вокальної, теоретичної) з дистанційними формами взаємодії, що здійснюються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Це включає використання систем управління навчанням (LMS), відеоконференцій, цифрових нотних редакторів, аудіо- та відеоредакторів, а також спеціалізованих музичних програм.

Особливістю застосування інформаційних технологій у підготовці магістрантів музичного мистецтва є їх спрямованість не лише на засвоєння теоретичних знань, але й на розвиток практичних виконавських навичок. Наприклад, використання програм для запису та аналізу звуку дозволяє магістрантам здійснювати самоконтроль якості виконання, аналізувати інтонаційні, ритмічні та динамічні характеристики музичного матеріалу.

Онлайн-платформи забезпечують можливість участі у майстер-класах, вебінарах та міжнародних творчих проектах.

Важливим аспектом є також формування інформаційно-цифрової компетентності магістрантів, яка включає здатність ефективно використовувати цифрові ресурси для професійної діяльності: створення аранжування, запис і обробка музики, підготовка мультимедійних презентацій, дистанційне викладання музичних дисциплін тощо.

Реалізація даного принципу вимагає методичної підготовленості викладачів, наявності відповідної матеріально-технічної бази, доступу до якісних цифрових ресурсів, а також врахування специфіки музичного мистецтва як виду діяльності, що поєднує інтелектуальний і художньо-емоційний компоненти.

Отже, визначені можливості інформаційних технологій навчання дозволяють зробити такі висновки: фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва має відбиток в сучасних комп'ютерних технологіях, в основу яких покладено закономірності художнього мислення, полі-художня структура художнього образу. Застосування змішаної форми навчання надає можливість розгортати зміст художніх модулів, застосовувати різні форми навчання магістрантів. Зміст даних технологій передбачає синтез сучасних наукових та художніх методів, які дозволяють усвідомити роль технічної творчості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Реалізація визначених нами принципів фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання сприяє підвищенню якості освіти, розвитку професійної мобільності майбутніх фахівців та їх готовності до діяльності в умовах цифрового освітнього середовища.

Висновки до другого розділу

Дослідження концептуальних основ фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва дозволило зробити наступні висновки:

Методологічну основу дисертаційного дослідження становлять положення філософії освіти про цілісність і гуманістичний характер професійної підготовки особистості, теорія пізнання (праці В. Андрущенка, О. Горбенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Огнев'юка, В. Пазенока та ін.). У психолого-педагогічному аспекті робота спирається на концепції професійного становлення майбутнього педагога-музиканта, теорії художньої освіти та розвитку творчої індивідуальності (роботи М. Дубінка, Н. Мачинської, В. Мірошніченко, В. Орлова, О. Отич, Ю. Стражник, А. Козир, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.).

Методологія нашого дослідження спрямована на виявлення взаємозв'язку між поліхудожністю освітнього процесу, інтеграцією традиційних та цифрових форм навчання і формуванням професійних компетентностей магістрантів музичного мистецтва.

У розділі визначено основні наукові підходи до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, а саме: *системно-цілісний, особистісно-персоналізований, аксіологічно-рефлексивний, акмеологічно-компетентнісний, інформаційно-технологічний та культурно-творчий підходи,* але провідним, авторським підходом, який є методологічним підґрунтям організації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання визначено та обґрунтовано *трансфесійно-комплексний підхід.* На основі вивчення дефініцій поняття «трансфесійність» та поняття «комплексність», цифрового контексту навчання в змішаному форматі, індивідуалізації процесу підготовки, її гнучкості, аксіологічної спрямованості, мобільності

пристосування майбутніх фахівців до запитів професійної діяльності доведено, що цей підхід забезпечує цілісне розуміння сутності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання та зумовлений взаємоузгодженим застосуванням стабільних і змінних умов навчання, що враховує технологія змішаного навчання.

З'ясування умов актуалізації виховного і розвивального впливу мистецької діяльності дало можливість зробити процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, визначити основні функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, а саме: *мотиваційно-виховна, інформаційно-пізнавальна, діагностично-прогностична, корпоративно-взаємодійна, творчо-продуктивна функції.*

У процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва кожна із функцій навчання окремо не може забезпечити бажаний результат. У такому разі необхідним є поєднання усіх функцій у системі готових продуктів – навчальних курсів, які сьогодні пропонуються, в тому числі зарубіжними й вітчизняними електронними платформами, поєднання з якими стає необхідною умовою застосування змішаної форми навчання.

У розділі визначено основні принципові положення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в ЗВО музично-педагогічного профілю в умовах змішаного навчання. Застосування цієї форми навчання в освітньому процесі ЗВО передбачає опору на такі принципові засади: *суб'єкт-суб'єктної взаємодії, свободи вибору, самоорганізації, інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання.* Ці принципові положення враховують особливості процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, спираються на поєднання гуманістичних і технологічних засад освіти та забезпечують цілісність, гнучкість та ефективність освітнього процесу.

Перспективу реалізації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва шляхом застосування інформаційних технологій ми бачимо у визначенні новітніх досягнень у сфері синтетичних засобів виразності та досягнень у галузі технічно-наукової художньої творчості.

Список джерел до другого розділу

1. Антонюк В.Г. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект. *Наукове дослідження*. Київ: Українська ідея. 1999. 214 с.
2. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів. [монографія]. Житомір: ЖДУ імені І. Франка. 2007. 471с.
3. Балл Г. О. Раціо-гуманістична орієнтація в аналізі розв'язування ціннісних колізій. *Актуальні проблеми психології.* Вип.7 (11). Київ: Освіта. 2013. С. 12-18.
4. Балл Г. О. Аналіз поведінки у складних соціальних ситуаціях як сфера застосування теоретичних положень філософії. *Педагогіка і психологія.* Київ: Вища освіта. 2016. С. 9-15.
5. Башкір О.П. Професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретичні аспекти. *Педагогіка і психологія.* 2010. С.112-118.
6. Баллер Е. гуманістичні засади виховання особистості. *Філософія освіти.* 2002. С.78-84.
7. Бех І.Д. Особистісно- орієнтоване виховання. Київ: Либідь. 2003.280с.
8. Балабанова О.В. Формування творчих здібностей учнів у процесі музичного навчання. *Педагогічні науки.* 2018. С.23-28.

9. Бібік Н.М. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*. Київ: К.І.С. 2004. С. 47-53.

10. Бондар В.І. Теорія і практика стандартизації змісту професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.* Вип.20. Київ: НПУ імені М.П. 2012. Драгоманова. С.3-8.

11. Бровченко А. В. Методичні підходи до організації навчального процесу в сучасній школі. *Педагогічні науки.* 2019. С.88-94.

12. Бурназова В. В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету* Вип. 1. Бердянськ: БДПУ. 2014. С. 65-70.

13. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.02. Київ: Освіта. 2004. 20 с.

14. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ - Ірпінь : ВТФ «Перун». 2003.1440 с.

15. Вітвітська С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка.* № 10. Київ: Либідь. 2015. С.63-67.

16. Вишневський О. С. Національна цифрова платформа стратегування: користувачі, блоки, архітектура. *Економічний вісник Донбасу.*2020. №2 (60). С.216-224.

17. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис… канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Кіровоград. 2010. 21 с.

18. Горбенко О.Б. Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 101. Київ: КДПУ. 2011. С. 92-100.

19. Горбенко С.С. Історичний розвиток музичної освіти дітей шкільного віку гуманістичної спрямованості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти:* збірник наукових праць. Вип. 1 (6). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. С.263-269.

20. Гуральник Н.П. Музично-педагогічна думка в контексті історії розвитку педагогіки України XX століття. *Наукові записки:* збірник наук. статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. Випуск LVIII (58). С.39-48.

21. Глазунова І.К. Трансфесійно-комплексний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. *Науковий Часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія14. Теорія і методика мистецької освіти.* Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. Вип. 31.С.70-77.
https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/45452

22. Tyurina Valentyna; Hadak Iryna; Naids Ruslana; **Hlazunova Iryna;** Olkhovska Anghela. Improvement of Pedagogical Skills of Teachers of the Institution of Higher Education. *Journal of Curriculum and Teaching* T. 11.V. 9. 2022. PP.49-58 (Scopus).
https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58065303600

23. Natalia Ilinitska, Yaroslav Shcherbakov, Oleksandr Chastnyk, Rostyslav Shchokin, **Iryna Hlazunova.** Development of higher education institutions and online communication with students in modern conditions. *Journal of curriculum and teaching.* Vol. 12, № 2. Special issueю. 2023. P.P. 65-73. Scopus.
https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58065303600 (Scopus).

24. Ткач М., Федоришин В., Глазунова І., Мимрик М., Мальцева Н. Методика викладання фахових дисциплін у закладах вищої мистецької освіти: міждисциплінарний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Фізика».* 2024. Вип. 56. С. 1088-1096. https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.108rh8

25. Глазунова І.К. Основні підходи до процесу підготовки магістрантів музичного мистецтва в сучасних умовах *Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки.* Ніжинський державний університет імені М.Гоголя. .2025.Вип №2.С.61-69. http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/4333

26. Глазунова І.К. Персоналізовано-проективний підхід до фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Міжнародна науково-практична конференція пам'яті академіка А.Авдієвського. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024.С.38-44.

27. Дряпіка В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури : соціально-педагогічний аспект. АПН України, Ін-т педагогіки. Київ: Освіта.1997. 215 с. - ISBN 966-583-030-9

28. Єременко О.В. Пріоритетні орієнтири створення педагогічної моделі організації навчального процесу в магістратурі мистецько-педагогічного профілю. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* Вип.2. Бердянськ: БДПУ. 2006. С.154-160.

29. Єременко О.В. Специфіка підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти. *Професійно-художня освіта України.* Вип.4. Київ-Черкаси: Освіта. 2007.С.84-92.

30. Жишкович М. Основи вокально-педагогічних навиків: методичні поради [для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації]. Київ: Райдуга. 2007. 43 с.

31. Башкір О.І. Наукові підходи в педагогічних дослідженнях: методичні рекомендації. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2016.33с.

32. Зязюн І.А. Сучасні дидактичні моделі: логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця. 2000. С.36-43.

33. Килівник А.М. Формування культури самоорганізації майбутнього соціального педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* №48. Вінниця: ВДПУ. 2016. С. 121-126. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_48_26

34. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ : «К.І.С.». 2004. 112 с.

35. Колосовська О. До питання основних складових у розвитку музиканта-інструменталіста в процесі навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 13. Київ: Освіта. 2015. С. 111-115

36. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L, Liming W., Geyang Zh Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Intemacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. 2020.Vol.25. P.P. 370-377.

37. Комаровська О.А. Мистецька освіта: глибина й багатогранність. *Мистецтво та освіта.* № 1. 2016. С. 6-9. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mtao_2016_1_3

38. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: НАПН України. 2008. 520с.

39. Кузьміна Н.М., Струтинська О.В. Компетентнісний підхід до навчання інформаційних систем і технологій майбутніх учителів економіки. *Інформаційні технології в освіті.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. С. 57-63.

40. Кудін В.І. Методи прийняття рішень. Схеми методу допустимих базисних матриць в задачах багатокритеріальної оптимізації. Методичні вказівки. Видавництво ТОВ «ГЛІФ МЕДІА». 2019.48с.

41. Лабунець В.М. Допрофесійна підготовка в системі неперервної мистецької освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* Вип. 14. 2013. С. 280-286. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_14_55

42. Лабунець В.М., Карташова Ж. Ю. Впровадження комп'ютерних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. С. 290-302.

43. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид. Харків: ХДПІ. 2000.176с.

44. Линенко А.Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д .Ушинського:* зб. наук. праць. Спецвипуск Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. Одеса: ОДПУ. 2006. С.15-21.

45. Максименко С.Д. Психологія особистості. Київ: Вища школа. 2006. 350с.

46. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей. Суми: Наука. 2004. 210с.

47. Мешанінов О.П. сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: [монографія]. Миколаїв: МДГУ імені П. Могили. 2005. 460с.

48. Мельничук С.Г. Педагогіка: навчальний посібник. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка. Ч.1. 2008. 145с.

49. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта України.* № 33. Київ: Вища освіта. 2002. С.4-6.

50. Надвинична Т.В. Розвиток професійної рефлексії у студентів педагогічних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки.* 2020.Вип. 188. С.76-83.

51. Ничкало Н.Г. Професійна освіта в умовах глобалізаційних змін. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2014. № 1. С.5-12.

52. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи.* Київ: К.І.С. 2004. С.15-21.

53. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник. Київ: Знання України. 2004. 264с.

54. Освітні технології: навчально-методичний посібник. За заг. ред. О.М. Пєхоти. Київ: А.С.К. 2001. 256с.

55. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): методичні рекомендації. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 1999. 33с.

56. Пєхота О.М. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки.* 2013. Вип. 140. С. 26-31. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2013_1.40_6

57. Prigogine I., Stengers I. Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature. New York: Bantam Books. 1984. 349p.

58. Підласний І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. Київ: *Рідна школа.* 2009. № 2. С.3-7.

59. Психологічний словник. За ред. В.І. Войтка. Київ: Вища школа. 1982. 216с.

60. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник. Київ: Либідь. 2003. 116с.

61. Растригіна А.М. Інноваційні підходи до магістерської підготовки педагогів-музикантів як умова інтеграції в європейський освітній простір. *Наукові записки.* Випуск 101.*Серія:Педагогічні науки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2011. С.3-7.

62. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : мат-ли Міжнародної науково-практичної конференції. М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Київ: КДУ ім. Б. Грінченка.2012. С.23-27.

63. Реброва О.Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва: навчально-методичне видання для студентів і магістрантів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Вид. 2-ге, перероб. та доповнене. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2012. 127с.

64. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 1998. 89с.

65. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія]. Київ: Віпол. 2001.502с.

66. Узнадзе Д.Н. Психологічні дослідження. Харків: ХДПІ. 1966. 157с.

67. Хоружа Л.Л. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колект. монографія. За заг. ред. Л. Л. Хоружої. Київ : Ліра-К. 2024. 232 с.

68. Шульгіна В.Д. Тенденції розвитку національної музичної школи в контексті загального процесу розбудови національної школи в Україні. *Вісник Держ. академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 1990. №2. С.35-45.

69. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: підручник для студ. пед. ун-тів. Вид. 2-е. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2009. 288 с.

70. Smaldino S., Lowther D., Russell J., Mims J. Instructional Technology and Media for Learning. New Jersey: PEARSON. 2014. 280p.

71. Lensen K. How to do things with data: Meta-data, meta-media and meta-communication. First Monday. 18 (10) 2013. Retrieved from http:// firstmonday. org/ojs/ index.php/fm/article/view/487037

72. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.1977. 225p.

73. Galton F. Regression towards mediocrity in hereditary stature. Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.1886. Vol15. P. 246-263.

74. Dweck C.S. Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House. 2006. 276p.

75. Rogers C.R. A Theory of Therapy. Personality and Interpersonal Relationships. Psychology: A Study of a Science. 1959. Vol.3 PP. 184-256.

76. Roco M.C., Bainbridge W.S. Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003. 468p.

77. Haken H. Synergetics: An Introduction. Berlin. Heidelberg: Springer. 1983. 356p.

78. Allport G.W., Vernon P.E., Lindzey G. Study of Values. Boston: Houghton Miffin. 1960. 283p.

РОЗДІЛ ІІІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

3.1. Компонентна структура фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва

З метою повноцінного дослідження й визначення змістових складових фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва доцільно спочатку обрати й окреслити конкретні шляхи аналізу змісту досліджуваного феномену. Змістовий аналіз має провадитись як на основі осмислення специфічних механізмів, притаманних цьому феномену, так і на розумінні логіки, закономірностей його функціонування. Тобто, провадження змістового аналізу фахової підготовки студентів магістратури вимагає відповідної методології, зокрема, визначення спеціального методу, в нашому випадку – методу структурно-функціонального аналізу.

Цей метод має враховувати розгляд елементів фахової підготовки з позицій повноцінного функціонування кожного, причому кожен з елементів розглядається як функціонально стійкий, як такий, що виконує власну функцію. Він має також уможливлювати провадження ефективного змістового аналізу даної підготовки магістрантів. До цього методу звертаються такі науковці, як С.Гингер, Т.Титаренко, Р.Фрейджер, Ю.Швалб та ін. [28;110;116;119], соціологічні роботи: М.Вебер, Е.Дюркгейм, В.Парето, Р.Мертон, Р.Вільямс та ін. [23;44; 84;73;130], психолого-педагогічні праці, спрямовані на професійну підготовку майбутніх фахівців: В.Агеєв, Г.Бакірова, Г.Бургін, Л.Карамушка, А.Кульчицька, С.Максименко, та ін. [3;5;20; 53; 61; 69], культурологічні дослідження, зокрема щодо світоглядної культури особистості: В.Бех, В.Муляр, Л.Савченко, А.Семиченко [7;78; 100; 101].

Засновником структурно-функціонального аналізу вважається американський дослідник XX століття Т. Парсонс, який виводив на чільне місце провідника соціального розвитку – організацію процесів комунікації й взаємодії між членами суспільства в якості важливого стрижня будь-якої системи буття соціуму. Дослідник приділяє велику увагу «паттернам» – суспільним структурам-інституціям, які й складають підґрунтя соціально-суспільної системи [131; 132].

Структурно-функціональний аналіз, притаманний однойменному методологічному підходові, дозволяє окрім функцій визначити в якості елементів означеної системи певні компоненти-підсистеми, що стосуються структурної конфігурації соціуму, його культурного абрису й безпосередньо індивідууму [110].

Застосування структурно-функціонального аналізу до дослідження *фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва як цілісної системи* уможливлює розгляд змісту цього феномену з позицій цілісності, коли кожен компонент, виконуючи власну функцію, забезпечує функціонування феномену в цілому. У той же час, функціонування кожного з компонентів передбачено організованим розподілом у структурі феномену.

Ми розглядаємо організаційно-методичну систему фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання *як цілісне педагогічне утворення, що охоплює сукупність взаємопов'язаних компонентів (цільового, змістового, процесуального, технологічного та результативного), які забезпечують ефективне формування професійних компетентностей майбутніх фахівців музичного мистецтва на основі поєднання традиційних (очно-дистанційних) та цифрових освітніх технологій, що реалізуються в синхронному та асинхронному режимах.* Цільовий компонент – визначає мету та завдання фахової підготовки магістрантів з урахуванням сучасних вимог до професії музиканта-педагога, виконавця, керівника мистецького колективу чи

науковця-дослідника в галузі мистецтва. Змістовий компонент включає навчальні дисципліни, модулі, теми, що забезпечують формування фахових знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва. Процесуальний компонент передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням специфіки змішаної форми навчання – поєднання аудиторної та дистанційної роботи. Технологічний компонент – охоплює методи, прийоми, форми та засоби навчання (традиційні та ІКТ-засоби (інформаційно-комунікаційні технології), різні платформи, онлайн-курси тощо. Результативний компонент – відображає рівень сформованості професійних компетентностей, творчих здобутків і готовності магістрантів до професійної діяльності в умовах сучасного освітнього простору.

Таким чином, залучення структурно-функціонального підходу обумовлює застосування під час дослідження змістових складових фахової підготовки магістрантів музично-педагогічних ЗВО методу структурно-функціонального аналізу.

Застосовуючи метод структурно-функціонального аналізу (напрями фахової підготовки студентів магістратури, принципи, підходи та функції цієї підготовки, які були визначені нами в попередніх підрозділах), ми визначаємо наступні структурні компоненти фахової підготовки магістрантів, а саме: *організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, науково-компетентнісний, інтерпретаційно-оцінний, творчо-діяльнісний компоненти.*

Організаційно-комунікативний компонент. Магістрант музичного мистецтва, згідно з навчальними планами підготовки, отримує кваліфікацію викладача закладу вищої освіти, тому він зобов'язаний знати та вміти організовувати науково-практичні конференції, круглі столи, різноманітні виховні заходи, фестивалі, конкурси, вміти працювати на різних цифрових платформах з можливістю комунікації зі студентами та колегами з різних регіонів, робити публічні презентації, міжособистісне спілкування тощо.

Тобто, одним з компонентів фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва обов'язково має бути організаційно-комунікативний компонент як такий, що дозволяє здійснювати майбутню професійну діяльність викладача закладу вищої освіти.

Даний компонент є ключовим елементом формування професійної компетентності магістрантів, оскільки поєднує управління освітнім процесом і розвиток ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього середовища. Цей компонент охоплює організаційний аспект (планування, структурування та координацію освітнього процесу – онлайн і офлайн форматів); комунікативний аспект (розвиток навичок професійного спілкування, співпраці, творчої взаємодії у мистецькому середовищі.

Змішане навчання (blended learning) передбачає інтеграцію традиційних аудиторних занять із цифровими технологіями. У цьому контексті організаційно-комунікативний компонент має такі особливості: гнучкість організації навчання – поєднання індивідуальних та групових форм роботи; асинхронна та синхронна комунікація – відеоконференції, форуми, чати; цифрова комунікація – використання освітніх платформ (Moodle, Google Classroom), онлайн-репетиції, дистанційні майстер-класи, вебінари; інтерактивність і колаборація – спільні музичні проекти, ансамблева взаємодія в онлайн середовищі, peer-feedback (взаємооцінювання); самоорганізація і тайм менеджмент – розвиток автономності магістрантів, планування власної навчально-творчої діяльності.

Існує багато визначень організаційної комунікації. Наприклад, – як відкритої системи, що постійно адаптується до мінливого оточуючого середовища та встановлює зв'язки з контактними аудиторіями (Колісниченко Т.В.) [58].

Обґрунтовується думка, що комунікаційні процеси в організації – це комплекс внутрішніх і зовнішніх комунікаційних потоків, що утворюють цілісний комунікативний простір і формують «матерію» інтеракцій.

Доводиться, що організаційні комунікації є *міждисциплінарним інтегративним феноменом.*

Організаційні комунікації передбачають обмін інформацією всередині організації між її функціональними підрозділами і рівнями управління. Учасники таких комунікацій утворюють комунікаційну мережу, яка поєднує окремі підрозділи організації за допомогою відповідних комунікаційних потоків [21].

Щоб організації були успішними, вони повинні мати компетентних комунікаторів. Дослідження організаційних комунікацій показує, що організації покладаються на ефективну комунікацію та ефективні комунікативні навички від своїх членів. Ряд опитувань (Davis & Miller; Holter & Kopka; Perrigo & Gaut) визначають ефективне усне та письмове спілкування як найбільш затребувані навички тих, хто керує організаціями. Міністерство праці США повідомило про комунікаційну компетентність як найважливішу навичку, необхідну робочій силі 21 століття для досягнення організаційного успіху (Комісія Секретаря з досягнення необхідних навичок). Інститут громадського форуму стверджував, що працівники повинні бути кваліфікованими у публічній презентації, прослуховуванні та міжособистісному спілкуванні, щоб процвітати в організації.

Організації шукають людей, які можуть слідувати та давати вказівки, точно слухати, надавати корисний зворотний зв'язок, ладнати з колегами та клієнтами, працювати в мережі, надавати справну інформацію, добре працювати в командах, а також творчо та критично вирішувати проблеми та представляти ідеї в зрозумілій формі. Розвиток обізнаності та ефективності організаційних комунікацій – це більше, ніж просто ноу-хау чи знання.

Організаційна комунікація, її розвиток може бути простежено за працією О. Херона «Комунікаційні процеси в сучасних організаціях» де зауважується, що організаційна комунікація виросла з трьох основних традицій мовленнєвого спілкування: публічне звернення, переконання та

дослідження суспільствознавства щодо міжособистісних, малих груп та масових комунікацій [117]. Поряд із підготовкою публічних виступів для керівників корпорацій, ранні роботи, такі як Дейл Карнегі «Як завоювати друзів і впливати на людей» в 1936 році, зосереджені на *необхідних усних презентаціях та письмових навичках спілкування* для співробітників, щоб досягти успіху в організаціях.

Науковці виділяють три періоди розвитку організаційної комунікації. Під час Ери підготовки (1900 – 1940 рр.) значна частина основи була закладена для дисципліни, яку ми знаємо сьогодні. У цей час основна увага приділялася публічним зверненням, діловому письму, управлінському спілкуванню та переконанню. Ера ідентифікації та консолідації (1940-1970 рр.) побачила початок ділової та промислової комунікації, при цьому певні групові та організаційні відносини були визнані важливими. В епоху зрілості та інновацій (1970-теперішній час) емпіричні дослідження зростали, супроводжуючись інноваційними зусиллями щодо розробки концепцій, теоретичних передумов та філософської критики (Redding & Thompkins) [117].

Протягом минулого століття організаційна комунікація різко розвивалася як діалог між діловим та академічним контекстами. Реддінг і Томпкінс роблять висновок, що до 1967 або 1968 років, організаційна комунікація нарешті досягла принаймні помірного ступеня успіху в двох аспектах: відрив від своїх «ділових і промислових» кайданів і отримання розумної міри визнання як суб'єкт, гідний серйозного академічного дослідження [128].

У міру розвитку комунікації, її дослідження продовжують розвиватися, а організаційна комунікація продовжує переосмислювати себе. На ранніх стадіях ця сфера зосереджувалася на лідерах, які виступали з публічними презентаціями. Зовсім недавно акцент був зроблений *на всіх рівнях взаємодії в організаціях*. Оскільки міжособистісні стосунки є великою

частиною організаційного спілкування, багато досліджень зосереджено на тому, як проводяться міжособистісні стосунки в рамках організаційних ієрархій.

Сучасні організаційні комунікаційні дослідження узагальнено у вісім основних традицій: 1) канали комунікації, 2) комунікаційний клімат, 3) мережевий аналіз, 4) комунікація вищого підлеглого, 5) перспектива обробки інформації, 6) риторична перспектива, 7) культурна перспектива, 8) політична перспектива [92].

З 1980-х років ця спеціалізація розширилася, включивши роботу над *організаційною культурою та освітою*, владою та управлінням конфліктами та організаційною риторикою. Зрозуміло, чому так необхідно в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва розвивати їх навички *організаційної соціалізації: проведення інтерв'ю, проведення індивідуальних та групових презентацій, створення позитивних робочих відносин, оцінювання ефективності навчальної діяльності, вирішення конфліктів, управління стресом, прийняття рішень та спілкування із зовнішнім навчально-науковим оточенням.*

Коли ми вивчаємо організаційну комунікацію, то можемо звернутися до кількісних методів прогнозування поведінки або якісних методів розуміння поведінки. Ми можемо використовувати якісні методи для вивчення комунікації в природному середовищі організацій, щоб зрозуміти організаційні культури і як вони функціонують.

В організаціях є вертикальні та горизонтальні комунікаційні зв'язки.

Вертикальні комунікації відбуваються вверх і вниз в ієрархічній структурі організації. В цих комунікаціях беруть участь керівники та їх підлеглі. Вертикальні комунікації можуть і повинні бути двонаправленими (спрямовані зверху вниз і знизу вверх), оскільки тоді вони є з активним зворотнім зв'язком, стають більш ефективніші, ніж однонапрямлені.

Горизонтальні комунікації відбуваються між колегами та співробітниками на одному рівні. Вони сприяють координації між належними ланками і відіграють головну роль у робочих командах, де є працівники різних відділів [92].

Суттєвий вплив на комунікації при застосуванні змішаної форми навчання в ЗВО мають *електронні засоби комунікацій*. Інформаційні технологія стосується ресурсів, які використовує організація для менеджменту інформації, що потрібна для досягнення її цілей. Інформаційна технологія може використовувати комп'ютери, комп'ютерні мережі, телефони та інше устаткування.

Є шість найпоширеніших видів інформаційних систем: операційно-виконавча система – з її допомогою виконують рутинні та поточні операції; система підтримки рішень – автоматично знаходить, опрацьовує та підсумовує необхідну інформацію, необхідну для специфічних рішень; адміністративна інформаційна система – призначена для спеціальних потреб опрацювання інформації керівників вищого рівня; інтернет-мережі – комунікаційні мережі, які діють у межах однієї організації; експертні системи – стосуються конкретної ситуації. В організаціях також поширені неформальні комунікації – це непідтверджені повідомлення і чутки; несловесні комунікації.

Для нашого дослідження цікаво визначення поняття «комунікативний менеджмент», яке пропонує В.П. Кубко, як сукупність накопичених у світовій практиці принципів, методів, засобів і форм впливу комунікаторів на зміст потоків інформаційної взаємодії людей, їх груп, громадських і політичних формувань в процесі спілкування з метою вирішення тактичних і стратегічних завдань з управління суспільними відносинами [60].

Гармонізація освітнього середовища дозволяє знімати психологічні бар'єри (відчуття невпевненості, страху, відчуження) та сприяє

внутрішньому розкріпаченню, позитивній динаміці мотиваційно-потребової та креативної сфер студентів.

Побудова комунікативного процесу та керування ним передбачає виявлення бар'єрів ефективних комунікацій і розуміння того, як їх треба долати. Бар'єри можна розділити на два класи: індивідуальні та організаційні.

Індивідуальні бар'єри – це погане вміння слухати, невідповідність жестів, упередження до чогось, змушування до комунікацій. Організаційні бар'єри – стосуються організаційних умов, в яких відбуваються комунікації – проблеми спілкування, різні статуси або владні відмінності, різне сприйняття, перевантаження.

Для подолання цих бар'єрів можна використати як індивідуальні, так і організаційні навики та вміння викладача.

Індивідуальні навики – розвиток уміння слухати, заохочувати до комунікації, розуміти мову і значення слів, поважати позиції як одержувача так і відправника.

Організаційні навики – домагатися мети, регулювати інформаційні потоки, розуміти цінність засобів комунікацій.

Для успішної реалізації організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання необхідні чітке методичне забезпечення змішаного навчання, цифрова компетентність викладачів і студентів магістратури, підтримка мотивації до комунікації та творчої взаємодії магістрантів, використання сучасних технологій запису, обробки та передачі звуку.

Сформований організаційно-комунікативний компонент проявляється у здатності магістранта: ефективно організовувати власну музично-педагогічну діяльність, взаємодіяти з колегами, аудиторією, використовувати цифрові засоби для творчої співпраці, адаптуватися до різних форматів професійної діяльності.

Таким чином, організаційно-комунікативний компонент у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання є інтегративною характеристикою, що забезпечує не лише якість освітнього процесу, але й готовність майбутніх фахівців до сучасних викликів майбутньої професійної діяльності.

Пізнавально-пошуковий компонент фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва відображає спрямованість освітнього процесу на розвиток дослідницького мислення, самостійного здобуття знань і творчого осмислення мистецького матеріалу студентами магістратури. Цей компонент охоплює: пізнавальну діяльність – засвоєння теоретичних знань з музичного мистецтва, педагогіки, методики викладання, науково-дослідницької діяльності; пошукову діяльність – самостійне знаходження, аналіз і інтерпретація мистецької інформації, дослідження художніх явищ.

Його основна мета – сформувати у магістрантів здатність до активного, усвідомленого, дослідницького навчання, що є необхідним для професійного зростання майбутніх фахівців.

В умовах змішаного навчання даний компонент набуває нових характеристик, а саме: розширення доступу до інформації – використання цифрових бібліотек, нотних архівів, аудіо-та відеоресурсів, робота з науковими базами даних і онлайн-курсами; індивідуалізація пізнавальної діяльності магістрантів – можливість обирати темп і траєкторію навчання, диференційовані завдання дослідницького характеру; інтеграція теорії і практики – аналіз музичних творів із подальшим виконавським втіленням, дослідження інтерпретацій різних виконавців; активізація дослідницької роботи – підготовка наукових повідомлень статей творчих проектів участь у онлайн-конференціях конкурсах майстер-класах; використання цифрових інструментів – програми для нотного набору, аналізу музичних творів, звукозапису, мультимедійні презентації результатів досліджень.

Для всіх здобувачів другого рівня вищої освіти пізнавальна діяльність у навчальному закладі – це основний від діяльності, вона присутня на всіх напрямах навчання (науковому, педагогіко-методичному, виконавському).

Активізація пізнавально-пошукової діяльності є процес і результат стимулювання активності студентів магістратури в пізнавальній діяльності.

Науковці зазначають, що ефективний розвивальний стимулятор навчання полягає не тільки в набутті студентами знань і вмінь професійної діяльності, а й у обов'язковому прагненні до саморозвитку, до вдосконалення особистісних професійних якостей. Саме саморозвиток виступає одним з найважливіших шляхів розкриття і реалізації професійних можливостей в галузі мистецтва майбутнього фахівця [1;9;15].

Зовнішні спонукальні обставини, безперечно, справляють певний ефект. Але, найвищих результатів можна досягти під впливом особистісного спрямування до самоудосконалення. В умовах сьогодення знання є доступними для тих, хто прагне оволодіти ними. Водночас зростає роль використання здобутих знань для активізації професійної пізнавальної активності студентів. Переробка здобутої інформації, яку магістрант отримує з різних джерел, застосування її для індивідуального розвитку, самовдосконалення самої особистості стає пріоритетним напрямком освітнього процесу. Студент свідомо ставить перед собою пізнавальні і виховні завдання, здійснює їх з власних, а не зовнішніх спонукань.

Умовою, яка дозволяє це зробити є пізнавальна активність. Вона розглядається як важлива властивість особистості, є джерелом її розвитку і вдосконалення.

Термін «активність», на думку Н. Лисіної – це готовність здійснювати будь-яку діяльність. Умовою її розвитку є взаємодія пізнавальних, комунікативних та рефлексивних актів у процесі професійного навчання [65]. На думку науковця активність є основним фундаментом в психології, активність – це не тільки вольові зусилля, які зазначаються у вузькому

значенні, а й дещо більш широке, котре знаходиться в основі психічних процесів і проявів особистості. У працях Ю. Трофімова активність виступає особливою рисою суб'єкта діяльності, значення якої полягає в інтеграції психологічних можливостей, здібностей, знань людини та їх спрямованості на досягнення цілі [112].

Таким чином, з вищезазначеного виходить, що формою реалізації активності виступає *діяльність*. Виділяються різноманітні види діяльності. Кожен вид відрізняється між собою своїм предметним змістом. *Видів активності буде стільки, скільки існує видів діяльності.*

Кожний вид активності, котрий реалізується у певній діяльності, має свою специфіку, яка визначається не тільки предметним змістом діяльності, а й особливостями суб'єкта освітнього процесу, його спрямованістю на пізнання навчальної інформації.

Для нашого дослідження важливе розкриття ролі пізнавальної активності в розвитку самої особистості, обґрунтування шляхів управління пізнавальною активністю в процесі навчання і виховання, які робить вчений.

Розвиток усього пізнавального комплексу припускає формування в майбутнього фахівця музичного мистецтва активності у вивченні явищ і закономірностей музичного мистецтва, методико-педагогічного процесу, вміння сполучати теоретичні знання з практичним досвідом, збагачувати міжпредметні зв'язки, спираючись на науково-об'єктивні критерії в осмисленні та оцінці явищ музичної сфери діяльності.

Опрацювання наукової літератури з предмету дослідження дало можливість говорить про те, що пізнавальна активність як психологічний і педагогічний феномен є методологічною основою для вдосконалення форм, методів, прийомів і засобів у особистісному і професійному зростанні студента магістратури.

На нашу думку, сутність пізнавальної активності магістранта знаходиться в *його здатності знаходити і вирішувати професійну проблему*

на основі сполучення потреб професійної діяльності і особистого професійного досвіду.

Основою стимулювання пізнавальної активності здобувачів вищої освіти в процесі професійного навчання є *навчально-пізнавальна діяльність.* Активний характер навчання є надійною основою пізнавально-пошукової діяльності магістрантів.

Перед студентом постають проблеми, які він має вирішити самостійно або співпрацюючи з іншими магістрантами. Для вирішення цих проблем необхідні певні риси, якості і навички, які повинен формувати і розвивати викладач у процесі навчання. Їх перелік входить до основних понять проблеми пошукової діяльності: навчальна діяльність, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність, пізнавальний інтерес. Без цих факторів організація пізнавально-пошукової діяльності є неможливою.

Пізнавальна активність проявляється в умінні магістранта бачити проблему, формулювати її, знаходити шляхи розв'язання, виробляти свою думку про вивчені явища. За визначенням В. Буряка пізнавальна активність студента – це інтегральна властивість особистості, яка інтенсивно формується в навчальні роки й впливає на весь процес навчальної діяльності. Це й передумова, і результат розвитку студента; це й мета, засіб і результат активізації освітнього процесу [21].

Пізнавально-пошукова діяльність – це пошук, сприймання, аналіз та узагальнення інформації, за допомогою якої встановлюється істинне знання щодо конкретного явища. Предметом цієї діяльності є досвід засвоєння нових знань та вмінь і включення їх в систему попереднього досвіду [15].

Педагогічне стимулювання, як стратегія управління професійного становлення магістранта, повинна будуватися у відповідності до сучасних вимог підготовки майбутніх фахівців і спиратися на об'єктивні і суб'єктивні фактори, які впливають на процес розвитку особистості студентів магістратури, їх внутрішню позицію.

Ефективність стимулювання професійної пізнавальної активності залежить від багатьох факторів. Прояв її залежить від внутрішніх умов суб'єкта навчання, від його психічного стану, багатства мотивів, рівня інтелектуального і емоційно-вольового розвитку, а також від зовнішніх умов у вигляді форм навчання. В результаті педагогічного стимулювання зростає роль особистості у виборі засобів і методів навчання, в розумінні цілей педагогічної діяльності, в умінні знаходити ефективні шляхи управління в процесі навчальної діяльності.

Створити на заняттях атмосферу зацікавленості в отриманні нових знань, необхідних для подальшої професійної діяльності, дотримання принципу самоорганізації та самоконтролю (звертання до самоосвіти на основі системного відбору інформації; зіставлення і оцінювання запланованого, очікуваного і реально досягнутого) – один із шляхів активізації пізнавально-пошукової діяльності магістрантів.

Для нашого дослідження є вагомою думка Г. Падалки про новаторську спрямованість навчання, під час якого студенти мають самостійно здійснювати акти розпізнавання художньої новизни і свідомо, орієнтуючись на власний мистецький досвід, відмежовувати естетично цінне від псевдо-оригінального, знаходити та опрацьовувати необхідну навчальну інформацію. Така пізнавально-пошукова діяльність дасть можливість студентам магістратури відбутися у майбутній професійній діяльності [83].

Ми поділяємо думку А. Козир, яка вважає, що ураховуючи тенденції сучасного світу щодо інформатизації середовища, сучасна мистецька освіта орієнтує студентів до готовності вільно лавірувати у сучасному освітньому віртуальному світі [55]. Здобувачі вищої освіти мають можливість залучати ресурси медіатек як під час аудиторних занять, так і у самостійній підготовці. (Медіатеки – збірки документів на різних електронних носіях, що дозволить працювати з інформацією будь-якого виду, зокрема медіа-виданнями). Між кафедральна співпраця в університетах передбачає включення студентів до

різних мистецьких проектів з мульти-функціональним навантаженням. Дані проекти мають різноманітний зміст і завдання, а студенти, які до них залучаються, мають можливість випробувати себе у різних позиціях і ролях. Все це потребує пізнавально-пошукової активності магістрантів музичного мистецтва.

Оновлена дидактична система не заперечує традиційну систему освіти, а продовжує і розвиває її в напрямку реалізації сучасних освітніх цілей. Одне з основних завдань освітнього процесу у ЗВО – організувати даний процес у такий спосіб, щоб, крім знаходження інформації, майбутні фахівці могли б опрацювати її та використовувати в різних життєвих ситуаціях.

В умовах сьогодення зростає обсяг інформації (в тому числі навчальної), яку неможливо ввести у навчальні плани, години, лекції. Зростання навчальної інформації потребує збільшення годин на її освоєння студентами. Але інтенсифікація навчання потребує збільшення годин на самостійну роботу студентів і зменшення годин аудиторних занять. Зрозуміло, як в таких умовах збільшується вага самостійної пізнавально-пошукової діяльності магістрантів. Дана діяльність сприяє активізації мобільності студентів у створенні інформаційних мереж (в тому числі за допомогою мережі Internet), баз даних та банку знань, що дають змогу магістрантам коригувати або доповнювати в необхідному напрямі свою індивідуальну освітню програму в залежності від потреб фахової підготовки.

Ефективність формування пізнавально-пошукового компонента фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання забезпечується завдяки створення проблемно-пошукових навчальних ситуацій, стимулювання дослідницької активності магістрантів, поєднання традиційних і цифрових методів навчання, методичного супроводу самостійної роботи студентів магістратури, розвитку їх інформаційно-цифрової компетентності.

Сформований пізнавально-пошуковий компонент проявляється у здатності магістрантів самостійно здобувати й критично осмислювати музично-теоретичні знання, здійснювати аналіз і інтерпретацію музичних творів, проводити наукові дослідження у сфері музичного мистецтва, застосовувати інноваційні підходи у виконавській і педагогічній діяльності, ефективно використовувати цифрові ресурси у професійній практиці.

Таким чином, даний компонент є важливою складовою фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, оскільки забезпечує розвиток інтелектуальної самостійності майбутніх фахівців, їх дослідницьких умінь і здатності до безперервного професійного самовдосконалення.

Науково-компетентнісний компонент фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання відображає інтеграцію науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти і формування ключових і фахових компетентностей, необхідних для успішної професійної реалізації у сфері музичного мистецтва та освіти майбутніх фахівців. Нова парадигма розвитку системи вищої освіти визначає необхідність змін щодо підходів, принципів, змісту, методів, форм та технологій організації педагогічної діяльності.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті (2002), «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012), законами України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) основною метою вищої школи визначено підготовку висококваліфікованого компетентного педагога, конкурентоздатного на сучасному ринку праці, який добре орієнтується в суміжних галузях знань, володіє навиками проектної та науково-дослідницької діяльності й готовий до постійного професійного зростання [48].

Окреслені завдання висувають оновлені вимоги до підготовки майбутнього фахівця щодо озброєння його знаннями з навчальних

дисциплін, формування умінь і навичок науково-дослідницької діяльності, професійних якостей та відповідних компетентностей. Це зумовлює пошук нових та оновлення вже існуючих підходів до організації освітнього процесу у ЗВО.

Науково-компетентнісний компонент передбачає формування у магістрантів здатності до наукового мислення і дослідницької діяльності; уміння застосовувати знання з музикознавства, педагогіки, психології; навичок аналізу інтерпретації та критичного осмислення музичних явищ; готовності до інновацій у професійній діяльності.

До основних компетентностей відносяться: дослідницька компетентність – проведення наукових досліджень у галузі музичного мистецтва, опанування методології музикознавства; аналітична компетентність – аналіз музичних творів, стилів, жанрів, використання міждисциплінарних підходів; інформаційно-цифрова компетентність – робота з електронними ресурсами, нотними редакторами, платформами дистанційного навчання; педагогічно-інтерпретаційна компетентність – здатність пояснювати музичний матеріал, формування власної виконавської концепції [46].

Змішане навчання зумовлює гнучкість освітнього процесу (використання платформ типу Moodle, Google Classroom); цифровізацію досліджень (доступ до онлайн-бібліотек, аудіоархівів, наукових баз); індивідуалізацію навчання (персональні траєкторії розвитку магістрантів); інтерактивність (онлайн-дискусії, вебінари, віртуальні майстер-класи).

До методів реалізації даного компонента відносяться проектне та проблемно-орієнтоване навчання, науково-дослідні семінари, кейс-методи, цифрові портфоліо, участь у конференціях і творчих проектах студентів магістратури.

У навчальних планах магістрантів в обов'язковій її частині, цикл професійної підготовки є окремий розділ – науково-дослідницька робота і

практика. Цей розділ включає: практичну підготовку (науково-педагогічна практика, виробнича практика, переддипломна практика, науковий семінар), підготовка магістерської роботи. Науково-дослідницька діяльність магістрантів відрізняється від попереднього досвіду їх наукової роботи (написання курсових і бакалаврських робіт) і своїх обсягом, і більш глибоким науковим аналізом, і наявністю експериментального розділу (констатації, формування та контрольного експерименту). Магістранти визначають компонентну структуру, критерії та показники досліджуваного феномену, опановують методику діагностики, формування та розвитку даного феномена, визначають новизну та практичну цінність свого дослідження, проходять науково-педагогічну практику на відповідній кафедрі, пишуть наукові статті, виступають на науково-практичних конференціях тощо. Специфіка наукової роботи студентів магістратури набуває пріоритетного значення.

Провідне завдання науково-дослідницької діяльності студентів магістратури – це розвиток в майбутніх фахівцях нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань, а також формування вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання та виховання підростаючого покоління [79]. Набуття такого досвіду наукової праці може стати початком серйозних наукових пошуків. В умовах змішаної форми навчання підвищується вага самостійної роботи студентів з різноманітними інформаційними джерелами з метою розширення науково-педагогічного та методичного кругозору; формуються уміння організовувати наукові гуртки і керувати їх діяльністю. Все це є ознаки сформованості в студентів наукової компетентності. У науковій літературі існує різні визначення поняття «компетентність». Так, І. Бех визначає це поняття як досвід [7]; О. Биковська – як наявність певних умінь та навичок [16]; О.Кононко – як синтез

особистісно-психологічних якостей [57]; І. Єрмаков – як здатність, здібність [46].

У науковій літературі компетентність учителя досліджувалася здебільшого у сфері педагогічної діяльності – праці О.Бігич, Н.Кузьміна, А.Маркова, О.Мармаза, О.Овчарук, Р.Рогожнікова, О.Савченко, В.Стрельнікова та ін.

У роботах В.Орлова, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та ін. розглядаються питання формування комунікативної компетентності; сутність педагогічної діяльності вчителя музики [80;83; 96; 99; 120].

Різні аспекти «професійної компетентності» розкриваються в працях М. Михайліченко – як складного багатовимірного феномену [72]; окремі аспекти формування професійних компетентностей майбутніх учителів музики – у працях О.Горбенко [30].

Формування науково-дослідних компетентностей сучасного педагога є предметом вивчення Н.Голуб [29], Т. Донченко [42], В. Мельничайко, Н. Остапенко, О. Семеног та ін., специфіку процесу організації дослідницької діяльності студентів досліджували О. Бондаревська, М. Канторович, І. Якиманська та ін.

С. Сисоєва, Н. Кузьміна, Л. Хоружа та ін. розглядають реалізацію компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів [102]. Особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів музики розглядають у своїх роботах Г. Падалка, Н. Попович, А. Растригіна [83; 94]. Нам близька характеристика фахової компетентності майбутнього вчителя, яка дається О. Щолоковою: «як здатність застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності» [120].

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що компетентність вчителя включає: психологічну компетентність, під якою розуміється одна з

характеристик особистості; педагогічну компетентність, що складається із знань освітнього процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання; професійну компетентність, що визначається знаннями, вміннями, нормативами, психологічними якостями, необхідними для виконання професійних функцій; професійно-педагогічну компетентність, що є сукупністю вмінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу, який особливим чином структурує наукове й практичне знання з метою вирішення педагогічних завдань.

М. Михаськова підкреслює, що в сталому стані компетентність не існує, вона виступає як обізнаність людини в тому чи іншому питанні, тому розглядається в дії та залежить від соціального фактору. Вона є результатом складної структурної єдності всіх складових діяльності вчителя й формується в процесі навчальної діяльності [71]. Відрізняють ключові та предметні компетентності. До ключових компетентностей належить уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'я-збережувальна компетентності, а предметна компетентність, за Державним стандартом, – це набутий у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням, застосуванням нових знань.

Науковці визначають суб'єктивні та об'єктивні чинники, що впливають на формування фахової компетентності. Серед них (за Т. Пляченко):

* рівень кореляції змісту загально професійної підготовки студентів із змістом фахової діяльності вчителя музичного мистецтва;

* умови для творчої самореалізації, інтелектуального, естетичного й духовного розвитку студентів у процесі навчальної, наукової та концертно-виконавської діяльності;

* прагнення студента до самовдосконалення;

* професіоналізм та функціональна спроможність викладача.

Ми розглядаємо поняття «наукова компетентність» як необхідну складову всієї фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Після ретельного аналізу наукової літератури з даної проблеми, можемо уточнити це поняття, як *здатність особистості досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати та упроваджувати наукові винаходи на основі глибоких удосконалених знань, умінь та навичок.*

Саме науково-дослідницька компетентність розглядається як ключова складова всього професіоналізму майбутнього фахівця музичного мистецтва, саме такий підхід забезпечує синтез освітнього процесу й науково-дослідницької роботи як провідного принципу діяльності сучасної вищої школи.

Система вищої освіти сьогодні повинна бути націлена на формування не просто професіонала-виконавця, а на професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до швидко змінних умов, знаходити вирішення проблем через добре володіння дослідницькими вміннями та сформованими компетентностями.

Проблеми формування науково-дослідницької компетентності у магістрантів саме гуманітарних спеціальностей в сучасному освітньому просторі дуже актуальна. Адже для випускників ЗВО математичних чи природничих спеціальностей не складає особливих труднощів робота з різними математичними методами, складання математичних моделей чи опрацювання великого масиву даних за допомогою статистичних методів досліджень. Позаяк випускники гуманітарних напрямів та спеціальностей підготовки стикаються з певними проблеми під час опрацювання та відображення результатів дослідження, що й сприяло визначення науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Отже, сформований науково-компетентнісний компонент фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання надає можливість майбутньому фахівцю володіти науковим апаратом дослідження; інтегрувати теорію і практику; готовності до викладацької, виконавської та наукової діяльності; адаптації до цифрового освітнього середовища.

Даний компонент у змішаному навчанні сприяє формуванню фахівця нового типу – мобільного, дослідницьки орієнтованого, здатного до саморозвитку і творчої самореалізації в умовах цифрової трансформації освіти.

Інтерпретаційно-оцінний компонент фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва відображає здатність майбутнього фахівця до глибокого художнього осмислення музичного твору та об'єктивного оцінювання як власної, так і чужої виконавської діяльності. Даний компонент передбачає в магістрантах: формування навичок художньої інтерпретації музичних творів; розвиток здатності до естетичного судження; опанування критеріїв оцінювання виконавської майстерності; усвідомлення стильових, жанрових і авторських особливостей музичного письма. Компонент базується на знаннях із музикознавства, виконавської практики та естетики.

Основними складовими цього компоненту є: *інтерпретаційна компетентність магістрантів* – створення власної художньої концепції твору, розкриття образного змісту музичного мистецтва, урахування стилю композитора, епохи написання та жанру музичного твору; *оцінювальна компетентність* – аналіз виконавських інтерпретацій, формування аргументованих висновків, застосування професійних критеріїв оцінювання; *рефлексивна здатність студентів магістратури* – самооцінка власної діяльності, усвідомлення сильних і слабких сторін виконання, готовність до самовдосконалення.

Кожен магістрант музичного мистецтва у циклі своєї професійної підготовки має опановувати виконавські дисципліни такі, як: музичне - інструментальне виконавство, вокальне виконавство, диригування. В процесі навчально-виконавської діяльності студент магістратури стикається з проблемами інтерпретації музичних творів. Проблематиці інтерпретаційного опрацювання музичних творів було присвячено чимало музикознавчих, музично-теоретичних наукових праць, досліджень у галузі теорії та методики музичного виконавства загалом і фортепіанного виконавства зокрема (О.Бурська, І.Грінчук, А.Козир, Н.Корихалова, С.Мальцев, Н.Мозгальова, Г.Падалка, О.Хоружа, О.Щолокова та ін.) [19;40;55;76; 83; 118; 120].

Поняття «інтерпретація» розглядається як індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування. Ціннісною ознакою виконавської інтерпретації є художність [91]. Запам'ятовування музичного матеріалу і його технічне опрацювання мають здійснюватися виключно у річищі власної ретельно розробленої інтерпретаційної версії щодо композиторського задуму, який реалізується шляхом аналізу засобів музичної виразності, зокрема, музичної форми, динамічно-драматургічної стратегії, особливостей музичного стилю автора, жанрових ознак музичного твору тощо.

Пріоритетність роботи над інтерпретаційним проектом дозволить скоротити час на безпосереднє запам'ятовування й опрацювання технічної сторони навчально-педагогічного репертуару. До прикладу, якщо викладач з фортепіано ставить вимогу перед студентом щодо вивчення на пам'ять фортепіанного твору тоді, коли інтерпретація цього твору є невизначеною, то студент витрачає певний час на формальне запам'ятовування музичного матеріалу. Під час такого запам'ятовування в здобувача вищої освіти складаються певні слухові уявлення, руки «звикають» до втілення означених уявлень тощо. Після розроблення інтерпретаційної версії означені уявлення

можуть бути досконально змінені, внаслідок чого твір треба буде переучувати, що призведе до додаткових затрат часу на підготовку репертуару. Але якщо інтерпретаційна версія буде розроблена раніше, ніж відбудеться вивчення твору на пам'ять, то магістрант матиме змогу вчити музичний матеріал одразу із необхідним нюансуванням, агогікою, динамікою щодо забезпечення передкульмінаційного розвитку та ін. – тобто вчити одразу правильно.

Те саме стосується і технічного опрацювання навчально-педагогічного репертуару. Вимога викладача щодо першочергового досягнення технічної досконалості без врахування інтерпретаційних особливостей гіпотетично може бути виконана студентом, але остаточний варіант інтерпретації також потребуватиме змін, затрат часу на переучування тощо. До прикладу, якщо під час опрацювання «Фантазії-експромту» Ф. Шопена студент вивчить весь музичний матеріал I й III розділів форми із урахуванням визначених у тексті темпових вимог (allegro agitato для I розділу й presto для II розділу), то все одно інтерпретаційне проектування вимагатиме змін і додаткового часу. У той час, як робота над технікою у контексті драматургічного розвитку, з урахуванням «шаленого динамічного злету», якій передує кульмінації в обох швидких розділах, дозволить не тільки економити час, але й сприятиме стабільності подальшого виконання.

Досвід музично-виконавської діяльності, який включає такий важливий чинник, як емоційний досвід музичного виконавства, може бути успішно сформований лише на основі систематичного провадження студентом виконавської діяльності «на публіку». Професорсько-викладацький склад музично-педагогічного ЗВО має створити відповідні умови фахового навчання загалом і виконавської підготовки зокрема, які б забезпечили для магістрантів послідовну практику прилюдного виконання різноманітного репертуару.

В сучасному мистецтвознавстві і педагогіці все помітнішою стає тенденція до вивчення оцінної діяльності і її ролі в навчанні. Вчені підкреслюють, що без знання цієї діяльності неможливо розвивати теорію мистецького навчання. На думку таких науковців, як О. Єременко, Г. Падалка та ін., оцінна діяльність виконавця актуалізується на базі поточного оцінювання студентом перебігу прилюдного виступу шляхом усвідомлення міри відповідності еталонної інтерпретаційної моделі, розробленої під час підготовки музичного твору і отриманими покроковими результатами її реалізації у процесі оприлюднення.

Активізація оцінної діяльності студентів магістратури пов'язано із забезпеченням мотиваційного ставлення до навчального матеріалу. Викликати бажання, смак до оцінювання – означає надати процесу мистецького навчання як усвідомленого, так і емоційного забарвлення. Якщо студента цікавить не лише сприймання, а й оцінка мистецького твору, процес навчання набуває рис усвідомленого пізнання.

Вагомого значення слід надавати порівняльним операціям в системі активізації навчальної оцінної діяльності студентів, самоконтролю та само оцінюванню власної інтерпретації музичного твору [83].

Розвиток самоконтролю майбутніх фахівців у площині само-оцінювальної вмотивованої діяльності, яка детермінується відповідною ціллю й заходами щодо її досягнення, вимагає здатності до рефлексії й забезпечує необхідні корекційні дії [38]. Самоконтроль є свідомим регулюванням особистістю процес діяльності, яке проявляється у спрямованості не лише на усунення помилок та ліквідацію недоліків, але й на попереднє планування роботи, корегування результатів у випадку невідповідності їх еталону у процесі діяльності [38].

Процес самооцінювання результативності втілення розробленої інтепретаційної моделі безпосередньо під час музичного виконавства нерозривно пов'язаний із процесом самоконтролю. Саме через

самооцінювання власної виконавської діяльності виконавець займає критичну позицію щодо рівнів якості її поточних і кінцевих результатів. Причому оперативна констатація означених результатів здійснюється у відповідності до еталонної інтерпретаційної моделі, яка акумулює систему цінностей виконавця і його творче бачення системи цінностей композитора.

Самооцінювання перебігу власної виконавської діяльності активізує спрямованість особистості виконавця як контролюючого суб'єкта на процес втілення й трансляції інтерпретаційної моделі, який і є об'єктом самоконтролю. Самоконтроль виконавської діяльності передбачає також здатність студента-виконавця усвідомлено стежити за власною сценічною поведінкою та іміджем, контролювати розгортання музичної драматургії, втілення музичної форми та інших засобів музичної виразності, постійно порівнюючи їх із уявною еталонною інтерпретаційною версією.

Таким чином, самоконтроль у процесі музичного виконавства магістрантів передбачає наявність *еталонної інтерпретаційної версії* для кожного з музичних творів навчально-педагогічного репертуару і уможливлює отримання виконавцем оперативної інформації щодо перебігу власної виконавської діяльності, а також щодо ефективності своїх дій і контрольованості власних станів.

Постійне удосконалення як інтерпретаційної моделі музичного твору, так і безпосередньо умінь самокорекції надають процесу інтерпретації ознак «perpetuum mobile», тобто ознак необмеженого кінцевими межами *руху*. Ці ознаки спричинені перманентною появою все нових і нових невідповідностей між еталонним зразком інтерпретаційної версії, який постійно удосконалюється, і поточними результатами її прилюдного втілення [83]. А педагогічне керування оцінювальних аспектів мистецького навчання передбачає залучення магістрантів до глибокого переживання і інтелектуального осягнення найтонших відтінків змісту і форми мистецьких творів, до осягнення їх естетичної значущості у порівнянні з іншими, до

усвідомлення власної художньої реакції та її аргументації. При формуванні інтерпретаційно-оцінних суджень магістрантів музичного мистецтва серйозну увагу варто приділяти розширенню художнього досвіду студентів. Широке коло актуалізованих знань і художніх уявлень надає можливість встановлювати зв'язки між відомим і невідомим; багатогранність художнього матеріалу, що втримується в пам'яті, породжує значно більшу кількість мистецьких асоціацій, спонукає до порівнянь.

Змішане навчання створює нові можливості для формування інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовки магістрантів, а саме: *доступ до різних інтерпретацій* – використання відео-та аудіоматеріалів, записів видатних виконавців; *цифрові інструменти аналізу* – платформи типу You Tube, Moodle дають змогу порівнювати виконання, залишати коментарі, проводити обговорення; *асинхронна рефлексія* – магістранти можуть переглядати власні записи, аналізувати їх і отримувати зворотний зв'язок; *онлайн-оцінювання* – використання рубрик, чек-листів, цифрових портфоліо. Використовуються наступні методи та форми роботи такі, як: порівняльний аналіз інтерпретацій; творчі завдання (створення власної версії твору); рецензування виступів; відеозапис і самоаналіз; дискусії та експертні обговорення; майстер-класи (офлайн і онлайн).

Сформований інтерпретаційно-оцінний компонент фахової підготовки магістрантів надає можливість майбутньому фахівцю володіти навичками глибокої інтерпретації музичних творів та їх професійного оцінювання; демонструвати сформовану художньо-естетичну позицію; готовність до виконавської та педагогічної діяльності.

Даний компонент є важливим чинником професійного становлення магістранта музичного мистецтва, оскільки забезпечує інтеграцію творчого мислення, аналітичних здібностей і рефлексії. В умовах змішаного навчання він набуває нових форм реалізації, що підсилюють його ефективність і практичну спрямованість.

Творчо-діяльнісний компонент фахової підготовки магістрантів відображає практичну реалізацію професійних умінь, спрямованих на творче самовираження, виконавську майстерність і педагогічну діяльність майбутніх фахівців. Цей компонент передбачає активну творчу діяльність студентів магістратури у сфері музичного мистецтва; формування індивідуального виконавського стилю магістранта; застосування знань із музикознавства, педагогіки та практики виконавства; інтеграцію теоретичних знань у реальну професійну діяльність. Його ключова мета – підготовка магістранта як творчої, самостійної та конкурентоспроможної особистості.

Основними складовими даного компоненту є: *виконавська діяльність* – інструментальне, вокальне, диригентське; сценічна культура; робота над репертуаром; *творча активність* – імпровізація, аранжування, композиція, участь у мистецьких проектах, конкурсах, концертах; *педагогічна діяльність* – проведення занять, розробка навчальних матеріалів, застосування сучасних методик навчання; *проектна діяльність* – організація культурно-мистецьких заходів, створення творчих проектів (онлайн, офлайн).

Змішане навчання відкриває нові можливості для розвитку творчої діяльності магістрантів: *цифрові інструменти творчості* – використання програм для створення музичних творів, запису та редагування звуку (наприклад, Ableton Live, Logic Pro); *онлайн-виконавство* – відеоконцерти, стримінги, дистанційні конкурси; *колаборація на відстані* – спільні творчі проекти через цифрові платформи; *цифрове портфоліо* – презентація власних досягнень у мережі.

Проблема творчості становить один з найвагоміших компонентів дослідження сутності мистецького навчання. За сучасних умов, коли відбувається зміна ціннісних орієнтацій в суспільстві, будується національна держава, відроджується національна культура – завдання ЗВО художньо-естетичного напряму: формувати всебічно гармонійно розвинену

особистість, розвивати творчі здібності вихованців через залучення їх у творчу діяльність.

Підвищенню якості фахової підготовки студентів ЗВО музично-педагогічного напрямку присвятили свої роботи провідні дослідники в сфері музичної педагогіки, методики музичного виховання: А. Болгарський, О. Єременко, А. Козир, Л. Куненко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницькак, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. [55; 81; 80; 83;99; 120].

Мистецтво як найважливішу складову формування творчої особистості розглядають Н. Миропольська, О. Гайдамака, В. Рагозіна, Н. Зеленська, О. Афоніна, А. Лягущенко та ін.[74; 26].

Але, попри значної кількості робіт, проблеми активізації творчої діяльності студентів лишають місце для подальших науково-дослідницьких пошуків, а саме: в сучасних умовах, з запровадженням нових форм організації освітнього процесу, використанням нових технологій навчання, різних умов протікання процесу навчання тощо.

Саме сформованість творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва передбачає спрямованість студента на уміння творчо застосовувати набуті знання, вміння і навички в практичній діяльності. Цей компонент відображає високий рівень самостійності та самоорганізації у виконанні творчих завдань, здатність до прийняття власних нестандартних рішень вирішення педагогічної чи наукової проблеми, до створення власної виконавської інтерпретації музичних творів, до знаходження та відбору навчальної інформації, до вирішення організаційних питань.

Окреслення сутності творчих дій в процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва передбачає висвітлення компонентів творчого процесу і його етапів. На думку Г. Падалки серед провідних компонентів навчальної творчої діяльності в мистецтві слід назвати:

- логічне мислення;

- емоційні переживання;
- інтуїтивне осягнення змісту художніх образів;
- уяву.

Для постановки творчого завдання, створення проекту його вирішення характерно логічне мислення. Аналіз, синтез, узагальнення і систематизація - характерні ознаки творчої діяльності студентів в освітньому процесі. Якщо старі засоби вирішення проблеми не можуть дати плідного результату, магістранта необхідно спонукати до врахування змінних (варіативних) компонентів у виниклій ситуації. Науковці підкреслюють, що мислення є основою творчого процесу; акцентують увагу на ролі раціональних підходів у активізації творчих процесів, зазначаючи, що художня творчість спирається на пізнання світу, а без мислення пізнання не може відбуватись [83].

Невідривним від логічного мислення студентів магістратури є емоційне сприймання дійсності і результатів власних творчих дій в мистецтві. Науковими дослідженнями доведено, що процес художньої творчості неодмінно супроводжується глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням [90].

Центральним компонентом творчого процесу, на думку Г. Падалки, слід вважати інтуїцію. Інтуїція – це здатність усвідомлювати істину шляхом прямого її з'ясування, швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, минаючи тривалі процеси обґрунтування. Особливість інтуїції в тому, що при певній швидкості протікання процес мисленнєвого і чуттєвого пізнання робиться якісно іншим. Інтуїцію не можна звести ні до раціонального мислення, ні до емоційного наповнення діяльності в процесі творчості. І раціональне мислення, і емоційна сфера свідомості, і інтуїція є компонентами творчого процесу, які можуть співіснувати, доповнювати або замінювати одне одного [83].

З інтуїцією тісно пов'язана уява. Без уяви творча діяльність неможлива. Для того, щоб творити, спочатку необхідно собі уявити в ідеалі те, що потім

буде втілено в матеріальному об'єкті. Вчені-психологи, які досліджували сутність уяви, одним із механізмів її виникнення називають емпатію. Емпатія є своєрідним різновидом уяви (в процесі емпатійного сприймання людина «переносить» себе до думок, почуттів і дій іншого).

Але, ні інтуїція, ні уява чи фантазія, ні емоційне переживання не підкоряються прямому впливові. Щоб активізувати творчу енергію студентів необхідно шукати *опосередковані підходи, методи, прийоми навчання*. Перш за все, на нашу думку, треба зацікавити студентів процесом творення, знаходження нової навчальної інформації, нових методів навчання, нових педагогічних прийомів, виконавської інтерпретації музичних творів, знаходження цікавих тем для проведення наукових конференцій, круглих столів, написання магістерських робіт і наукових статей., бажання по-своєму вирішити те чи інше педагогічні питання.

Необхідно виробити психологічну установку магістрантів, націлену на творчість. Прагнення творити є сильним стимулом до виникнення творчої активності майбутніх фахівців. Ще одним із опосередкованих шляхів стимулювання творчого процесу є виховання зосередженості на об'єкті творчості. Творчість – це повна зосередженість духовних і фізичних сил людської природи, а талант – це подовжений тривалий період уваги [80]. Здатність працювати, не помічаючи того, що відбувається навколо, не відволікатися, повністю заглиблюючись у процес творчості – є необхідною умовою творчої діяльності магістранта.

Стимулом до активізації творчої активності майбутніх фахівців є варіативне вирішення художньої проблеми. Створення варіантів доповіді на науково-практичних конференціях, опрацювання різних методів навчання під час проходження асистентської та педагогічної практик, варіантів виконавської інтерпретації музичних творів тощо – все це приклади формування творчо-діяльнісного компонента фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Український вчений А. Душний, який досліджує процесуальні підходи активізації творчої діяльності студентів, визначає три стадії, пов'язані між собою. Перша стадія – спонукання вихованців до творчого наслідування, яке містить творчі підходи, де творчість відбувається як процес відтворення, наслідування творчих засад викладача. Друга стадія – це вже не наслідування, а «зумовлена» творчість, тобто така, що викликана конкретним завданням (створити варіації, каденцію музичного твору тощо). Третя стадія – це залучення магістрантів до вільної, нічим не обмеженої творчої діяльності.

Виконання програми навчального модуля, виконання творчого завдання, участь у концертно-просвітницькій діяльності, участь у роботі НТТСМ на практиці демонструють рівень сформованості творчо-діяльнісного компонента фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.

Методи та форми реалізації творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовки магістрантів наступні: майстер-класи (очно й онлайн), творчі лабораторії, проектно-орієнтоване навчання, практичні заняття та репетиції, участь у концертах і фестивалях, створення аудіо-та відеопродуктів.

Завдяки сформованості даного компоненту магістрант реалізує себе як виконавець і педагог, демонструє високий рівень творчої активності, здатний до інновацій у мистецькій діяльності, ефективно використовує цифрові технології.

Творче спрямування мистецьких дій студентів магістратури та їх викладачів на заняттях виступає об'єднуючим фактором, що забезпечує цілісний характер процесу підготовки. На заняттях можуть висуватись різні дидактичні завдання – засвоєння нових знань і практичних умінь, відпрацювання мистецьких прийомів роботи з художнім матеріалом, спонукання студентів до самостійного застосування набутих умінь і навичок в процесі художньої діяльності, узагальнення і систематизація відомостей

щодо мистецтва чи наукової роботи, контроль і оцінювання знань та практичних умінь магістрантів в галузі мистецтва, музичної педагогіки.

Але, які б дидактичні завдання не висувалися на заняттях, кожне з них містить в своїй основі творчі підходи. Так, засвоєння нових знань і практичних умінь в галузі мистецтва неможливий без творчого опрацювання матеріалу; робота над виконавськими прийомами не може продуктивно відбуватися поза чітким уявленням художньо-творчої мети їх застосування; узагальнення відомостей щодо мистецтва/наукового дослідження також має бути сповнене творчими орієнтирами їх впровадження; нарешті, контроль та оцінювання знань завжди має відбуватися у вимірах творчих здобутків магістрантів.

Таким чином, творчо-діяльнісний компонент є центральним у структурі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, оскільки забезпечує перехід від знань до практичної реалізації. В умовах змішаного навчання він набуває нових форм, що сприяють розширенню творчих можливостей і професійній мобільності майбутніх фахівців.

3.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання

Починаючи структурно-критеріальне дослідження фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва, яка формується на підґрунті змішаної форми навчання, доречно зауважити, що дефініція «фахова підготовленість» є похідною від ключового поняття нашого дослідження «фахова підготовка».

Порівнюючи обидві дефініції, слід зауважити, що, якщо поняття «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва» характеризується

скоріше в процесуальному аспекті як «…історично сформована складна педагогічна система, що базується на цінностях національної і світової культурно-мистецької спадщини та містить процеси, які відповідають змісту підготовки фахівців…», зокрема, магістрантів музичного мистецтва, то поняття «фахова підготовленість магістрантів музичного мистецтва» засвідчує певну результативність, до якої власне й призводить послідовний процес фахової підготовки [54].

Спираючись на наукову позицію М. Ткаченко щодо фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів як складової професійної підготовки, слід зупинитись на її окресленні фахової підготовленості в якості «…результату оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки, що сприяє засвоєнню змісту музично-педагогічної освіти, забезпечує високий рівень їх майбутньої професійної діяльності» [110].

Слід зауважити, що набутий магістрантами музичного мистецтва в результаті освітнього процесу в магістратурі певний рівень фахової підготовленості засвідчує відповідний рівень сформованості професійної компетентності в майбутніх фахівців згідно до рівня засвоєних музично-педагогічних, мистецтвознавчих, музично-теоретичних, психолого-педагогічних, методичних та інших знань, а також музично-виконавських, інтерпретаційних, музично-комунікативних та інших умінь і навиків.

До того ж, підходити до повноцінного осмислення поняття «фахова підготовленість магістрантів музичного мистецтва» неможливо без урахування індивідуально-психологічного, мотиваційного контексту, зокрема, без урахування психологічної готовності майбутніх фахівців як «інтегральної якості особистості, що характеризується наявністю прагнення постійно розширювати діапазон сприймання життя … і здатності до систематичної навчальної діяльності» [110].

З огляду на зазначене вище, ми осмислюємо поняття «фахова підготовленість магістрантів музичного мистецтва» в якості *набутої індивідуально-психологічної, фахово-компетентнісної характеристики особистості магістрантів музичного мистецтва, яка засвідчує якісну результативність фахової підготовки щодо набуття комплексу предметних компетенцій шляхом ґрунтовного засвоєння музично-педагогічних, мистецтвознавчих, музично-теоретичних, психолого-педагогічних, методичних та інших знань, оволодіння музично-педагогічними, музично-виконавськими, інтерпретаційними, музично-комунікативними та іншими уміннями й навиками, а також на базі сформованості психологічної готовності до застосування означених знань і умінь у подальшій фаховій діяльності.*

Підходячи до структурно-критеріального аналізу фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва як до похідної від поняття «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва», слід, на нашу думку, застосувати в якості методологічного підґрунтя системний підхід. Адже «у науковому просторі сучасної музичної педагогіки проблема підготовки майбутніх фахівців … передусім розглядається під кутом зору системності як ідеї про структурно-організований комплекс окремих одиниць, сукупність певних взаємопов'язаних компонентів» [9]. Застосування системного підходу до структурно-критеріального аналізу фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва детерміновано синкретичністю майбутньої фахової діяльності магістрантів, яка включає музично-виконавську, педагогічно-виховну, організаційну, просвітницьку, науково-дослідну, методичну роботу.

Термінологічний аналіз поняття «система», що знаходиться в основі системного підходу, представляє означене поняття в якості сукупності певної кількості елементів, які підпорядковуються закономірностям причинно-

наслідкових зв'язків, виконуючи конкретне функціональне навантаження [4].

Екстраполюючи зміст поняття «система» на зміст поняття «фахова підготовленість магістрантів музичного мистецтва», тобто усвідомивши, що досліджуваний феномен інтегрує у своєму змісті певну кількість елементів, які об'єднані взаємозв'язками, доцільно представити цей феномен в якості системного утворення, які відрізняється рисами, притаманними великим системам, зокрема, цілісністю й єдністю, що детермінують взаємодію складових.

До таких складових належать: *організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, інтерпретаційно-оцінний, науково-компетентнісний та творчо-діяльнісний структурні компоненти.*

Зміст І структурного компоненту фахової підготовленості передбачає організацію інтегрованих навчально-методичних заходів, спрямованих на позитивне мотиваційно-емоційне налаштування магістрантів музичного мистецтва щодо міжособистісного професійного спілкування не тільки безпосередньо під час фахової підготовки, але поза її межами.

Тобто мається на увазі організація педагогічно-стимулюючих заходів (спеціального утворення відповідного освітнього середовища, проектування комплексного педагогічного інструментарію, що інтегрує методи мотивації мистецького навчання із методами мистецького вправляння, теоретичними, вербальними, інноваційними методами тощо), які сукупно забезпечують формування в магістрантів музичного мистецтва особистісної мотиваційної спрямованості на професійне спілкування у процесі навчання, організованого за змішаною формою, яке інтегрує аудиторні групові та індивідуальні заняття, групові та індивідуальні заняття online, самостійну роботу, заходи формальної, неформальної та інформальної мистецької освіти тощо.

Саме тому І структурний компонент фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було охарактеризовано як організаційно-

комунікативний. Значення організаційно-комунікативного структурного компоненту у цілісній системі фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва обумовлено наступними чинниками, які охоплюють такі групи мотивів, як:

- група професійно-цілісних мотивів, що, актуалізуючи особистісну спрямованість магістрантів музичного мистецтва до оволодіння фахом професійного музиканта, – інструменталіста, диригента, вокаліста тощо, викладача мистецьких дисциплін (згідно до кваліфікації за освітньою програмою 025 «Музичне мистецтво), водночас актуалізує особистісну спрямованість студентів на міжособистісне фахове спілкування під час виконання обов'язків обраної трудової діяльності;
- група соціальних мотивів, яка, актуалізуючи інтерес до соціального статусу фахівця-музиканта, викладача мистецьких дисциплін, набуття якого уможливлює отримання диплому магістра музичного мистецтва, актуалізує водночас інтерес до спілкування із суб'єктами, задіяними в колі музично-виконавської, музично-педагогічної фахової діяльності, на теми з питань цієї діяльності, тобто до художньо-педагогічної фахової комунікації;
- група пізнавальних мотивів, яка актуалізує інтерес до набуття та засвоєння знань щодо засобів музично-виконавської, музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки, а також до їх вільного застосування у процесі подальшої фахової діяльності.

З огляду на те, що наведені вище групи професійно-цілісних, соціальних і пізнавальних мотивів пов'язують організаційно-комунікативний структурний компонент з іншими складовими в цілісній системі фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва, то критерієм його сформованості доречно визначити *міру спрямованості магістрантів на міжособистісне фахове спілкування, І показником – вияв інтересу до художньо-педагогічної фахової комунікації, ІІ показником – здатність до*

вільного застосування засобів художньо-педагогічної та інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки.

Розглядаючи зміст І показника сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва – вияву інтересу до художньо-педагогічної фахової комунікації, слід спиратись на розуміння поняття «інтерес» в психолого-педагогічному аспекті. С. Гончаренко визначає інтерес як «об'єктивну причину діяльності суб'єкта…, спрямованої на задоволення певних потреб», як «…форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й …сприяє орієнтації, ознайомленню із новими фактами…» [37, С.354].

Н. Мозгальова, розкриваючи сутність поняття «інтерес» у контексті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, визначає два напрямки формування та розвитку інтересів студентства в закладах мистецької освіти. Авторка визначає першим напрямом – стимулювання інтересу студентів до музичної культури в цілому, а другим напрямом – стимулювання їх інтересу до формування музичної культури в школярів на підґрунті музичного навчання й виховання дітей в закладах середньої освіти [76].

Досліджуючи зміст цього показника, слід також зупинитись на розгляді поняття «художньо-педагогічна комунікація». Нам імпонують наукові погляди Є.Проворової на означену проблематику. Зокрема, дослідниця зазначає, що художньо-педагогічна комунікація «..має підпорядковуватись законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватись на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору» [92].

На нашу думку, художньо-педагогічна комунікація магістрантів музичного мистецтва являє собою *інтелектуально-творчу, діалогічну діяльність, направлену на актуалізацію і підтримання суб'єкт-суб'єктних взаємозв'язків в освітньому середовищі фахової підготовки, які охоплюють коло музично-виконавських і музично-педагогічних задач і проблем.*

З огляду на вищезазначене, доречно визначити інтерес до фахової художньо-педагогічної комунікації (І показник) наступним чином: як усвідомлено-вибіркове, когнітивно-активне ставлення магістрантів музичного мистецтва до теорії і практики діалогічного міжособистісного спілкування з проблем фахової підготовки, а також щодо діалогічного художнього спілкування із музичними творами під час їх опрацювання; як впливовий стимул розширення кругозору у галузі засобів і прийомів музично-педагогічної й музично-виконавської комунікації.

Розглядаючи зміст ІІ показника сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва – здатності до пізнання й вільного застосування засобів художньо-педагогічної та інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки, доцільно звернутись до класифікації означених засобів, до яких належать: вербально-комунікаційні засоби; невербально-комунікаційні засоби; музично-виконавські комунікаційні засоби; інформаційно-комунікаційні засоби.

Отже, у відповідності до поданої класифікації, здатність до пізнання та вільного застосування вербально-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки передбачає спроможність магістрантів музичного мистецтва до набуття й повноцінного засвоєння знань у галузі засобів вербальної комунікації, наведених нижче, а також відповідних умінь, серед яких: знання й уміння щодо уміння вербального роз'яснення своїх мистецьких, художньо-виконавських, інтерпретаційних, педагогічних поглядів та позицій, їх відстоювання та їх логічного аргументування під час міжособистісного діалогічного спілкування із професорсько-викладацьким складом, із іншими студентами, із представниками педагогічних колективів тих шкіл, де відбувається педагогічна практика;

- знання й уміння щодо вербального пояснення навчального матеріалу з тем, запланованих для вивчення студентами молодших курсів під час

асистентської практики, а також для вивчення учнями загальноосвітніх шкіл на уроках музичного мистецтва під час педагогічної практики з музичного мистецтва;

- знання й уміння щодо вербального коментування власних інтерпретаційних, художньо-виконавських, навчально-методичних, організаційно-виховних та ін. дій під час міжособистісного діалогічного спілкування із професорсько-викладацьким складом, із іншими студентами, із представниками педагогічних колективів тих шкіл, де відбувається педагогічна практика;
- знання й уміння щодо вербального поточного коментування у процесі демонстрації музичних творів під час асистентської практики в університеті, а також на уроках музичного мистецтва під час педагогічної практики з музичного мистецтва;
- знання й уміння щодо вербального залучення навідних запитань, порівняльних асоціацій, художньої гіперболізації тощо для сприяння більш влучному донесенню до будь-якого співрозмовника або аудиторії своєї думки.

У відповідності до наведеної вище класифікації комунікаційних засобів, здатність до пізнання й вільного застосування невербально-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки передбачає спроможність магістрантів музичного мистецтва до набуття й повноцінного засвоєння знань у галузі засобів невербальної комунікації, наведених нижче, а також відповідних умінь, серед яких:

- знання й уміння щодо коригуючих, об'єднуючих, нейтралізуючих, заперечуючих та інших жестових засобів комунікації;
- знання й уміння щодо мімічно-виражальних засобів комунікації;
- знання й уміння щодо пластично-рухових (драматизуючих, хореографічних тощо) засобів комунікації;
- знання й уміння щодо використання паузи як засобу комунікації.

У відповідності до представленої вище класифікації комунікаційних засобів, здатність до пізнання й вільного застосування музично-виконавських засобів у процесі фахової підготовки передбачає спроможність магістрантів музичного мистецтва до набуття й повноцінного засвоєння знань у галузі засобів музично-виконавської комунікації, наведених нижче, а також а також відповідних умінь, серед яких:

- знання й уміння щодо особливостей процесу спільного музикування (розучування, інтерпретування, виконання музичних творів);
- знання й уміння щодо залучення засобів наспівування, тактування й диригування у процесі спільного музикування;
- знання й уміння у царині пластичного інтонування.

Переходячи до інформаційно-комунікаційних засобів, які найбільш доцільно використовувати у процесі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, базованій на змішаній формі навчання, слід передусім зупинитись на тому, що саме ми розуміємо під поняттям «інформаційно-комунікаційні засоби». Отже під інформаційно-комунікаційними засобами ми розуміємо засоби, які в комп'ютерних мережах дозволяють реалізувати процеси із віднайдення, накопичення, зберігання, обробки, транслювання інформації, а також її обміну.

У контексті специфіки фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на основі змішаної форми навчання здатність до пізнання й вільного застосування інформаційно-комунікаційних засобів передбачає спроможність магістрантів до вивчення змісту й особливостей, а також набуття оволодіння уміннями використання таких засобів, як:

- додаток Mikrosoft PowerPoint, що сприяє фаховому online-спілкуванню шляхом оптимізації інтернет-презентацій у частині їх динамізації за допомогою аудіо- та відео-додатків, зокрема, фрагментів індивідуальних занять, репетицій, концертних заходів, майстер-класів, що є

особливо важливим для художньо-інтерпретаційної роботи, музично-виконавської підготовки тощо;

- додаток Mikrosoft Groove, що уможливлює фахову комунікацію й продуктивну колаборацію під час науково-практичних online-конференцій та семінарів з проблем фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва шляхом забезпечення віртуального простору, створення можливостей для обміну файлами тощо;
- додаток Mikrosoft Lynk, що забезпечує безпосередню комунікацію суб'єктів фахової підготовки в реальному часі усіма можливостями письмового діалогічного спілкування (обмін письмовими повідомленнями), вербального діалогічного спілкування (аудіо- та відео-зв'язок), полілогічного письмового та вербального спілкування у режимі конференції та ін.

Слід зауважити, що сформована здатність до вільного застосування засобів художньо-педагогічної та інформаційної комунікації (II показник), передбачає спроможність як до варіативного, так і до комплексного залучення окреслених вербально-комунікаційних, невербально-комунікаційних, музично-виконавських, а також інформаційно-комунікаційних засобів до процесу фахової підготовки, що засвідчує сформованість в магістрантів музичного мистецтва музично-комунікативної компетентності. Сформованість музично-комунікативної компетентності ми вважаємо продуктивним результатом успішного формування організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва на базі застосування змішаної форми навчання.

Застосування системного підходу до структурно-критеріального аналізу фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва не обмежується лише дослідженням відповідних компонентних складових, але й передбачає визначення функцій, притаманних означеним складовим. О. Хоружа осмислює функції будь-якої цілісної системи в якості «базових

зв'язків між вихідним станом структурних елементів системи і отриманим результатом» [110, С.47]. Тобто саме функції відповідають за динаміку формування кожної із компонентних складових, а також за динаміку формування усієї цілісної системи фахової підготовленості магістрантів загалом.

За результат формування організаційно-мотиваційного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва відповідають дві функції, описані Є. Іллініим у праці «Мотивація і мотиви»: спрямовуюча і організуюча [49].

Окреслюючи означені функції у контексті формування організаційно-мотиваційного структурного компоненту слід зазначити наступне:

Мотиваційно-виховна функція відповідає за психологічну направленість магістрантів музичного мистецтва на провадження діалогічного спілкування у галузі фахової підготовки; дана функція відповідає за осмислення цілей власної фахової підготовки загалом, а також за планування й проведення організаційних заходів для досягнення означених цілей у процесі мистецького навчання, що провадиться за змішаною формою.

Отже, осмислюючи значення наведеної вище функції у сенсі застосування системного підходу до структурно-критеріального аналізу фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва, зазначимо, що саме вона забезпечують динаміку формування організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості магістрантів, актуалізуючи базові зв'язки між вихідним станом цього компоненту і його кінцевим станом.

Наступний структурний компонент фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва – *пізнавально-пошуковий,* який у цілісній системі досліджуваного феномену відповідає за здатність студентства до

ефективної організації власної когнітивної діяльності на підставі володіння проблемно- пошуковими методами і засобами.

Осмислення дефініцій пізнання в якості «процесу цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей» [37], а пізнавальної діяльності в якості «свідомої організації і самоорганізації пізнання дійсності, … яка проявляється в… ставленні до змісту і процесу навчання, в прагненні до ефективного оволодіння знаннями, в мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальних цілей [37, С.378], дозволяє стверджувати, що навчально-пізнавальна діяльність магістрантів музичного мистецтва, детермінована сутністю їх фахової підготовки, є свідомим динамічним процесом, спрямованим на фундаментальне оволодіння знаннями у галузі музичної педагогіки та виконавства, що ґрунтується на спроможності до концентрації власних вольових можливостей під час досягнення мети – набуття фаху викладача-мистецьких дисциплін, музиканта-виконавця, науковця в галузі музичного мистецтва.

Водночас, ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури в процесі їх фахової підготовки із застосуванням змішаної форми навчання передбачає обов'язкову здатність до самостійної когнітивно-творчої роботи, до умінь самостійно ставити собі навчальну задачу й продуктивно її вирішувати. Інакше кажучи, якщо магістранти бажають швидко й результативно засвоювати музично-педагогічні, музикознавчі знання, набувати музично-виконавські уміння, то мають володіти пошуковими методами у галузі мистецького навчання – «активними методами навчання, які полягають в тому, що виклад навчального матеріалу пропонується як проблема, яка вимагає … самостійного розв'язання або «відкриття»…» [2, С.234].

З огляду на зазначене вище, доречно визначити критерієм сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової

підготовленості магістрантів музичного мистецтва *ступінь здатності до навчально-пошукової діяльності.*

Сутнісно-змістові аспекти пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів зумовлюються головними детермінантами подальшої фахової діяльності, специфічні особливості якої полягають у її складності, динамізмі та творчому суб'єкт-суб'єктному характері. Тобто пізнавальні процеси, які актуалізуються майбутніми фахівцями у процесі фахової підготовки, по-перше, детермінуються змістом подальшої фахової діяльності, а по-друге, носять творчо-діяльнісний характер, головною ознакою якого є спроможність магістрантів до постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач та проблемних ситуацій, що виникають під час фахової підготовки.

Спираючись на типологію навчально-пізнавальних задач та проблемних ситуацій, окреслену О. Хоружою [118], яка класифікувала їх, розподіливши на 2 групи (І група інтегрує задачі й проблемні ситуації освітнього процесу, ІІ група систематизована згідно до класифікації педагогічного інструментарію), доцільно конкретизувати навчально-пізнавальні задачі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва згідно до означених груп.

Отже, до І групи, що інтегрує навчально-пізнавальні задачі безпосередньо процесу фахової підготовки, відносимо:

- задачі ситуативного рівня проблемності щодо набуття фундаментальних знань з музичної педагогіки й виховання, музикознавства, теорії та історії музичного мистецтва, з концертної педагогіки, музичного виконавства, педагогічного та музично-виконавського артистизму, виконавської надійності тощо;
- задачі надситуативного рівня проблемності щодо власного музично-творчого саморозвитку, спрямованого на удосконалення власних інтелектуально-творчих та музично-виконавських можливостей.

До ІІ групи, що інтегрує навчально-пізнавальні задачі згідно до класифікації педагогічного інструментарію, відносимо задачі, які розв'язуються шляхом застосування різних груп методів і засобів мистецького навчання (образно-демонстраційних, проективних, вербальних, теоретичних тощо) [118].

Водночас, стрижневим чинником для вирішення навчально-пізнавальних задач фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва є інтеграція означених груп методів із пошуковими методами, які забезпечують творчу активність, самостійність, оригінальність та результативність вирішення проблемних ситуацій даної підготовки. Ефективність формування пізнавально-пошукового структурного компоненту залежить від того, наскільки сформованими в магістрантів музичного мистецтва є такі уміння, як:

- уміння постановки й чіткого формулювання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки;
- уміння планування алгоритму навчально-пізнавальної діяльності;
- уміння підбору й моделювання педагогічного інструментарію для ефективного й швидкого розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки;
- уміння аналізувати результати власної вже проведеної навчально-пізнавальної діяльності;
- уміння оцінювати ефективність застосованого педагогічного інструментарію у контексті отриманих результатів вирішення поставленої задачі й часу, витраченого на це вирішення;
- уміння спиратися на отримані результати вирішення поставленої навчально-пізнавальної задачі під час наступної навчально-пізнавальної роботи.

З огляду на вищезазначене, І показником сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів

музичного мистецтва доречно визначити *наявність умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки.*

Ефективність формування пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів знаходиться в площині здатності студентства до гнучкого застосування набутих знань в різних царинах освітнього процесу. Зокрема, якщо навчально-пізнавальна задача вже різнобічно осмислена й сформульована, коли магістрант чітко уявляє її обсяги, то принципово важливими є уміння залучити вже відому, засвоєну інформацію до розв'язання подальших когнітивних задач.

До прикладу, якщо магістрант-вокаліст поставив і вирішив навчально-пізнавальну задачу щодо набуття фундаментальних знань у галузі застосування головних і грудних резонаторів під час вокального звукоутворення, то вельми важливим є його спроможність використати засвоєну інформацію не тільки під час власного співу у процесі індивідуальних занять з вокалу, але й під час асистентської практики у процесі вокальної роботи із студентами молодших курсів, а також на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх школах під час вокально-хорової роботи із учнями в межах «Виробничої педагогічної практики з музики».

Зрозуміло, що наведена як приклад інформація щодо застосування головних і грудних резонаторів під час вокального звукоутворення в різних ситуаціях змішаної форми навчання не може бути застосована абсолютно однаково і вимагає різних варіантів її викладення, різних педагогічних траєкторій її застосування тощо. Тобто магістрант має володіти уміннями щодо плюралістичного варіативного застосування широкого спектру методичного інструментарію – методів і засобів мистецького навчання, освітніх технологій, методичного забезпечення та ін.

З огляду на вищезазначене, ІІ показником сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва доречно визначити *вияв умінь варіативного*

використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки, а функцією, що відповідає за забезпечення динаміки формування пізнавально-пошукового компоненту від його вихідного до його кінцевого стану, доречно визначити інформаційно-пізнавальну функцію фахової підготовки магістрантів.

Продовжуючи структурно-критеріальний аналіз фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва у контексті змішаної форми навчання, слід розглянути такий важливий елемент досліджуваного феномену, як інтерпретаційна діяльність магістрантів. Значущість інтерпретаційної діяльності в структурі фахової підготовленості обумовлена тим, що ця робота обов'язково провадиться студентами магістратури абсолютно всіх кваліфікаційних напрямків – диригентами, вокалістами, інструменталістами тощо під час підготовки власних магістерських концертів, під час «Асистентської практики» у процесі індивідуальних занять із студентами молодших курсів, під час педагогічної практики в загальноосвітніх школах у процесі вокально-хорової роботи, колективного музикування учнів та ін.

Поняття «інтерпретація музичного твору» було всебічно досліджено українськими музикознавцями, педагогами-інструменталістами, методистами музичного навчання, серед яких О.Бурська, І.Грінчук, А.Козир, В.Москаленко, Т. Корольова, Г.Падалка, О.Соколова, О.Щолокова та ін. [19;40;55; 77 ; 56; 83;108; 120]. Зокрема, Т Корольова надає визначення поняттю «інтерпретація» в якості «…самостійного виду художньо-творчої роботи…», яка передбачає «…створення яскравого музичного образу твору на основі його повноцінного сприйняття і технічно-майстерного виконання» [56, С.64].

О.Бурська визначає інтерпретаційну діяльність як «…глибоке осмислення тексту, художнього контексту та психологічного підтексту» музичних творів [19, С.74].

В.Москаленко описує зміст художньої інтерпретації музичного твору як індивідуальне викладення виконавцем духовного змісту поданої композитором музичної інформації [77, С.199]. Вчений наполягає на значущості для здійснення оригінальної інтерпретації умінь оцінювання як художньо-образного змісту музичного твору, так і оцінювання інтерпретатором власного бачення його сутності, а також адекватності цього бачення у контексті жанрово-стильових особливостей.

Погоджуючись із музикознавчою позицією В.Москаленка, слід також зауважити, що інтерпретаційна діяльність магістрантів музичного мистецтва супроводжується оцінними та самооцінними процесами, серед яких: оцінювання правильності відтворення музичного матеріалу, оцінювання тембру й динаміки звучання шляхом мисленого співставлення із уявним еталонним звучанням, самооцінювання власних віртуозно-технічних можливостей щодо технічних складнощів, закладених в нотному тексті тощо.

Водночас, чи не найважливішим аспектом інтерпретаційної діяльності є, за висловом Т.Гризоглазової, «…критична оцінка власних виконавських досягнень, успіхів та невдач, оцінка результату … виконання музичних творів [38, С.70].

Саме адекватне критичне оцінювання магістрантом проведеної інтерпретаційної роботи, зокрема, в частині втілення засобів музичної виразності, цілісності й оригінальності створеної інтерпретаційної концепції, віртуозно-технічного, динамічного, тембрального її втілення, є основою інтерпретаційного досвіду, необхідного для повноцінного, якісного провадження музично-виконавської діяльності.

З огляду на зазначене вище, третім структурним компонентом фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва визначено інтерпретаційно-оцінний компонент, а критерієм його сформованості – міру здатності до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності.

Оскільки інтерпретаційно-оцінний компонент фахової підготовленості забезпечує у магістрантів музичного мистецтва розвиток здатності до самобутньої трактовки музичних творів, а також подальшу виразну трансляцію власного бачення художньо-образного змісту до слухача у процесі музичного виконавства, то непересічного значення набуває формування в студентів спроможності до осмисленого аналізу виразних засобів, застосованих композитором. На цьому, зокрема, наполягає І.Полубоярина, яка окреслює виразні й технічні засоби, використані автором музичного твору для створення того чи іншого художнього образу, в якості підґрунтя для успішного донесення до аудиторії інтерпретаційної версії у процесі музичного виконавства [91].

Педагогічна робота із магістрантами над формуванням і відпрацюванням умінь аналізу засобів музичної виразності – мелодії, гармонії, ладу, тембру, фактури, метро-ритму, темпу, музичної форми, динаміки тощо, має носити не просто системний характер, а спрямовувати й мотивувати студентство до виявлення власної творчої ініціативи й активності у цій галузі. Саме для цього доречно використовувати багатогранні комплексні можливості змішаної форми фахового навчання, які передбачають аудиторну групову та індивідуальну роботу, індивідуальні й групові заняття online, а також педагогічний потенціал технологій формальної, неформальної та інформальної освіти.

Ґрунтовного значення для активізації аналітичних умінь майбутніх фахівців набуває педагогічна інтеграція мотиваційних методів із теоретичними методами конкретизації та абстрагування засобів музичної виразності, а також методами музично-теоретичного аналізу й узагальнення. Зокрема, доречним є моделювання бінарних методів, кожен з яких інтегрує один з методів мотивації мистецького навчання з одним із теоретичних методів. Прикладом може слугувати бінарний метод, що інтегрує:

- метод навчальної інтернет-дискусії за темою «Динаміка і тембр як провідні засоби виразності у контексті музичного формотворення» (мотиваційний метод активізації інтересу до проблеми);
- метод аналізу таких засобів музичної виразності, як динаміка і тембр музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню (метод музично-теоретичного аналізу).

Якщо розглянути педагогічний вплив наведеного вище бінарного методу, то метод означеної інтернет-дискусії спрямований на активізацію інтересу магістрантів до проблематики ролі й значення засобів музичної виразності для створення інтерпретаційної концепції музичного твору, а метод аналізу окреслених засобів музичної виразності спрямований на відпрацювання аналітичних умінь студентів.

З огляду на вищезазначене, І показником сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва доцільно визначити прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи.

Продовжуючи подальше дослідження інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості магістрантів, слід зупинитися безпосередньо на меті інтерпретаційної діяльності студентів, яка, на нашу думку, полягає в створенні цілісної інтерпретаційної концепції музичного твору.

Аналітична діяльність майбутніх фахівців музичного мистецтва спрямована на осмислення й застосування засобів музичної виразності не є самоціллю, а являється грунтовним чинником для проектування, конструювання й моделювання адекватної цілісної інтерпретаційної концепції музичного твору, яка має бути трансльована на аудиторію під час прилюдного виконання.

Отже, інтерпретаційно-оцінний компонент у структурі фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва є відповідальним за формування конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів. Формування означених умінь вимагає від магістрантів здатності до комплексного застосування проективних методів інтерпретаційної роботи, інтегрованих із методами ескізного інтерпретаційного опрацювання, методами динамічного конструювання фрагментів музичного твору у відповідності до розгортання музичної драматургії, методами моделювання поточних кульмінацій тощо.

Сформовані в студентах магістратури уміння щодо комплексного застосування наведених вище методів інтерпретаційної роботи засвідчують сформованість в них інтерпретаційної компетентності, яку ми визначаємо в якості *набутої інтегративної фахової характеристики магістрантів музичного мистецтва, яка актуалізується в здатності до оригінального. цілісного й адекватного в сенсі жанровості тлумачення характеру, художньо-образного та ідейного змісту музичного твору під час його виконання.*

З огляду на вищезазначене, ІІ показником сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів доцільно визначити *наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів,* а функцією, що відповідає за забезпечення динаміки формування інтерпретаційно-оцінного компоненту від його вихідного до його кінцевого стану, доречно визначити діагностично-прогностичну функцію проведеної інтерпретаційної роботи.

Продовження структурно-критеріального аналізу фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва у контексті змішаної форми навчання вимагає розгляду такого важливого елементу навчальної діяльності, як наукова й науково-методична діяльність, спрямована на

всебічний розвиток науково-дослідницького потенціалу майбутніх фахівців-музикантів. Важливість наукового сегменту фахової підготовленості обумовлена, у першу чергу, необхідністю написання наукової магістерської роботи, захист якої планується як один з державних іспитів в межах підсумкової атестації магістрантів. Також в навчальних планах затверджено такі навчальні курси, як «Організація наукових досліджень», «Науково-педагогічна практика», «Переддипломна практика» тощо.

Отже, вельми важливим завданням фахової підготовки студентів магістратури є цільове формування наукової компетентності на базі розвитку науково-дослідницького потенціалу майбутнього фахівця, що, з одного боку, допомагає магістрантам у виконанні магістерської роботи, формує науковий досвід щодо написання наукових статей, участі в науково-практичних конференціях та семінарах тощо, а з іншого боку, уможливлює подальшу участь магістрантів у науковій діяльності, створюючи підґрунтя для наступних наукових досліджень, написання наукових робіт на здобуття наукового ступеню «доктор філософії», створення методичних рекомендацій у галузі музичної педагогіки та виконавства, підручників та навчальних посібників абощо. Саме тому наступний структурний компонент фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було окреслений як науково-компетентнісний, а критерієм сформованості цього компонента визначено *ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта.*

Проблематика формування в студентів наукової та науково-дослідної компетентності на засадах компетентнісного підходу складала предмет досліджень багатьох вчених, серед яких: В.Биков, Н.Бібік, Я.Болюбаш, Н.Голуб, Т.Донченко, В.Кремінь, Я.Никорак та ін.[11;6;9;29;42;59;79]

Застосування компетентнісного підходу в освітніх процесах вимагає чіткого осмислення питання щодо сутнісної різниці між базовими поняттями «компетентність» та «компетенція». Вичерпну відповідь на це питання надає

професор С.Гончаренко. який визначає компетенцію як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму … до освітньої підготовки, необхідну для … продуктивної діяльності в певній сфері…», а компетентність як «…результат набуття компетенції, що передбачає особистісну характеристику…. Ознакою компетентності є її специфічний предметний або загальнопредметний характер» [37].

Я.Никорак, стверджуючи, що «саме компетентнісний підхід в освіті дозволяє розглядати науково-дослідницьку компетентність як ключову складову професіоналізму майбутнього фахівця. Саме такий підхід забезпечує синтез освітнього процесу й науково-дослідницької роботи як провідного принципу діяльності сучасної вищої освіти» [79], визначає науково-дослідницьку компетентність як «…певну якість особистості, яка включає в себе знання, вміння і навички проведення дослідницької діяльності, що дозволяє проводити наукову роботу для вирішення освітніх проблем, відповідно до визначених мети та завдань професійної підготовки» [79, С.201].

Ми визначаємо наукову компетентність магістрантів музичного мистецтва в якості одного з різновидів їх професійної компетентності, який, з одного боку, передбачає вільне володіння науковим апаратом дослідження, знаннями у галузі теоретичних та емпіричних методів науково-дослідної роботи, спроможність до формулювання наукових гіпотез, а з іншого боку, передбачає здатність магістрантів до фахового застосування означених знань у науково-практичній діяльності.

Специфічною ознакою сформованої наукової компетентності магістрантів музичного мистецтва є, на нашу думку, науковий склад мислення, який включає особистісну спрямованість на виявлення інтелектуально-творчої активності, що актуалізується у психологічній готовності до продукування нових ідей у галузі музичної педагогіки та виконавства, методики музичного навчання. Означені ідеї віднаходять своє

втілення у здатності майбутнього фахівців до висунення й формулювання наукових гіпотез. Сформована здатність до висунення й формулювання наукових гіпотез засвідчує науковий потенціал студента й творчу продуктивність наукового мислення.

Саме тому І показником сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва доцільно визначити *вияв продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки.*

Водночас, як було зазначено вище, сформованість наукової компетентності магістрантів передбачає не тільки спроможність до формулювання наукових гіпотез у процесі наукових досліджень, але й вільне володіння й оперування знаннями у галузі методів науково-дослідної роботи, здатність до практичного застосування означених методів під час проведення дослідно-експериментальної роботи, зокрема, під час констатувального та формувального експериментів. Важливу роль для формування наукової компетентності відіграють також знання у галузі методів математичної статистики. Тобто в даному випадку мова йде про формування в магістрантів музичного мистецтва дослідницької компетентності як органічної складової їх наукової компетентності.

С. Гончаренко визначає методи дослідження в якості «прийомів, процедур та операцій емпіричного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності» [37]. Для надання системних знань і умінь у царині методології наукових досліджень у навчальних планах передбачено вивчення магістрантами таких навчальних курсів, як:

«Психолого-педагогічні технології» з циклу загальної підготовки магістрантів музичного мистецтва – формування обізнаності щодо методів і засобів психолого-педагогічного впливу, серед яких методи мотивації мистецького навчання, образно-демонстраційні, проективні, теоретичні,

евристичні, інтерактивні, бінарні, вербальні та ін., а також практичних умінь їх застосування у процесі фахової музично-педагогічної діяльності;

«Організація наукових досліджень» з циклу загальної підготовки магістрантів музичного мистецтва – формування обізнаності щодо теоретичних (аналіз науково-теоретичних джерел, конкретизація наукового апарату дослідження, узагальнюючи висновки тощо) та емпіричних (анкетування, тестування, діагностичні опитування. діагностично-творчі завдання, інтерв'ювання тощо) методів науково-педагогічного дослідження, а також практичних умінь їх застосування у процесі написання магістерської роботи;

«Методика музичної освіти» з циклу професійної підготовки магістрантів музичного мистецтва – формування обізнаності щодо методів, засобів і прийомів музичної педагогіки та виконавства, серед яких інтерпретаційні методи, методи музичної комунікації, методи формування виконавської надійності, методи музично-виконавського артистизму та ін., а також практичних умінь їх застосування у процесі фахової підготовки та подальшої музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності;

«Науково-педагогічна практика», «Виробнича практика», «Переддипломна практика», «Підготовка магістерської роботи» з циклу НДР (Науково-дослідницької роботи та практики магістрантів музичного мистецтва) – відпрацювання здатності до вільного застосування та відпрацювання методів і засобів психолого-педагогічного впливу, теоретичних та емпіричних методів науково-педагогічного дослідження, методів, засобів і прийомів музичної педагогіки та виконавства у процесі фахової підготовки та подальшої музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності.

Водночас, оскільки «… новій українській школі потрібний спеціаліст, який володіє науково-дослідницькою компетенцією, вміє аналізувати фактичну інформацію, створювати самостійно інноваційні моделі та обирати

найбільш ефективні технології навчання» [11, С.7], то формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва має включати уміння «…не лише знаходити необхідну інформацію, але й детально її аналізувати, створювати й вибирати для своєї діяльності найбільш ефективні технології, а не тільки користуватися готовими, іноді навіть застарілими та неактуальними» [7, С.11].

Інакше кажучи, сформованість науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва передбачає не тільки володіння знаннями в області методології наукових досліджень, уміннями застосовувати різноманітні методи та засоби мистецького навчання в практичній фаховій діяльності, а здатність до методичної креативності, під якою ми розуміємо створення нових оригінальних методик, педагогічних технологій, спроможність до інноваційної інтеграції різноманітних методів і засобів тощо.

Результатом методичної креативності магістрантів у даному випадку виступає самостійно створена, оригінальна методична модель викладання мистецьких дисциплін, формування особистісних характеристик учнів тощо. Саме тому ІІ показником сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва доречно визначити наявність умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень, а функцією, що відповідає за забезпечення динаміки формування науково-компетентнісного компоненту від його вихідного до його кінцевого стану, доречно визначити діагностично-прогностичну функцію щодо результативності проведення власної науково-методичної діяльності.

Завершуючи розгляд змісту компонентної структури фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва, що здобувається у процесі змішаної форми навчання, слід зупинитись на творчих аспектах досліджуваного феномену.

Специфічні кваліфікаційні особливості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва, яка здобувається в освітньому процесі змішаної форми на базі інтеграції загальних психолого-педагогічних, професійних музично-педагогічних та музично-виконавських засад, обумовлюють творчий характер досліджуваного феномену. Причому зміст подальшої фахової діяльності майбутніх фахівців обумовлює засадничі детермінанти їх фахової підготовленості.

Зміст подальшої фахової діяльності магістрантів музичного мистецтва включає таки її різновиди, як діяльність викладача мистецьких дисциплін, вчителя музичного мистецтва, фахівця-виконавця, методиста музичного навчання та виховання тощо. Кожен з наведених різновидів фахової діяльності можна охарактеризувати, як творчу діяльність, зважаючи, у першу чергу, на те, що будь-який різновид музикування надає рис творчого характеру усім іншим видам діяльності, пов'язаної із музикуванням, завдяки впливу музичного мистецтва на емоційно-образну сферу особистості.

Г. Падалка ототожнює поняття «діяльність» і «творчість», розглядаючи ці обидві дефініції в контексті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв [83]. Дослідниця окреслює такі риси музично-творчої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, як оригінальність, творча ініціативність, здатність до інтуїтивних осягнень змісту музичних творів тощо.

З огляду на зазначене вище, слід підкреслити принципову значущість для цілісної системи фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва спрямованість освітнього процесу в умовах змішаної форми навчання на педагогічне стимулювання загального творчого бачення й особистісного творчого підходу до власної аудиторної навчальної діяльності і навчальної діяльності online, до її формального (в межах університетської освіти), неформального та інформального сегментів, особливо доступних в теперішніх умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Під таким творчим підходом до виконання музично-виконавських завдань фахової підготовки розуміємо комплекс наступних позицій:

- готовність магістрантів музичного мистецтва до продукування оригінального музично-виконавського, музично-педагогічного, музично-методичного продукту;
- готовність до самостійного вирішення педагогічних ситуацій фахової підготовки;
- готовність до дискусійної фахової комунікації;
- готовність до усвідомленого створення умов для власної музично-творчої діяльності;
- готовність до власного творчого саморозвитку.

Таким чином, з огляду на творчо-діяльнісний характер фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва доцільно виокремити в цілісній системі їх фахової підготовленості творчо-діяльнісний структурний компонент, а критерієм сформованості цього компоненту визначити *міру застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки.*

Дослідження змісту творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості вимагає осмислення проблематики, пов'язаної із якістю результатів змішаної форми фахового навчання магістрантів. Тобто подальший аналіз змісту творчо-діяльнісного структурного компоненту потребує дослідження здатності студентів магістратури повноцінно й продуктивно підсумовувати й втілювати під час прилюдного виконавства набуті у процесі фахової підготовки знання й уміння, що були окреслені у процесі дослідження змісту попередньо розглянутих структурних компонентів, а саме:

- знання й уміння у галузі творчої комунікації із музичним твором, із слухацькою аудиторією, а також щодо вільного застосування музично-

комунікативних засобів (організаційно-комунікативний структурний компонент);

- знання й уміння щодо постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач у галузі музичної педагогіки та виконавства (пізнавально-пошуковий структурний компонент);
- знання й уміння в області інтерпретаційного опрацювання музичних творів, аналізу засобів музичної виразності;
- знання й уміння у царині креативного моделювання й застосування методів і засобів музичної педагогіки та виконавства з метою підвищення якості власної концертної діяльності (науково-компетентнісний структурний компонент).

З огляду на зазначене вище, постає питання, якими конкретно уміннями мають оволодіти магістранти музичного мистецтва, щоб ефективно втілити під час прилюдного виконавства сукупність наведених вище знань і умінь? На нашу думку, відповідь на це запитання знаходиться в площині формування в студентства емоційної спроможності максимально сконцентруватися на трансляції художнього образу музичного твору під час прилюдного виконавства.

Фахова здатність до емоційної сконцентрованості під час трансляції публіці художнього образу музичного твору актуалізує психологічні чинники вольової сфери особистості, які, за твердженням Г. Падалки, спрямовують фахівця-виконавця на «свідому саморегуляцію … своєї поведінки й діяльності, … що полягає в здатності активно домагатися свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні і внутрішні перешкоди» [83, С.215].

Тобто формування фахової здатності магістрантів музичного мистецтва до емоційної сконцентрованості під час трансляції публіці художнього образу музичного твору передбачає сукупність методичних заходів, спрямованих на свідоме регулювання власної виконавсько-сценічної

поведінки шляхом мобілізації вольових зусиль щодо переборення негативного впливу зовнішніх і внутрішніх стресорів з метою цілісного втілення на сцені інтерпретаційної концепції, розробленої для оригінального й яскравого відтворення на сцені художнього змісту музичного твору.

Фахова здатність студентів магістратури до емоційної сконцентрованості під час трансляції публіці художнього образу музичного твору виконує «…регулюючу функцію…, що полягає … у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій …, і виявляється у формі організованих дій, вчинків і поведінки» [27, С.290]. Інакше кажучи, ця здатність обумовлюється регулюючою функцією, яка спрямовує творчу активність студентів-магістрантів на максимально яскраве відтворення художнього змісту музичного твору, регулюючи їх адекватну сценічну поведінку.

Водночас, здатність до емоційної сконцентрованості у процесі прилюдного виконавства передбачає підпорядкування набутих інтерпретаційних, виконавсько-технічних умінь, умінь виконавської надійності, умінь самоконтролю, самооцінювання, саморегуляції й самокорекції у процесі музичного виконавства тощо свідомому досягненню провідної мети фахової підготовки щодо цілеспрямованого оригінального відтворення художнього змісту музичного твору під час прилюдного музичного виконавства у процесі діалогічного спілкування із слухацькою аудиторією.

Таким чином, доцільно визначити І показником сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва *вияв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору,* а функцією, що відповідає за забезпечення динаміки формування творчо-діяльнісного компоненту від його вихідного до його кінцевого стану, доречно визначити регулюючу (творчо-продуктивну) функцію.

Продовжуючи розгляд творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості, слід зазначити, що яскраве й оригінальне відтворення художнього змісту музичного твору під час прилюдного музичного виконавства у процесі діалогічного спілкування із слухацькою аудиторією вимагає, окрім перерахованих вище умінь, також володіння магістрантами музичного мистецтва специфічними уміннями сценічної комунікації, зокрема, уміннями педагогічного та музично-виконавського артистизму.

На думку М. Ткаченко, уміння музично-виконавського артистизму, якими мають володіти фахівці у галузі музичної педагогіки та виконавства, належать до комплексу фахових умінь студентів вищих музичних ЗВО і являють собою спроможність «…зовнішньо втілювати внутрішній смисл і зміст музичного образу» [110, С.48].

Володіння уміннями педагогічного та музично-виконавського артистизму магістрантами уможливлює дуальність художньо-естетичного впливу на слухові й зорові органи почуттів публіки в конкретний момент прилюдного виступу, а саме:

- художньо-естетичний вплив на органи слуху аудиторії, що здійснюється у процесі музичного звукоутворення – інструментального, вокального, вокально-хорового;
- художньо-естетичний вплив на органи слуху й зору аудиторії, що здійснюється у процесі прилюдного виступу - докладу, захисту наукової роботи, пояснення, відповіді тощо.

Якщо розглянути художньо-естетичний вплив на органи зору аудиторії, то слід зауважити, що означений вплив здійснюється синкретично:

- шляхом застосування міміки обличчя виконавця, в якій беруть участь різноманітні вирази очей, м'язи обличчя у сфері надбрівних дуг, перенісся, лобу, носо-губних складок, губ і підборіддя;

- шляхом застосування специфічних типів сценічного руху й жестикуляції як у безпосередньо процесі прилюдного музичного виконавства, так і до його початку, а також після його закінчення, що включає жестикуляційні уміння, які супроводжують вихід на сцену, поклон публіці, згоду на гру «на біс», поставу виконавця тощо;

- шляхом застосування іміджевих засобів, зокрема, аксесуарів і зачіски в залежності від тематики й умов прилюдного виступу;

- шляхом застосування психологічних засобів швидкого емоційно-образного переключення згідно до творчого задуму композитора, втіленого в музичному творі.

З огляду на вищезазначене, доцільно визначити ІІ показником сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва наявність умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму.

Показник відображає здатність магістрантів застосовувати художньо-виразні комунікативні та емоційно-психологічні засоби для ефективної взаємодії зі здобувачами освіти в процесі навчання музичного мистецтва, наявність індивідуального виконавського почерку, творчої імпровізаційності та сценічної впевненості Включає виразність мовлення, інтонаційну гнучкість, уміння керувати голосом задля підтримання уваги на заняттях, володіти невербальними засобами спілкування (жести, міміка, погляд, пластика тіла), що підсилюють педагогічний вплив і сприяють кращому засвоєнню матеріалу, здатність створювати образність і художню атмосферу на заняттях, використовуючи педагогічну імпровізацію, метафоричність та емоційні акценти для пояснення музично-теоретичних і виконавських понять, уміння керувати власним емоційним станом, забезпечувати позитивний емоційний фон занять, сценічну впевненість та комунікабельність, що сприяють забезпечення довірливої та натхненної взаємодії з вихованцями, креативне подання навчального матеріалу, що

забезпечує високу мотивацію та залучення здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності.

Слід зауважити, що сформованість умінь, визначених для характеристики обох показників сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва, засвідчує також сформованість в них музично-виконавської компетентності, які ми визначаємо в якості базової інтегративної характеристики фахової підготовленості магістрантів, що інтегрує музично-теоретичні й музикознавчі знання, необхідні для інтерпретаційного опрацювання музичних творів, музично-виконавські уміння художньо-творчої комунікації, а також позитивний досвід музичного виконавства. Функцією, що відповідає за забезпечення динаміки формування творчо-діяльнісного компоненту від його вихідного до його кінцевого стану, доречно визначити творчо-продуктивну функцію щодо результативності проведення власної інтерпретаційної роботи.

Про ефективність формування творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва можна стверджувати, констатуючи про сформованість в майбутніх фахівців музично-виконавської компетентності, що здобувається у процесі вивчення таких навчальних курсів з циклу професійної підготовки, як предметно-фахові («Вокал» для магістрантів-вокалістів, «Музичний інструмент» та «Оркестровий клас» для магістрантів-інструменталістів, «Хорове диригування» та «Хоровий клас» для магістрантів – хорових диригентів тощо), під час вивчення навчальних курсів «Виконавський практикум», «Методика викладання дисциплін кваліфікації» тощо, а також у процесі вивчення таких навчальних курсів з циклу НДР (науково-дослідна робота і практика), як «Науково-педагогічна практика» та «Виробнича практика».

Таким чином, на базі застосування системного підходу було розроблено компонентну структуру фахової підготовки магістрантів

музичного мистецтва, а також здійснено її структурно-критеріальний аналіз. Фахова підготовка магістрантів інтегрує у своїй структурі *організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, інтерпретаційно-оцінний, науково-компетентнісний та творчо-діяльнісний структурні компоненти.*

За забезпечення динаміки формування цих структурних компонентів відповідають такі функції, як: мотиваційно-виховна, організаційно-комунікативна (організаційно-комунікативний структурний компонент), функція інформаційно-пізнавальна, діагностично-прогностична – постановки й розв'язання навчально-пізнавальних задач (пізнавально-пошуковий структурний компонент), функції діагностично-прогностична, творчо-продуктивна – оцінювання продуктивності проведеної інтерпретаційної роботи (інтерпретаційно-оцінний структурний компонент), функція діагностично-прогностична, творчо-продуктивна – результативність проведення власної науково-методичної діяльності (науково-компетентнісний структурний компонент) та творчо-продуктивна функція (творчо-діяльнісний структурний компонент).

Внаслідок проведеного структурно-критеріального аналізу фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було встановлено критерії та показники сформованості організаційно-комунікативного, пізнавально-пошукового, інтерпретаційно-оцінного, науково-компетентнісного та творчо-діяльнісного структурних компонентів.

Критерієм сформованості організаційно-комунікативного структурного компоненту було визначено *міру спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування.*

І показник – вияв інтересу магістрантів до міжособистісної фахової комунікації;

ІІ показник – здатність до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки.

Критерієм сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту було визначено *ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності.*

І показник – наявність умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки;

ІІ показник – вияв умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки.

Критерієм сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту було визначено *міру здатності магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності.*

І показник – прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи;

ІІ показник – наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів.

Критерієм сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту було визначено – ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта.

І показник – вияв продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки;

ІІ показник – наявність умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень.

Критерієм сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту було визначено *міру застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки.*

І показник – вияв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору;

ІІ показник – наявність умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму.

Критерії та показники сформованості структурних компонентів фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії і показники сформованості структурних компонентів фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва

Компоненти	**Критерії**	**Показники**
Організаційно-комунікативний	міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування	-вияв інтересу магістрантів до міжособистісної фахової комунікації; -здатність до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки.
Пізнавально-пошуковий	ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності	-наявність умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки; -вияв умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки.
Інтерпретаційно-оцінний	міра здатності магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності.	-прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи; -наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів.
Науково-компетентнісний	ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта.	-вияв продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки; -наявність умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень

Творчо-діяльнісний	міра застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки.	-вияв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору; -наявність умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму.

3.3. Педагогічні умови підвищення ефективності процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

Розробляючи педагогічні умови підвищення ефективності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання, необхідно враховувати ті обставини та зміни, що виникли у суспільстві, в організації освітнього процесу в ЗВО України. Постійні зміни сутності людської діяльності, спричинені суспільними трансформаціями, потребують безперервного оновлення змісту навчання та вдосконалення форм і методів підготовки майбутніх фахівців. На цьому зосереджені зусилля науковців, педагогів-практиків, які досліджують різні галузі педагогіки і педагогічної психології.

Однак, ще не вироблено чіткого розуміння що і яким чином треба змінювати в освіті. В. Кремень вважає, що невизначеність шляхів реформування та модернізації української освіти пов'язана з неповним усвідомленням сутності сучасних цивілізаційних змін і нових вимог в контексті підготовки людини до потреб XXI століття [59]. Осучаснення освітніх систем спонукають до певного перегляду, переосмислення науково-методологічних засад теорії педагогіки та філософії освіти. Тільки за допомогою цілеспрямованого педагогічного пошуку актуальне завдання всієї освіти – оптимізація навчання та професійної підготовки – може бути розв'язане.

На думку А. Литвина успіх освітнього процесу значною мірою визначають зовнішні та внутрішні обставини, в яких він ведеться, об'єкти навколишньої дійсності, специфіка навчальних закладів, особливості суб'єктів освітнього процесу, засоби, методи, форми організації навчання тощо [59]. Діяльність освітньої (педагогічної) системи спрямована на досягнення цілей, поставлених суспільством. Як і кожна система вона характеризується рівнем *досягнутих результатів.* Однак ефективне функціонування освітньої системи можливе лише за відповідної соціально-педагогічної ситуації [63].

Різноманітні чинники й обставини можуть як прискорювати реалізацію та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, так і гальмувати їх. Деякі з умов достатньо усвідомити й урахувати, інші можна змінити і скоригувати.

Питання про те, що слід вважати умовами діяльності, на думку В. Семиченко, дуже складне. Це і соціальна атмосфера в суспільстві (престижність, статус конкретної професії), і міжособистісні стосунки, і стиль управління в закладі, й типологічні особливості викладача, і психологічні особливості учнів/студентів, і відмінності навчального колективу, і наявність тривалих або ситуативних конфліктів [101].

Поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів усіх складових освітнього процесу: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Воно може вживатися стосовно цілісного цього процесу або окремих його сторін чи елементів. Зауважимо, що основна вимога до наукового терміну – це *його однозначність.* Стосовно дефініції «педагогічна умова», поки що цього стверджувати не можна. Тому відбувається оперування поняттями, які мають безліч значень і смислових відтінків. Найчастіше під педагогічними умовами розуміють такі, що спеціально (свідомо) створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або забезпечення можливості реалізації певних інновацій, найефективніший їх перебіг [62]. Ці умови, такі, як педагогічні, організаційно-педагогічні тощо конкретизовані для кожного

ієрархічного рівня освітнього процесу та є важливою складовою *управління навчанням, провідним елементом освітньої системи.*

Визначення (обґрунтування) педагогічних умов спирається на сукупність умов і засобів, необхідних для розвитку потенційних можливостей (ресурсів) людини. Ресурси – це зовнішні (засоби й умови освітнього середовища) і внутрішні (індивідуальні, особисті) можливості людини. Ресурси соціально-економічного, культурного, освітнього середовища – зовнішні ресурси – забезпечують комфортну організацію професійної підготовки, реалізацію завдань активного навчання, оптимальну динаміку працездатності студентів. Це – педагогічні кадри, матеріальне забезпечення, засоби масової інформації, бібліотечні фонди, технічні засоби, Інтернет тощо. Особистісні (внутрішні ресурси) – біогенетичні, фізіологічні, психологічні та професійні підсистеми. Зазначимо, що нині розглядають, переважно, структурні компоненти, що входять у поняття особистісного та людського потенціалів, тобто засоби, властивості самої особистості.

Ми поділяємо думку А. Литвина, що вже сам діапазон охоплених освітніх і навчально-виховних проблем передбачає різні підходи до інтерпретації поняття «педагогічні умови». Їх розглядають як:

– сукупність взаємопов'язаних передумов, передусім матеріально-технічне, кадрове, організаційно-технологічне, інформаційне забезпечення;

– обставини процесу навчання і виховання, які забезпечують досягнення поставлених освітніх цілей;

– ефективні внутрішні чинники освітнього середовища (освітньої системи);

– організаційні (організаційно-управлінські) ресурси і заходи.

Педагогічні умови певним чином піддаються регулюванню, підвищують, а в разі відсутності чи неповноти – утруднюють, знижують ефективність педагогічної взаємодії.

Категорія «умова» є загальнонауковою. Ми будемо розглядати її з різних позицій – філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної.

За академічним тлумачним словником української мови «умова» – це необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чогось; сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого. Умова – це те, на тлі чого відбувається певне явище, те, що перебуває, нібито, поза його межами. Предмети чи процеси, що створюють умови діяльності, фактично є щодо неї зовнішніми обставинами [4].

У філософському плані категорія «умова» є однією з провідних поряд з такими, як «особистість», «діяльність» тощо. Філософське та загальнонаукове тлумачення поняття «умова» зводиться до істотного компонента комплексу об'єктів (предметів, їх станів, характеру взаємодій), за наявності якого з необхідністю слідує існування певного явища (об'єкта). Умова – це те, від чого залежить дещо інше; те, що робить можливим наявність предмета, стану, процесу [2]. Тоді умови – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення, існування або зміни даного об'єкта. Сам предмет при цьому розглядається як щось зумовлене, а умова як зовнішнє стосовно предмету різноманіття об'єктивного світу. Тобто умови виражають *відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може.* Умови становлять те середовище, оточення, в якому явище виникає, існує та розвивається [2]. Інакше кажучи, умови – *це стабільні обставини, які оточують об'єкт і визначають природу впливу на нього.*

Важливе відношення одного компонента умов до іншого (імплікаційний зв'язок). Будь-якому складному об'єкту притаманна незліченна кількість прямих і непрямих зв'язків і відношень. Треба розрізняти *умови* – певне

оптимальне середовище, обставини, ситуацію, оточення, в якій явища виникають, існують і розвиваються, на відміну від *причини* – необхідність, неминучість породжує що-небудь (дію, результат) та від *основи* (засади), які є логічною передумовою наслідку [81]. «Умови» мають розглядатися як зовнішні щодо явища, котре вивчається, а більш широке поняття «причини» охоплює як зовнішні, так і внутрішні чинники. Зазвичай, до умов включають причину, яка породжує певне явище, інакше вона стає «зайвою»; причина відзначається більшою активністю впливу, відносною незалежністю дії тощо. З категорією «умова» певним чином корелює поняття «фактор» (від лат. factor – той, що робить, виготовляє) – чинник, причина, рушійна сила певного процесу, явища, що визначає його характер чи окремі риси. Загалом, якщо одне явище викликає інше, то воно є *причиною;* якщо явище взаємодіє з іншим у процесі розвитку цілого, до якого належить, то воно є *фактором*. О. Жосан розглядає поняття «умова» як обставину, тоді вона виступає і фактором і причиною процесу (явища) [47].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей. Психологи розглядають мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності особистості, обставини виховання та навчання, організації навчального та професійного середовища, доступ до культурних цінностей, стан соціального оточення тощо. Дієві умови управління процесом формування та розвитку людини треба шукати не лише зовні, а й у *самій особистості*. Зовнішні умови впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні, суб'єктні умови, які формує сам індивід [69].

Науковці звертають увагу на кардинальну проблему причини й умов її дії, потребу розведення зовнішніх і внутрішніх умов. На їх думку, виникає необхідність розкрити внутрішню природу, внутрішні зв'язки і залежності та

їх відмінність від зовнішніх. Внутрішні умови виступають як причини (саморозвиток, саморух, рушійні сили розвитку, джерела розвитку є в самому процесі розвитку як його внутрішні причини), а зовнішні – як обставини [58]. Зовнішні умови визначають кінцевий результат не прямо й безпосередньо, а «переломлюючись» через дію внутрішніх умов, власну природу певного об'єкта чи явища (особливості психіки людини, її внутрішньої та зовнішньої активності).

За Г. Костюком зовнішні та внутрішні умови у процесі розвитку особистості виступають протилежностями, що створюють суперечності як чинник і детермінанту *саморуху*. І. П. Підласий вважає, що причини, які впливають на перебіг і результати дидактичного процесу, теж можна називати чинниками (факторами) [89].

На думку науковців у процесі формування особистості *внутрішні умови, які є поєднанням спадково-біологічних властивостей і соціально викликаних якостей, стають глибшими,* внаслідок чого один і той же зовнішній вплив по-різному діє на різних людей. Таким чином, особистість не лише об'єкт і продукт суспільних відносин, а й активний суб'єкт діяльності, спілкування, свідомості, самоусвідомлення, здатний змінити зовнішні впливи.

На необхідності створенні сприятливих умов у дидактичному процесі наголошують у своїх працях О. Савченко, В. Орлов, М. Ярмаченко, І. Підласний, А. Алексюк та ін. [100;80;123;89;2]. І. Зязюн, О. Пєхота визначають педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних предметів, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [87;88]. В. Семиченко трактує умови як елемент педагогічної діяльності, що інтегрується в її структуру через «сукупність емоцій і психічних станів, які вони породжують (емоційне тло)» [101].

Всебічний аналіз різних трактувань поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити низку ознак і положень, важливих для розуміння цього феномена. Умови:

- є предметом дослідження методології педагогіки;
- виражають відношення освітньої системи до навколишніх явищ, без яких вони існувати не можуть (Н. В. Кузьміна);
- розподіляються на зовнішні та внутрішні (В. Манько, В. Полонський);
- забезпечують найбільш ефективний перебіг освітніх процесів та явищ (Т. Стефановська, Є. Яковлєв, Н. Яковлєва та ін.);
- необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (І. Зязюн, О. Пєхота);
- спрямовані на розв'язання освітніх завдань (А. Найн, О. Федорова, Н. Яковлєва та ін.);
- передбачають цілеспрямований добір, конструювання та застосування змісту, методів (прийомів), організаційних форм навчання (П. І. Підласий);
- поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, сутність та явище (В. Манько та ін.);
- забезпечують оптимальне функціонування системи (І. П. Підласий, Ю. Е. Юцевич);
- забезпечують реалізацію закономірностей навчання і принципів розвитку освіти (О. Новіков, Д. Новіков).

Відповідно педагогічні умови:

- є складовим елементом освітньої системи, структурним елементом педагогічної діяльності, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;
- відображають сукупність можливостей освітнього середовища (конструюються заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, форми, засоби, методи, прийоми, програмно-методичне забезпечення) і матеріально-

просторового середовища (навчальне та технічне обладнання, природно-просторове оточення навчального закладу тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;

- у їхній структурі присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу, так і зовнішні обставини цього процесу;
- належним чином обґрунтована їх реалізація забезпечує ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує ефективність освітнього процесу.

Важлива ознака умов – відношення предмета до навколишньої дійсності (середовище виконання тієї чи іншої діяльності, середовище існування суб'єктів і об'єктів діяльності). Будь-який елемент стає умовою лише в тому випадку, коли досліджуваний предмет набуває якогось відношення з ним. Вплив середовища забезпечує реалізацію функцій, досягнення поставлених цілей і вирішення завдань діяльності [63].

Як бачимо, різні аспекти цієї педагогічної категорії відображені в безлічі публікацій, де це поняття використовується досить широко. Однак одностайності у визначеннях немає.

Проаналізувавши тематику дисертаційних досліджень з педагогіки, відзначимо, що більшість із них нині містять педагогічні умови як спеціально сконструйовані (змодельовані) процедури, виконання яких дозволяє вирішити певні педагогічні завдання. Але, погляди дослідників стосовно сутності педагогічних умов у дисертаційних роботах теж дуже неоднорідні. В одних дослідженнях заявлені педагогічні умови мають переважно емпіричний характер, викладені недостатньо чітко, до педагогічних умов зараховують усі передумови і вимоги до освіти (у тому числі обставини, які визначає сама особистість), а не лише ті, *які можуть бути реалізовані в освітнього процесі*. Є роботи, автори яких завдання власного дослідження подають як сукупність педагогічних умов, наприклад: уточнення певних

педагогічних понять, розроблення моделі досліджуваного процесу тощо. Зустрічаємо праці, де педагогічні умови виділяються шляхом моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування (розвиток, становлення, підготовку та ін.) особистості. У цих дослідженнях, зазвичай, підкреслюється спрямованість педагогічних умов на вирішення певного кола освітніх завдань, а самі умови є придатними для реалізації.

Більшість вчених сьогодні вважає, що освітня діяльність має забезпечуватися цілим комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов, які є структурними компонентами цілісної педагогічної системи. Основними сутнісними характеристиками комплексу педагогічних умов є сукупність зовнішніх об'єктів, обставин освітнього середовища та внутрішніх особливостей (станів, якостей) освітнього процесу [68; 75;].

Зокрема, під комплексом педагогічних умов формування особистості розуміють сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних обставин освітнього процесу, які є результатом планомірного добору, конструювання та застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей [68].

Наприклад, комплекс умов ефективності професійної діяльності можна виділити з урахуванням впливу:

- соціального середовища, у складі якого реалізується професійна діяльність;
- особливостей професійної діяльності;
- комплексу якостей особистості, які забезпечують її професійну активність.

Освіта особистості становить єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності та явища, тому педагогічні умови не можна зводити лише до зовнішніх обставин, становища, сукупності об'єктів, що впливають на процес навчання. Педагогічні умови ефективної професійної підготовки мають враховувати сукупність зовнішніх обставин і

внутрішніх аспектів освітнього процесу, а також внутрішніх, суб'єктних особливостей особистості студента. Можна визначити п'ять відправних точок організації освітнього процесу до умов ефективного здійснення професійної підготовки:

1) ресурсне забезпечення (програмно-методичне, матеріально-технічне, інформаційно-комунікаційне тощо);

2) обставини (зміст, методи, технології навчання тощо) та середовище (освітнє, інформаційно-освітнє) освітнього процесу;

3) позиція викладача щодо організації та управління навчанням;

4) ставлення студентів до освітнього процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, включеність у навчання тощо);

5) спрямованість на особистість студента як центральну фігуру навчання та виховання.

Запропонований комплекс педагогічних умов може стосуватися як стратегії розвитку певної ланки освіти (загальної чи професійної) в цілому, так й освітньої системи певного навчального закладу.

Складність і багатоаспектність поняття «педагогічна умова» потребує перерахування його ознак, а в кожному окремому випадку має бути виконана конкретизація досліджуваних умов. Таким чином, виявлення сутнісних характеристик педагогічних умов дозволяє нам стверджувати, що в науково-педагогічних дослідженнях умови – *це особливості організації освітнього процесу, що детермінують результати виховання, навчання та розвитку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їх покращення.*

Проаналізувавши достатню кількість наукових джерел з визначенням сутності дефініції «педагогічні умови», можемо дати власне уточнення цього поняття, як: **педагогічні умови** – *комплекс спеціально розроблених чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісний розвиток суб'єктів педагогічної діяльності, об'єктивно забезпечуючи можливість творчої самореалізації особистості у процесі*

навчання шляхом застосування передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, упровадження кращого педагогічного досвіду, формуючи загальнолюдські та професійно важливі якості, загальні та фахові компетентності.

Виходячи з даного визначення, пропонуємо, як першу педагогічну умову підвищення ефективності процесу фахової підготовки студентів магістратури з використанням змішаної форми навчання – ***Інформатизація освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічного профілю.*** Дана умова – це системно організоване використання цифрових технологій, ресурсів і методик, що забезпечують ефективне поєднання онлайн і офлайн навчання, розвиток професійних компетентностей та творчої самореалізації майбутніх фахівців. Інформатизація освітнього процесу передбачає: інтеграцію цифрових інструментів у навчальні дисципліни; створення цифрового освітнього середовища; розвиток цифрової та музично-педагогічної компетентності магістрантів; використання ІКТ для творчої виконавської, наукової та педагогічної діяльності. До основних складових інформатизації відносяться: платформи дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom); відеоконференції (Zoom, Microsoft Teams); електронні бібліотеки, нотні архіви; хмарні сервіси для спільної роботи.

Сьогодні інформатизацію освіти розглядають як процес створення розвинутого інформаційно-освітнього середовища (ІОС). Це – сукупність заходів інформаційно-навчальної взаємодії між викладачем, засобами інформаційної комунікації та студентами, які формують пізнавальну активність, наповнюючи компоненти середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби і системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом певного навчального курсу [38].

Метою формування освітнього середовища є забезпечення певних освітніх потреб, що, у свою чергу, впливає на інформаційний ресурс середовища, його склад і структурні особливості. З іншого боку з'являється

низка проблем щодо раціонального добору змістових, структурних та інформаційно-технологічних компонентів, які мають забезпечити найбільш повну реалізацію потенційних можливостей комп'ютерно орієнтованого середовища [39].

Кожен навчальний заклад самостійно створює на основі сучасних технологій власне освітнє середовище, впливає на його розвиток і збагачення. В нього входить комплексне використання з різною метою засобів інформаційно комп'ютерних технологій для адміністрування, координації різних напрямів роботи, підтримки життєдіяльності та організації навчального процесу, зокрема забезпечення повного доступу до навчальної інформації та ефективної комунікації всіх учасників навчального процесу.

У науково-довідковій літературі під середовищем прийнято розуміти сукупність умов (економічних, політичних, соціальних, побутових, духовних, територіальних, природних та ін.) існування людини та суспільства. Поняття «інформаційно-освітнє середовище» не має однозначного визначення. На думку вчених, інформаційно-освітнє середовище – це: системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, що нерозривно пов'язано з людиною як суб'єктом освітнього процесу (О. Ільченко) [50]; організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації і здійснюють освітні наукові комунікації (О. Соколова) [108]; система, в якій на інформаційному рівні задіяні та пов'язані між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу – педагоги – учні/студенти – батьки [67].

На думку Н. Яковлєва, інформаційно-освітнє середовище ґрунтується на інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотеках,

розподілених базах даних, навчально-методичних комплексах і розширеному апарату дидактики [122]. А. Андреєв об'єднує в понятті інформаційно-освітнього середовища педагогічну систему та її забезпечення, тобто фінансово-економічну, матеріально-технічну, нормативно-правову й маркетингову підсистеми та підсистему менеджменту.

Забезпечення організації та функціонування інформаційно-освітнього середовища з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців припускає:

- готовність педагогічних працівників до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і комплексної інформатизації навчального процесу;
- безперервна інформаційна підготовка майбутніх фахівців;
- створення й постійне вдосконалення навчально-методичної та матеріально-технічної бази інформатизації навчання;
- цілісне науково обґрунтоване використання в межах навчального процесу сукупності напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій

Серед основних ресурсів, необхідних для існування, функціонування і розвитку інформаційного середовища навчального закладу, можна виділити: технологічні (апаратні та програмні), інформаційні та організаційні ресурси ; технічні (фізична складова), кадрові (інтелектуальна складова) та навчально-методичні ресурси (інформаційна складова).

Під технічними ресурсами мається на увазі в даному випадку комп'ютерна і мультимедійна база, програмне забезпечення, канали й устаткування передачі інформації на відстань.

До кадрових ресурсів відноситься не тільки професорсько-викладацький склад, але і керівники освітніх установ, і керівники вищого рівня, від яких багато в чому залежить ухвалення грамотних управлінських рішень і, відповідно, швидкість інформатизації освіти. До навчально-

методичних ресурсів належать методичні розробки занять із застосуванням інформаційно-комп'ютерних і мультимедійної техніки.

Важливим методичним ресурсом на стадії формування інформаційного середовища навчального закладу є мережеві методичні об'єднання викладачів, що дозволяють усім учасникам освітнього процесу обмінюватися актуальною інформацією, представляти свої власні методичні напрацювання і використовувати передовий досвід колег незалежно від місця їх роботи і регіону країни. Мережеві методичні об'єднання є потужною школою передового досвіду, що дозволяє безперервно підвищувати педагогічну інформаційно-комунікативну грамотність педагогічного колективу [59].

Інформаційне середовище ЗВО має такі складові: фізична (робочі місця адміністраторів, викладачів; Інтернет ЗВО, локальна мережа та технічні засоби мультимедія (телевізори, проектори, відеопрогравачі, фотоапарати тощо), програмне забезпечення навчально-виховного процесу; психологічна та інтелектуальна складові (воля та бажання учасників освітнього процесу до використання інформаційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі) .

Серед важливих напрямів роботи керівників і всього колективу навчального закладу, що значно сприятимуть формуванню і розвитку інформаційно-освітнього середовища можна виділити: 1) організацію систематичного підвищення кваліфікації педагогічного колективу у галузі ІКТ; 2) проведення майстер-класів і інтегрованих та бінарних уроків з використанням ІКТ в загальнонавчальному процесі; 3) удосконалення технічної оснащеності навчального закладу (обладнання автоматизованих робочих місць викладачів і адміністративного корпусу); 4) участь в освітніх проектах в мережі Інтернет; створення проектів для використання на заняттях; 5) створення власних Web-сторінок викладачів, адміністрації і їх розміщення на сайті ЗВО; 6) розвиток системи студентського самоврядування і створення окремих сторінок Web- на сайті навчального

закладу; забезпечення доступу до інформації про діяльність навчального закладу студентів, батьків і зацікавленої громадськості; 7) використання в управлінській практиці АСУ тощо.

З огляду на предмет нашого дослідження можемо дати власне уточнення поняття «Інформаційно-освітнє середовище» (ІОС) як комплекс умов, які забезпечують діяльність користувача з інформаційним ресурсом (у тому числі розподіленим) за допомогою інтерактивних засобів ІКТ, що взаємодіють з ним як із суб'єктом інформаційного спілкування й особистістю.

Процес формування інформаційного освітнього середовища – тривалий та ємний, Сучасні ЗВО активно інтегрують електронні ресурси та онлайн-бібліотеки в навчальний процес. Інтернет дає можливість студентам доступатися до безлічі наукових статей, книг, журналів та інших ресурсів, які раніше були обмежені фізичним присутністю в бібліотеці.

Методична інтеграція ІКТ відбувається завдяки розробці змішаних курсів (blended learning), використанню відео-уроків, майстер-класів; цифрових портфоліо магістрантів, онлайн-оцінювання та зворотного зв'язку.

Для застосування даної педагогічної умови необхідна педагогічна підтримка та супровід магістрантів у освітньому процесі, а саме: навчання викладачів цифровими технологіям; тьюторський супровід студентів магістратури; формування навичок самостійного навчання здобувачів вищої освіти. В умовах змішаного навчання інформатизація забезпечує гнучкість навчання (онлайн, офлайн); доступ до ресурсів у будь-який час; індивідуалізацію навчальної траєкторії; безперервність освітнього процесу навіть в умовах обмежень.

Використання цієї педагогічної умови забезпечує сформованість цифрової компетентності магістрантів, здатність використовувати ІКТ у музично-педагогічній діяльності майбутніми фахівцями, розвиток творчого

мислення студентів магістратури, підвищення якості фахової підготовки магістрантів.

Таким чином, інформатизація освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічного профілю виступає важливою педагогічною умовою, що забезпечує якісну фахову підготовку магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання. Вона сприяє розвитку професійних, творчих і цифрових компетентностей студентів магістратури, підвищує ефективність навчання та відповідає сучасним вимогам освітнього середовища.

Пошук раціональних педагогічних умов інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців передусім потребують визначення завдання (мети, замислу) та функцій (обов'язків, кола діяльності; призначення, місії) інформатизації освітнього процесу, а також обґрунтування, реалізації та постійного коректування чинників використання ІКТ у навчанні. Звичайно, ці завдання, функції та чинники слід розглядати крізь призму інформаційної складової професійної підготовки фахівця.

Вважаємо доцільним наголосити на потребі нагального забезпечення сприятливих соціально-економічних обставин діяльності та розвитку системи освіти. Особливо це важливо для «некон'юнктурних», але від цього не менш потрібних галузей освіти, зокрема професійної педагогічної.

Другою педагогічною умовою підвищення ефективності процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання ми визначаємо як ***забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікаційні технології і комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі.*** Дана умова є визначальним чинником якості фахової підготовки магістрантів в умовах змішаного навчання. Зазначена педагогічна умова полягає у цілеспрямованому формуванні здатності всіх учасників освітнього процесу усвідомлено використовувати ІКТ у навчальній, науковій та творчій діяльності; інтегрувати цифрові інструменти у професійно-орієнтовані

завдання; застосовувати ресурси цифрового освітнього середовища для досягнення навчальних цілей. Йдеться не лише про технічне володіння засобами, а про педагогічно доцільне, системне і творчо спрямоване їх використання.

Дана умова передбачає сформовану позитивну мотивацію до використання ІКТ, розуміння їх значущості у професійній діяльності майбутнього фахівця музичного мистецтва, готовність магістранта до постійного саморозвитку; охоплює знання можливостей цифрових технологій у музичній освіті, принципів роботи з аудіо-, відео- та нотними редакторами, особливостей організації змішаного навчання; передбачає вміння використовувати LMS-платформи для організації навчання, створювати та редагувати музичний контент, застосовувати цифрові засоби для аналізу та інтерпретації музичних творів, організовувати онлайн-взаємодію та творчі проекти; здатність до самоаналізу ефективності використання ІКТ, оцінювання власних досягнень і корекції професійної діяльності студентів магістратури.

У контексті змішаного навчання ця умова реалізується через інтеграцію ІКТ у всі види діяльності (навчальну, виконавську, педагогічну, дослідницьку); поєднання онлайн та офлайн форматів із використанням цифрових інструментів для підтримки безперервності навчання; створення цифрового освітнього середовища, яке включає електронні курси, мультимедійні матеріали, онлайн-ресурси; використання інструментів для творчої самореалізації (музичні редактори, цифрові студії, сервіси спільної роботи).

До педагогічних засобів забезпечення формування цієї спроможності відносяться: спеціальні курси або модулі з музично-цифрових технологій, практичні завдання з використанням ІКТ (створення аранжування, записів виконання, відео презентацій), проектна діяльність у цифровому середовищі

(майстер-класи, вебінари, онлайн-воркшопи), рефлексивні завдання (аналіз власних цифрових продуктів)

На нашу думку, педагогічні умови детерміновані областю впроваджуваних освітніх інновацій, і в цьому сенсі процесуальні умови сприяють реалізації та ефективності комплексу процесів, що здійснюються в освітній системі та її загальному розвитку і поділяються на зовнішні, об'єктивні (суспільні, соціально-культурні, нормативно-правові, природно-географічні, навчально-виробничі, організації навколишнього середовища тощо) та внутрішні (фінансово-матеріальні, санітарно-гігієнічні, науково-методичні, навчально-методичні, процесуально-змістові, організаційно-технологічні тощо).

До особистісних (суб'єктних) умов, які спрямовані на підвищення творчих професійних індивідуальних якостей і властивостей суб'єктів освітнього процесу, належать умови розвитку особистості викладача (відображають готовність і потенціал педагогічних працівників, якість їхньої діяльності, рівень узгодженості дій, ступінь застосування провідних концепцій і принципів освіти тощо) та умови розвитку особистості студента (відображають мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності, особистісні параметри – психологічні, морально-психологічні, естетичні тощо).

Є умови, які дозволяють оптимізувати навчання [62]:

– матеріально-технічні (обов'язкові, можливі та специфічні);

– інформаційно-технологічні (інформація може бути локальною, внутрішньогалузевою та зовнішньою);

– психолого-адаптаційні.

Визначена нами перша умова – інформатизація освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічного профілю – відноситься до об'єктивних, обов'язкових умов, тоді, як *спроможність суб'єктів навчання до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і комплексної*

інформатизації освітнього процесу в повному обсязі – до суб'єктивних, психолого-адаптаційних умов. Визначення (обґрунтування) будь-якої педагогічної умови з метою вдосконалення певної освітньої дійсності потребує конкретного визначення на що спрямовуватиметься увага та зусилля викладачів на кожному етапі роботи.

Так, визначена (обгрунтована) нами друга педагогічна умова певної інноваційної діяльності викладачів і навчальної діяльності студентів зорієнтована на ефективне ресурсне використання суб'єктами навчання – матеріально-технічних, інформаційних, навчально-методичних, кадрових тощо ресурсів, що уможливлюють досягнення визначених освітніх завдань.

Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації засобом здійснення яких є комп'ютер. Таким технологіям властиво принцип адаптивності: пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей студента/ групи студентів; керованість: у будь-який момент можлива корекція викладачем процесу навчання; інтерактивність і діалоговий характер навчання; - ІКТ мають здатність «відгукуватися» на дії студента і викладача; «вступати» з ними в діалог, що і становить головну особливість методик комп'ютерного навчання [11]. При цьому, що так важливо при застосуванні змішаної форми навчання, – оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи; необмежене навчання: зміст, його інтерпретації і додаток скільки завгодно великі.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах: як при підготовці занять, так і в процесі навчання: при поясненні (введення) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. У функції викладача/студента ІКТ являє собою і джерело навчальної інформації, і наочний посібник, і тренажер, засіб підготовки текстів, їх зберігання, графічний редактор, засіб підготовки виступів; обчислювальна машина великих можливостей, а також засіб діагностики і контролю.

При проектуванні занять викладачу необхідна спроможність використовувати різні програмні продукти: 1) *мови програмування* – за їх допомогою викладач може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах занять, але складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань і навичок і великих трудовитрат; 2) *використання готових програмних продуктів* (енциклопедій, навчальних програм і т.п.); 3) використання пакету Microsoft Office, який включає в себе крім відомого всім текстового процесора Word ще й систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint; 4) текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал; 5) електронні презентації дають можливість викладачу/студенту при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до занять. Такі заняття, складені за допомогою PowerPoint видовищні і ефективні в роботі над інформацією.

До переваг застосування ІКТ у освітньому процесі слід зазначити: зростання обсягу виконаних на заняттях завдань; розширення інформаційних потоків при використанні Internet; підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи. Комп'ютер дає викладачу нові можливості, дозволяючи разом зі студентом отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання.

Застосування на групових заняттях комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволяє викладачу за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається у всіх магістрантів і своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного студента.

Для студента важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, при усному опитуванні.

Освоєння майбутніми фахівцями сучасних інформаційних технологій вкрай важливо для їх подальшої професійної діяльності. Це є можливістю для студентів проявити свої творчі здібності.

Поєднуючи інформаційні та комунікаційні технології, проектуючи їх на освітню практику необхідно зазначити, що основним завданням, яке стоїть перед їх впровадженням є *адаптація людини до життя в інформаційному суспільстві.*

Використання ІКТ у роботі викладача дає можливість: самоосвіти педагога, підвищення його професійного рівня; навчатися і здобувати знання, вміння та якості, необхідні сучасній людині; отримувати найсучаснішу інформацію по темі, оновлювати навчальний та дидактичний матеріал; мати доступ до методичної бази розробок; спілкуватися з колегами на різних форумах; отримувати кваліфіковані консультації та поради експертів; публікувати свої матеріали; брати участь в обговоренні опублікованих матеріалів; брати участь в професійних конкурсах, вебінарах; обмінюватися досвідом з колегами з інших регіонів і країн.

Для забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати ІКТ і комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі в ЗВО відкривають курси підвищення кваліфікації з комп'ютерної грамотності як для викладачів, так й для отримувачів вищої освіти. Використання комп'ютерних технологій – це не вплив моди, а необхідність, продиктована сьогоднішнім рівнем розвитку освіти. Переваги використання ІКТ можна звести до двох груп: технічні і дидактичні [39].

Технічними перевагами є швидкість, маневреність, оперативність, можливість перегляду і прослуховування фрагментів і інші мультимедійні функції.

Дидактичні переваги інтерактивних занять – створення ефекту присутності («Я це бачив!»), відчуття автентичності, реальності подій, інтерес, бажання дізнатися і побачити більше.

Інформаційні технології здатні: стимулювати пізнавальний інтерес студентів; надати навчально-виховній роботі проблемний, творчий, дослідницький характер і розвивати самостійну діяльність магістрантів; забезпечувати навички діяльності студента стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх областях, а також в навколишньому світі.

Систематичне включення інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес забезпечить формування і розвиток інформаційно-комунікаційної культури педагогічних працівників та вихованців. У науковій літературі поняття «інформаційно-комунікаційна культура особистості» розглядається як комплекс понять, уявлень, знань, умінь і навичок, які формують в особистості певний стиль мислення, що дозволить їй ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в будь-якому виді пізнавальної або творчої діяльності [39].

Ефективність реалізації даної педагогічної умови забезпечується за наявності достатнього рівня цифрової компетентності викладачів, сучасної матеріально-технічної бази ЗВО, методичного супроводу використання ІКТ, системності та послідовності впровадження цифрових технологій, орієнтації на професійну специфіку музичного мистецтва.

Отже, забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікаційні технології і комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі є важливою педагогічною умовою, що сприяє підвищенню якості фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. У поєднанні зі змішаним навчанням вона створює передумови для розвитку професійної, творчої та цифрової компетентності майбутніх фахівців, забезпечуючи їх готовність до діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

Третя педагогічна умова, яку ми визначаємо (обґрунтовуємо) як необхідну в процесі підвищення ефективності фахової підготовки

магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання, це – ***побудова атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення.*** Дана умова є ключовим чинником ефективності освітнього процесу, вона корелює з попередніми педагогічними умовами та визначає необхідність професійної компетентності викладача.

Йдеться про цілеспрямоване створення такого освітнього середовища, у якому магістранти визнають цінність практичного і творчого досвіду викладача; формується позитивне емоційно-психологічне поле взаємодії; забезпечується відкритість до наслідування, аналізу та творчого переосмислення досвіду наставника.

До основних складових атмосфери довіри і поваги науковці відносять: професійний авторитет викладача (демонстрація реального виконавського, педагогічного та наукового досвіду, включення власних кейсів, концертної практики, авторських методик); педагогіка партнерства (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалогічність навчання – обговорення, рефлексія, співтворчість); емоційна відкритість і підтримка (доброзичливий тон спілкування, підтримка ініціативи магістрантів, толерантність до помилок); прозорість професійного досвіду (пояснення логіки власних дій, «розкриття» професійних секретів, методичних прийомів) [78; 83].

Сучасні дослідження в галузі психології та гуманістичної педагогіки роблять акцент на цінності особистості, пріоритет її потреб. Звідси виникають завдання побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків у освітньому процесі (у взаємодії студента і викладача та студентів між собою). Суб'єктивними дидактичними умовами пізнавальної діяльності А. Дьомін вважає такі, що визначають підготовленість до свідомого вивчення навчального матеріалу [41]. Вони визначаються багатьма чинниками, які доцільно звести до таких основних груп:

– за особистим ставленням до навчання загалом;

– за інтересом до оволодіння новими знаннями, до процесу пізнавальної діяльності;

– за особистісними якостями;

– за рівнем апперцепції у сприйманні змісту, що викладається.

Вирішення цих питань тісно пов'язано з підвищенням кваліфікації викладачів вищої школи, розвитком їх професійної компетентності, готовності до модернізації нововведень у практику освітнього процесу. Саме викладач є ключовою фігурою навчання, відіграє провідну роль в удосконаленні професійної мистецької освіти. Ми поділяємо думку Г. Падалки, що «ніякі навчальні плани, навіть самі досконалі, сучасні, виважені і продумані не замінять викладача» [83, С.124]. Повага та довіра магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів безпосередньо залежить від професійної компетентності педагогів.

Поняття «компетентність» різними науковцями визначається по різному: як досвід (І. Бех) [7]; наявність певних умінь та навичок (О. Биковська) [16]; синтез особистісно-психологічних якостей (О. Кононко) [57]; результативна модель дій (В. Семиченко) [101]; здатність, здібність (Т.Єрмаков) [46].

Різні аспекти «професійної компетентності» розкриваються як: складний багатовимірний феномен (М. Михайліченко, М. Ткаченко) [72; 110]; окремі аспекти формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва (О.Горбенко [30]; особливості її формування (Г. Падалка, А. Растригіна) [83;94]; як здатність застосовувати в нових умовах набуті знання, уміння й досвід музично-педагогічної діяльності (М. Михаськова, О. Щолокова) [71;120]. Визначають різні суб'єктивні та об'єктивні чинники, що визначають професійну компетентність викладача. Серед них – професіоналізм та функціональна спроможність викладача формувати у студента не окремі вузькоспеціальні знання, уміння й навички, а фахову компетентність.

Отже, поняття компетентність – багатогранне, і включає в себе не лише когнітивну й операційно-технологічну складові: знання, уміння і навички (кваліфікаційний компонент), а й особистісні якості людини (мотиваційний компонент). В. Бондар вважає, що компетентний учитель організує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання *усвідомленого результату.*

М. Коломієць розглядає компетентність як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання функцій навчання, виховання, розвитку особистості. А. Орлов у теорії та практиці професійної діяльності вчителя виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, систему психолого-педагогічних знань, систему знань у сфері свого предмета, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості. Варто розрізняти професійну підготовку фахівця та його професіональну компетентність. Перше – це процес оволодіння потрібними знаннями та навичками, друге – результат цього процесу.

За аналізом праць науковців можна визначити такі основні компоненти професійної компетентності викладача:

1. Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає:

- уміння здобувати інформацію з різних джерел (друкованих та електронних), трансформувати її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу;

- самому виступати джерелом інформації, вільно володіючи в усній і письмовій формах держаною, рідною й іноземними мовами;

2. Інформаційно-цифрова компетентність – володіння ІКТ-технологіями і використання їх в освітньому процесі;

3. Комунікативна компетентність – це знання фахівцем закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, уміння вступати в комунікацію (спілкування): уміння сформувати

тактичний план і визначити ефективні комунікативні дії. Ці вміння допомагають порозумітися з іншими учасниками освітнього процесу (студентами, колегами, адміністрацією);

4. Психолого-педагогічна компетентність – використання психологічних засобів в організації педагогічної взаємодії в освітній діяльності. До неї входять:

- знання особливостей вікового психологічного та фізіологічного розвитку студентів різних курсів;

- уміння управляти увагою і працездатністю вихованців;

- сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для стимулювання пізнавальної активності як окремих студентів, так і групи в цілому;

5. Продуктивна компетентність – це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та нести відповідальність за них;

6. Методична компетентність – вміння викладача визначити напрямок своєї фахової діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі навчально-виховної роботи і передбачати кінцевий результат;

7. Науково-дослідна компетентність – співвідноситься зі сферою науково-дослідної діяльності (керівництво бакалаврськими, магістерськими роботами студентів; керівництво науковими дослідженнями аспірантів; написання наукових статей, тез; підготовка та виступи на науково-практичних конференціях тощо);

8. Автономізаційна (автомізаційна) компетентність – це здатність до саморозвитку, самоудосконалення, самовизначення, самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю викладача;

9. Предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними знаннями і засобами у сфері вивчення конкретного предмета (спеціальності);

10. Соціальна компетентність – це здатність педагога адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, вміння жити та працювати в соціумі;

11. Полікультурна компетентність – морально-етичні норми поведінки; розуміння досягнень світової культури і творів мистецтва; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками тощо;

12. Особистісні якості – вмотивованість, цілеспрямованість, наполегливість, рефлексія, доброзичливість, емпатія, людяність, чуйність, толерантність, урівноваженість, витонченість.

Проаналізував достатню кількість наукової літератури, можемо дати власне уточнення цього поняття, а саме: *професійна компетентність викладача – це сукупність його кваліфікаційних знань, умінь, навичок, методичної майстерності та особистісних якостей, загальної культури, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.* Ситуація довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення створюється на індивідуальних та групових заняттях тоді, коли викладач відповідає вимогам щодо його професійної компетентності, в усіх компонентах цього поняття.

До особливостей реалізації в умовах змішаного навчання педагогічної умови побудова атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення відносяться поєднання онлайн і офлайн взаємодії. Онлайн-компонент – відеолекції з демонстрацією виконавської майстерності, аналіз записів (концертів, занять), використання платформ (Zoom, Moodle) для обговорень, синхронний й асинхронний зворотний зв'язок (коментарі, відеорецензії). Офлайн-компонент – майстер-класи, індивідуальні заняття, спільне музикування, живе моделювання педагогічних ситуацій.

Визначаємо методи формування довіри до професійного досвіду викладача: метод педагогічного прикладу, рефлексивні бесіди після занять, портфоліо викладача (досягнення, записи, проекти), спільні творчі проекти викладача і магістрантів, метод case-study (аналіз професійних ситуацій).

Реалізація даної умови забезпечує підвищення мотивації магістрантів до навчання, усвідомлене сприйняття майбутніми фахівцями професійного досвіду викладачів як цінного ресурсу власного становлення, формування їх готовність до наслідування і творчої інтерпретації досвіду своїх наставників, розвиток професійної ідентичності здобувачів вищої освіти у галузі музичного мистецтва, формування навичок критичного осмислення та творчого переосмислення педагогічного і виконавського досвіду, підвищення рівня залученості студентів магістратури до освітнього процесу, зокрема в онлайн-середовищі.

Таким чином, побудова атмосфери довіри та поваги виступає не лише психологічним чинником, але й дієвим педагогічним інструментом, який забезпечує успішне запозичення, інтерпретацію та застосування професійного досвіду викладачів у практичній діяльності магістрантів музичного мистецтва. Це, у свою чергу, підвищує якість їхньої фахової підготовки в умовах змішаного навчання.

Четверта педагогічна умова є необхідною для отримання оптимального результату у всьому освітньому процесі – ***це створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі.*** Дану умову доцільно розглядати як цілеспрямовану організацію освітнього процесу, що забезпечує переживання здобувачами вищої освіти позитивного результату власної діяльності, підвищення їхньої мотивації та впевненості у професійному зростанні. Сутність даної умови полягає у системному поєднанні методів, форм і засобів навчання, які сприяють досягненню магістрантами відчутного прогресу у виконавській, дослідницькій, педагогічній і творчій діяльності незалежно від формату навчання (очного чи дистанційного). У змішаному

навчанні це особливо важливо, оскільки частина взаємодії переноситься в онлайн-середовище, де зростає роль самостійності та внутрішньої мотивації студентів магістратури.

Успіх у навчанні залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце займають мотиви (причини, що спонукають до навчання), установка (психологічне налаштування, готовність до діяльності), пізнавальні потреби й інтереси, а також цілеспрямованість та інші вольові якості студента/викладача.

Змішана форма навчання розкриває можливості не термінованої взаємодії із кожним студентом окремо. З одного боку, застосування суб'єктами освітнього процесу різних соціальних мереж, месенджерів, навчальних платформ та інших програмних засобів мережі інтернет забезпечує постійний взаємозв'язок між ними. З іншого боку, надмірна не лімітована комунікація не лише виснажує викладачів, а й дезорганізує студентів. Основним орієнтиром індивідуалізованого навчання є індивідуальні психологічні особливості того, хто навчається. Досліджень щодо особливостей навчання магістрантів, що забезпечують успішність та результативність у оволодінні теоретичним та прикладним навчальним матеріалом за умов змішаного навчання, на сьогодні бракує.

Важливою психологічною умовою становлення майбутнього фахівця є *мотивація, пов'язана з реалізацією освітніх потреб та навчальною діяльністю.* Мотивацію ми розглядаємо як заохочення і спрямованість діяльності індивіда на мету як матеріальний або ідеальний предмет, заради якого ця діяльність здійснюється. Тому, так необхідна *мотивація на успіх у цієї діяльності* (в нашому випадку – у навчальній діяльності).

Успішність студентів залежить не тільки від загального інтелектуального розвитку та спеціальних здібностей, що цілком зрозуміло, але також від інтересів і мотивів, рис характеру, темпераменту, спрямованості особистості, самосвідомості. Важливою умовою оптимізації

потенційних можливостей особистості є її активність, спрямованість на певний вид діяльності. Саме те, що особливо значимо для людини, виступає в кінцевому рахунку в якості мотивів і цілей його діяльності [101].

Одна з основних потреб майбутніх фахівців – це спілкування. Потреба в спілкуванні сприяє встановленню різноманітних зв'язків, розвитку товариства, дружби, стимулює обмін знаннями та досвідом, думками, настроями та переживаннями.

Іншою важливою потребою особистості є потреба в досягненнях. Дані досліджень показують, що підвищення ефективності діяльності студентів магістратури пов'язано, перш за все, з розвитком їхніх духовних потреб відповідно до *вимог навчання у ЗВО і майбутньої професії.*

Тому так важливо як на індивідуальних заняттях, так й на групових – *мотивувати магістрантів на успіх у навчанні та у подальшій їх професійній діяльності.* У зв'язку з реформою мистецького навчання в загальноосвітніх школах передбачається впровадження комплексних уроків, які поєднують різні види мистецтва – музику, малювання, елементи театрального мистецтва та хореографії. Такі заняття мав би проводити учитель, який має полі художню освіту, але в нашої системі вищої освіти функціонують виключно профільні факультети – музичні, художньо-графічні, хореографічні. Престиж учителя музичного мистецтва знаходиться на досить низькому рівні. Проте, нагадуємо, що новими навчальними планами підготовки магістрантів музичного мистецтва в університетах передбачено отримання ряду нових кваліфікацій, таких як: керівник хорового колективу/диригент симфонічного оркестру; викладач диригентсько хорових/оркестрових дисциплін; викладач вокалу (академічного/естрадного/народного) закладу вищої освіти; артист-вокаліст; викладач музичного інструменту закладу вищої освіти; концертмейстер/артист оркестру.

Завдання викладача – поясніти магістрантам нові їх можливості подальшого працевлаштування, можливості подальшого професійного

зростання. Прикладом може бути список випускників факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, УДУ імені Михайла Драгоманова, які успішно працюють у складі таких славетних творчих колективах, як: Національний заслужений академічний український народний хор України імені Григорія Верьовки; Національна заслужена академічна капела України «Думка»; Заслужений академічний Ансамбль пісні і танцю Збройних Сил України; Заслужений академічний симфонічний оркестр Українського радіо; камерний хор «Київ» (керівник хору – Народний артист України Микола Гобдич); академічний камерний хор «Хрещатик». Багато випускників працюють у ЗВО України та зарубіжжя, мистецьких школах, засновують власні школи-студії мистецького розвитку дітей.

Налаштування студентів магістратури на успіх у навчальній діяльності – необхідна умова всього освітнього процесу. Як показали дослідження (Т. Гальцева, І. Галецька, І. Козич, Ю. Козловський, О. Козьменко та ін.) і підтвердили різні вибірки, успішність навчання студентів залежить від особливостей самосвідомості та само розуміння, наприклад, від ступеня *адекватності самооцінки.*

Студенти з завищеною самооцінкою, навіть у період екзаменаційної сесії, не вважають за потрібне працювати напружено, займаються лише частина днів, відведених на підготовку до іспитів (як правило, використовують 1-2 дня).

Легко засвоюючи навчальний матеріал, інтелектуально розвиненіші здобувачі вищої освіти в звичайних, розрахованих на середнього студента умовах навчання, не прагнуть до вироблення раціональних прийомів засвоєння знань. Їх стиль навчання – штурмівщина, ризик – складається ще в школі.

Потенційні можливості таких студентів залишаються нерозкритими, особливо при недостатньому розвитку волі, відповідальності, цілеспрямованості особистості.

У зв'язку з цим виникає необхідність диференційованого навчання, обов'язкової діагностики музичних здібностей, набутих у період попереднього навчання фахових знань, умінь та навичок магістрантів, їх концертно-виконавського досвіду, вольових якостей, темпераменту тощо [83]. Саме навчання в магістратурах ЗВО музично-педагогічного профілю дає таку можливість завдяки індивідуалізації навчання.

Такий підхід важливий у навчальних стосунках, де предметом навчання виступає мистецтво. Діагностика дає можливість викладачу вірно спрямувати подальший творчий розвиток магістранта, уникнути можливих помилок, зберегти позитивне бачення, бажання навчити, допомогти, підняти на вищий щабель творчого розвитку вихованця, привести його до успіху в навчальній діяльності. Це сприяє створенню атмосфери успіху на кожному занятті.

На психологічну атмосферу на заняттях впливає і *характер навчальної мотивації* майбутніх фахівців, Магістранти, націлені на отримання знань, характеризуються високою регулярністю навчальної діяльності, цілеспрямованістю, сильною волею. Установка на отримання диплома робить студента ще менш розбірливим у виборі засобів на шляху до його отримання – нерегулярні заняття, «штурмівщини», шпаргалки та ін. Основні психологічні механізми навчання – це механізми зворотного зв'язку, до визначення поставленої викладачем задачі і динамічного розподілу функцій управління між педагогом і студентами.

Психологічний механізм зворотного зв'язку, властивий будь-якому управлінню, в умовах спільної діяльності викладача та студентів має істотні особливості, зумовлені місцем задачі в навчальній діяльності. Основним фактором, що обумовлює успішність навчальної діяльності, є не вираженість окремих психічних властивостей особистості, а їх структура, в якій провідну роль відіграють *вольові якості*.

Є. Іллін вважає, що людина проявляє свої вольові якості, коли робить дію, яке спочатку *недостатньо мотивовано*. Механізмом вольової дії можна назвати заповнення дефіциту реалізаційної мотивації за рахунок навмисного посилення мотиву даної дії і ослаблення мотивів конкуруючих дій. Це можливо, зокрема, за рахунок надання дії *нового сенсу*. Велика проблема полягає в такій побудові освітнього процесу, коли студенту доводилося якомога рідше долати себе, силою змушувати включатися в навчальну діяльність. Повністю виключити необхідність вольових якостей студентів, мабуть, не можна, але і звалювати всі проблеми і недоробки в організації освітнього процесу на лінь і безвольність вихованців – теж неприпустимо. Тому для підтримки позитивної психологічної атмосфери, для психологічного комфорту на заняттях викладачу треба враховувати мотивацію кожного магістранта до навчальної діяльності та вибудовувати кожне заняття (особливо це стосується індивідуальних занять, з розробкою робочих програм для кожного студента) відповідно цього. Мотив навчання повинен лежати всередині самої навчальної діяльності або якомога ближче до її процесу [49].

Досягти цього можна таким шляхом: *зробити освітній процес максимально цікавим* для студента магістратури, що приносить йому задоволення; допомогти магістранту сформувати такі мотиви і установки, які дозволять йому відчувати задоволення від подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод в навчальній діяльності. Для цього використовується ескізне опрацювання музичних творів, що дає можливість розширити навчально-виконавський репертуар магістранта; залучення студентів до ансамблевого музикування (дуети, тріо, квартети тощо); гра в якості концертмейстера; залучення до участі у конкурсах, фестивалях, науково-практичних конференціях, наукових студентських засіданнях, виховних факультетських заходах тощо.

На успішність навчання магістрантів впливають багато чинників:

- матеріальне становище, стан здоров'я, вік, сімейний стан, рівень довузівської підготовки, володіння навичками самоорганізації, планування і контролю своєї діяльності (перш за все навчальної), мотиви вибору вузу, адекватність вихідних уявлень про специфіку навчання у ЗВО;

- форма навчання (очна, вечірня, заочна, дистанційна і ін.), наявність плати за навчання та її величина, організація освітнього процесу у ЗВО, матеріальна база вузу, рівень кваліфікації викладачів і обслуговуючого персоналу, престижність вузу і, нарешті, індивідуальні психологічні особливості майбутніх фахівців.

Психоемоційний стан студентів дуже важливий для ефективного, успішного освітнього процесу. Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження показав, що у психологічній науці немає чіткого й однозначного трактування поняття «психоемоційний стан». Науковці використовують низку термінів, таких, як: «психічний стан», «емоційний стан», «психоемоційний стан» та ін. Конкретизуємо їх змістове наповнення та функціональне призначення.

Психічні стани – це реакція функціональних систем на зовнішні та внутрішні впливи, яка спрямована на досягнення корисного для організму результату з метою адаптації до конкретних умов існування, збереження цілісності організму та забезпечення його життєдіяльності в конкретних ситуаціях. Доведено, що психічні стани характеризуються: *єдністю переживання та поведінки в певному відрізку часу; єдністю переживання і діяльності, вони впливають на її перебіг.* Такі дослідники, як Г. Дубчак дійшли висновку, що «будь-який психічний стан є, з одного боку, переживанням суб'єкта, з іншого боку, діяльністю його різних систем, має зовнішнє вираження і проявляється у *зміні ефекту виконуваної діяльності*» [43]. Заслуговують на увагу виокремлені функціональні рівні психічних станів: фізіологічний, моторний, емоційний, когнітивний, поведінковий, соціальний. Класифікацію психічних станів визначається залежно від:

1) діяльності, в якій вони виникають і функціонують (ігрові, навчальні, трудові);

2) домінуючої психічної функції, наприклад: гностичні (інтерес, здивування, сумнів та ін.), емоційні (радість, страх, сум та ін.); вольові (активність, рішучість, стриманість та ін.).

Психічні стани поділяються відповідно до завдань діяльності на: творчі, вольові, органічні, орієнтаційні, комунікативні, емоційні та стани свідомості. Також загальновідомим є поділ психічних станів на позитивні та негативні.

Безперечно, психічні стани впливають на процес і результат навчально-професійної діяльності магістрантів, успішність навчання, якість засвоєння знань, умінь та навичок. Водночас психоемоційний стан є індикатором психологічного благополуччя особистості [65].

Для нашого дослідження цікавим стали наукові розробки О. Грицук, які показали, що емоційні стани студентів на лекційних і семінарських заняттях пов'язані не з властивостями емоційності, а з їхніми комунікативними та інтелектуальними якостями. При цьому з'ясовано, що на *лекціях у студентів переважає гарний настрій і позитивне самопочуття, натомість на семінарських заняттях вони суттєво погіршуються* [27] .

Результати досліджень М. Кузнєцова, К. Фоменко це підтверджують. Вони свідчать, що на семінарських заняттях у студентів найбільш вираженими є такі стани, як: хвилювання, напруженість, неспокій, на лекціях – веселість, наснага, радість, спокій, а в умовах навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти вдома – сміливість, терпіння та ін. На нашу думку, психоемоційний стан майбутніх фахівців суттєво залежить від рівня розвитку в них емоційного інтелекту, що забезпечує здатність розуміти та управляти емоціями, як власними, так і чужими. (Емоційний інтелект - (англ. emotional intelligence) – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій навколишніх

людей. Особи з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточенням.

Встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє емоційному самоконтролю, здійсненню емоційної саморегуляції, підвищенню стресо стійкості, виступає одним із дієвих засобів забезпечення позитивного самопочуття, психологічного благополуччя особистості та задоволеності життям загалом.

О. Блиновою та В. Каленчук виявлено особистісні чинники психологічної безпеки студентів ЗВО, до яких належать: *високий рівень осмисленості життя, вольової саморегуляції, життєстійкості, соціальної активності, прагнення до особистісного зростання, що забезпечують можливість подолання різних несприятливих впливів та станів.*

До того ж важливо, нашу думку, в умовах онлайн-навчання забезпечити *психологічну підтримку магістрантів.* Викладачам необхідно створити сприятливі умови для навчання майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей; забезпечити надання їм психологічної підтримки. Дуже важливо налагодити механізм зворотного зв'язку між викладачем та студентом, що передбачає не лише обговорення навчального матеріалу, а і психоемоційного стану студента та причин, які його зумовлюють.

Необхідно забезпечити позитивний емоційний клімат під час віртуального спілкування зі студентами у процесі проведення відеолекцій, семінарів, вебінарів тощо; ініціювати творчу діяльність студентів магістратури, їх пізнавальну та фізичну активність. Все це сприяє створенню ситуації успіху на заняттях у магістратурі. Особливо ефективним такий підхід буде реалізовуватиметься на індивідуальних заняттях (в інструментальному класі, вокальному чи диригентсько-хоровому).

Реалізація педагогічної умови створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі передбачає індивідуалізацію навчальних завдань з урахуванням рівня підготовки, творчих здібностей і професійних інтересів магістрантів; поетапне ускладнення навчального матеріалу із забезпеченням досяжності цілей; використання формувального оцінювання, що акцентує увагу на досягненнях і прогресі, а не лише на помилках; створення підтримувального освітнього середовища, де помилки розглядаються як природна частина навчання; активне застосування цифрових інструментів (відеозапис виконань, онлайн-консультації, платформи для спільної творчості), які дозволяють фіксувати і демонструвати успіхи; організацію публічних і напів публічних форм презентації результатів творчої діяльності (концерти, онлайн-виступи, творчі проекти), що підсилюють відчуття досягнення успіху студентів магістратури.

У результаті створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі підвищується навчальна і професійна мотивація магістрантів; формується їх впевненість у власних виконавських і педагогічних можливостях; активізується творча самореалізація; розвивається здатність до саморефлексії та самовдосконалення.

Отже, створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі є важливою педагогічною умовою, що забезпечує позитивну динаміку фахового становлення магістрантів музичного мистецтва, сприяє їхній емоційній стійкості та ефективності навчання в умовах змішаного освітнього процесу.

Наступна педагогічна умова безпосередньо стосується основного завдання всієї музично-педагогічної освіти – навчити вихованців бути самостійними, досвідченими фахівцями, яким вже не потрібне педагогічне керування з боку викладача. Такою умовою виступає – ***організація розширеного середовища самостійної роботи магістрантів***. Дана умова передбачає цілеспрямоване створення багатовимірного освітнього простору,

що поєднує традиційні та цифрові ресурси, забезпечуючи безперервність, гнучкість і індивідуалізацію навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Сутність цієї умови полягає у розширенні можливостей самостійної роботи магістрантів через інтеграцію онлайн-платформ, цифрових інструментів, мультимедійних ресурсів і творчих практик, які сприяють поглибленню професійних знань, розвитку виконавських умінь і формуванню педагогічної майстерності майбутніх фахівців. У змішаному навчанні таке середовище стає ключовим чинником ефективної підготовки, оскільки значна частина навчальної активності студентів магістратури переноситься у поза-аудиторний простір.

Значна частина студентів прагне раціоналізувати свою навчальну діяльність, знайти найбільш ефективні прийоми вивчення матеріалу. Недостатній рівень розвитку будь-якого з цих властивостей призводить до істотних прорахунків в організації самостійної роботи, наслідком чого і є низький рівень регулярності занять, неповна підготовленість до іспитів.

Уміння працювати систематично навіть при середніх інтелектуальних здібностях забезпечує здобувачам вищої освіти стійку високу успішність. Відсутність вміння організувати себе, рівномірно розподілити навчальні заняття навіть при наявності досить розвиненого інтелекту знижує здатність до засвоєння програмного матеріалу і перешкоджає успішному навчанню. Отже, відсутність систематичності навчальних занять є одним із значущих чинників відсіву студентів.

Необхідною стає *педагогічна підтримка магістрантів щодо організації їх самостійної роботи.* Допомога може надаватися й одразу після того, як студент зробив помилку, і йому може надаватися також можливість продовжити розв'язування задачі з тим, щоб він усвідомив наявність помилки й самостійно її виправив. Механізм зворотного зв'язку в умовах змішаного навчання відіграє дуже важливу роль [63; 83].

Недосвідчений викладач, надаючи студентам допомогу, основну увагу звертає на необхідність домогтися правильного розв'язання магістрантом навчальної задачі. Досвідчений педагог дбає при цьому і про засвоєння студентами магістратури *узагальненого способу розв'язування задачі* – найближчої навчальної цілі. А справжній майстер дбає при цьому і про *досягнення віддалених навчальних цілей.* Це треба взяти до уваги, проектуючи процес навчання у сьогоднішніх умовах.

Змішана форма навчання передбачає, що переважна більшість навчального матеріалу подається через Інтернет, взаємодія учасників освітнього процесу здійснюється з використанням технічних, програмних і адміністративних засобів Інтернет-мережі.

У спільній діяльності викладача та студентів наявність помилки магістранта не означає автоматично надання допоміжного навчального впливу. Вихованцю надається допомога в тих випадках, коли він виходить за межі «поля самостійності», розмір якого встановлює викладач. Саме тому в умовах змішаної форми навчання особливе значення набуває проблема надання студенту можливості самостійно обирати характер і міру допомоги. У зв'язку з цим зауважимо, що надання магістрантам можливості самостійно ставити задачу і розв'язувати її з допомогою комп'ютера вважається одним з найбільш істотних *переваг інтелектуальних навчальних систем.* Навіть в умовах жорстко детермінованого навчання студент, допрацюючи навчальну задачу, виступає як суб'єкт навчальної діяльності. Згідно з цим механізмом необхідно всіляко сприяти доопрацюванню магістрантами поставлених педагогом задач, співставленню ними цих задач з їх власними цілями, причому не лише такими, що сприяють формуванню певних способів дій, а й оволодінню власною навчальною діяльністю (Г. О. Балл використовував термін «внутрішня задача», а поставлену викладачем описував як «зовнішню»).

Навчання як спільна діяльність передбачає наявність двох типів управління: зовнішнього (здійснюваного викладачем) і внутрішнього (здійснюваного студентом). Тому ми зазначаємо, що навчання як спільна діяльність включає два типи управління і взаємодія між ними є істотною характеристикою освітнього процесу, а також рівня сформованості особистості магістранта як *суб'єкта навчальної діяльності.*

Розподіл функцій зовнішнього і внутрішнього управління динамічний: передавання студентам цих функцій – одна з істотних закономірностей навчання. Аналіз співвідношення цих функцій управління навчальною діяльністю є найважливішим показником досягнутого *рівня суб'єктності магістранта.*

Як свідчать результати численних досліджень [6;9;11;15;21;62], за умов оптимального розподілу функцій управління ефективність навчання значно підвищується, а при нехтуванні принципу оптимальності розподілу цих функцій наслідки дуже негативні. Причому співвідношення між функціями, здійснюваними викладачем, змінюється в міру того, як магістрант оволодіває цими функціями. Це виявляється, по-перше, в тому, що за цих умов з'являється можливість передавати студенту всі функції управління навчальною діяльністю, включаючи вибір задач за складністю і вибір послідовності вивчення навчального матеріалу. А завдяки врахуванню індивідуальних властивостей магістрантів можна досить точно визначити, які саме функції управління можна передавати вихованцю на певному етапі навчання.

Характерними рисами змішаної форми навчання є: інтерактивність навчання, гнучкий графік; модульний принцип; індивідуалізація навчання; економічність; інформаційна забезпеченість; паралельність (вона здійснюється одночасно з професійною діяльністю або з навчанням за іншим напрямом підготовки).

Тьюторіал – одна з основних компонент цієї форми навчання. Тьютор, закріплений за групою студентів, поєднує в собі якості викладача, консультанта і менеджера освітнього процесу. Він проводить тьюторіали, перевіряє поточні контрольні завдання, оцінює їх, консультує студентів, керує форумом у мережі Інтернет. На сучасному етапі головна роль викладача – це створення освітнього середовища, де він стає «практиком дисципліни», тобто дослідником та розробником дисципліни та людиною, яка очолює навчання студентів магістратури.

Викладач виконує чотири ролі: майстер у студії (спостерігає за творчою діяльністю студентів); адміністратор (адмініструє мережу); консьєрж (поставляє студентам ресурси або створює можливості для навчання); куратор (формує простір, в якому можуть бути створені і досліджені знання). Під час навчання студенти стикаються з великою кількістю фрагментарного навчального контенту. При цьому важливим є розумне впорядкування навчальних об'єктів (цьому треба навчити).

Як правило, здобувачі вищої освіти дуже стурбовані підготовкою до заліково-екзаменаційної сесії, тому робота з ними має бути спрямована на зменшення емоційної напруги та пошук способів ефективної побудови процесу самонавчання. З цією метою корисними будуть *психологічні рекомендації щодо правильної організації режиму дня, навчання та відпочинку, залучення їх до тренінгів з тайм-менеджменту.* Також з'ясовано, що в умовах сьогодення психоемоційний стан студентів суттєво погіршується. Вони відчувають емоційний дискомфорт насамперед через вимушену соціальну ізоляцію, зміну умов навчання та життя загалом, обмеження можливостей живого емоційного спілкування з викладачами й однолітками. Все це вимагає *педагогічної підтримки викладача.*

Спираючись на власний досвід практичної діяльності в ЗВО музично-педагогічного профілю, можемо констатувати, що в умовах сьогодення в магістратурах підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного

напрямку суттєво розширюється середовище самостійної роботи студентів. Це стосується і організації самостійної роботи, її змісту, напряму, всього комплексу необхідної підготовки магістранта музичного мистецтва. Так, у виконавсько-педагогічному компоненті даної підготовки магістранти широко залучаються до виконавської діяльності відповідних кафедр. Вони задіяні в концертах, фестивалях, конкурсах, виховних заходах як кафедр, так й всього факультету. Нові вимоги пов'язані з проходженням магістрантами асистентської практики. Студенти магістратури відвідають індивідуальні заняття в інструментально-виконавському, вокальному та диригентсько-хоровому класах. Через деякий час вони проводять самостійні заняття зі студентами бакалаврату, здійснюючи самоаналіз власних занять та представив керівнику цієї практики свій Щоденник з проходження цієї практики. Кожен магістрант повинен виконати сольну концертну програму (від 5 творів різних стилів і жанрів) з відповідною афішою свого концерту. Багато студентів магістратури задіяні в виконавських проектах у підтримку ЗСУ.

Розширюється середовище самостійної роботи магістрантів і у науково-дослідницькому компоненті всієї фахової підготовки. Так, магістрант повинен написати наукову статтю у збірку студентських наукових статей. Багато студентів вже на етапі навчання в магістратурі пишуть наукові статті у фахові видання з педагогіки. Проходження науково-дослідницької практики припускає написання Щоденника з проходження цієї практики (де вказано над якою науковою проблемою працює магістрант, на яких захистах магістерських та кандидатських досліджень був присутній, які висновки зробив, на яких науково-практичних конференціях виступав тощо). Щоденник оцінює керівник цього виду практики. Кожен магістрант залучається до загальної наукової проблеми, над якою працює відповідна кафедра. Часто магістранти стають науковими керівниками студентів

бакалаврату в підготовці їх доповідей на засіданні студентського наукового товариства кафедр і факультету.

Написання магістерської роботи – найбільш важливий вид науково-дослідницької роботи магістрантів. Після затвердження теми дослідження науковий керівник обговорює зміст дослідження, інформаційні джерела та основні етапи написання роботи. Студент самостійно знаходить відповідну наукову інформацію, опрацьовує її та пише дослідження згідно його змісту. При цьому зворотній зв'язок студент-викладач-студент стає ще міцніше. Захист магістерської роботи потребує наявності Презентації, яку самостійно робить магістрант, доповіді та відповіді на можливі запитання. Науковий керівник допомагає студенту правильно настроюються на цей захист.

Реалізація педагогічної умови організація розширеного середовища самостійної роботи магістрантів передбачає створення структурованого цифрового освітнього середовища (навчальні платформи, електронні курси, відео-лекції, нотні бібліотеки, аудіо- та відеоматеріали); забезпечення доступу до різноманітних джерел професійного досвіду (записи виступів, майстер-класи, інтерпретації творів); організацію чіткої системи завдань для самостійної роботи магістрантів з поступовим ускладненням і можливістю вибору; використання інструментів самоконтролю та саморефлексії (щоденники практики, відеозаписи власного виконання, портфоліо); підтримку регулярного зворотного зв'язку від викладача у синхронному й асинхронному режимах; стимулювання творчої ініціативи магістрантів через проектну діяльність, імпровізацію, аранжування та педагогічне моделювання.

У результаті організації розширеного середовища самостійної роботи підвищується рівень автономності та відповідальності магістрантів за результати навчання; формується здатність до ефективного самонавчання та саморозвитку; розвиваються навички критичного аналізу та інтерпретації

музичного матеріалу; посилюється інтеграція теоретичних знань і практичних умінь.

Таким чином, організація розширеного середовища самостійної роботи магістрантів є важливою педагогічною умовою, що забезпечує інтенсифікацію та індивідуалізацію фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, сприяє їхньому професійному становленню та підвищує ефективність навчання в умовах змішаного освітнього процесу.

Педагогічні умови дають змогу зміни, розвитку освітньої системи та сприймаються як ресурс всього освітнього середовища (джерело можливостей, впливів, засобів). Таким чином, ресурсом ініційована педагогічна умова стає, якщо вона значно перевищує традиційно встановлені межі, традиційні норми і завдяки цьому може допомогти формувати нові вимоги, цілі, завдання тощо.

Перспективним є вдосконалення методології науково-педагогічного пошуку, спрямоване на дослідження концептуальних підходів і специфіки застосування педагогічних умов стосовно різних педагогічних інновацій, освітніх технологій, напрямів розвитку навчальних закладів і методів управління освітнім процесом.

3.4. Організаційно-методична модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання

Організаційно-методична модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання постає як цілісна педагогічна система, що поєднує традиційні та цифрові форми освітньої взаємодії, яка спрямована на формування професійної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва. Метою моделі є забезпечення високого рівня фахової підготовки магістрантів, шляхом інтеграції очного та

дистанційного навчання, розвитку їхніх виконавських, педагогічних, дослідницьких і цифрових компетентностей. Основними завданнями є: формування музично-виконавської майстерності магістрантів, розвиток педагогічної рефлексії та методичної культури майбутніх фахівців, опанування цифрових технологій у музичній освіті, стимулювання самостійної та творчої діяльності, розвиток навичок науково-дослідної роботи студентів магістратури.

Модель в науці – це будь-який образ, аналог (уявний чи умовний: зображення, визначення, схема, креслення, графік, карта та ін.) якого-небудь об'єкта, процесу або явища («оригінала» цієї моделі) [4]. Конструювання моделі системи полягає у визначенні конкретних способів, форм і засобів реалізації розробленої моделі в конкретній ситуації.

На думку Г. Бургина, ключовими моментами наукового дослідження є формулювання проблеми і побудова гіпотези як *пізнавальної моделі (*фази проектування дослідження); у ході подальшого дослідження ця модель перевіряється й оцінюється. Якщо вона підтверджується, то гіпотеза стає новою системою наукового знання, створеною дослідником. Поділяємо думку науковців, що для успішного перебігу освітнього процесу вирішальним є етап його конструювання, який включає аналіз, діагностику, прогнозування та розроблення проекту діяльності [20].

У побудові моделі вищих рівнів музично-педагогічної діяльності, доцільно виходити з *блоків підготовки майбутнього фахівця музичного мистецтва,* де вибір основних фахово-значимих якостей здійснюється на основі вимог, які висуває *подальша професійна діяльність.* Побудова такої моделі охоплює фахово важливі якості та властивості, виходячи із загально-педагогічних уявлень про особистість та її багатофакторну структуру. При цьому зауважуємо, що магістрант музичного мистецтва повинен володіти сутнісними професійними знаннями, орієнтуватися в інваріантних характеристиках відповідних явищ, вміти виявляти і перетворювати їх у

кожному конкретному випадку та передбачати і прогнозувати глибинні зміни завдань та засобів їх вирішення. Мова йде про отримання відповідних компетентностей майбутніми фахівцями.

Аналіз творчої самореалізації магістрантів університетів слугував підґрунтям для розробки авторської концептуальної моделі формування означеного феномена, яка базується на системі взаємопов'язаних *блоків,* а саме: *обізнано-комунікативного спрямування, розвиваюче-перспективного напряму та особистісно-зростаючої направленості.*

Блок обізнано-комунікативного спрямування охоплює формування необхідних компетентностей магістрантів у першому семестрі їх навчання в магістратурі. Художньо-педагогічними ознаками цього блоку є складові фахової підготовки. Даний блок має охоплювати навчальний етап (І курс, І семестр магістратури) і бути спрямованим на формування ключових компетентностей означеного феномена на базі існуючих організаційно-методичних моделей освітнього процесу.

Він концентрує в собі рівень фахових знань, умінь і навичок та співвідносить їх до вимог процесу професійного навчання й виховання, формування власних позицій у фаховій діяльності. Так, графік освітнього процесу в магістратурі університетів галузі знань 02 Культура і мистецтво усіх спеціальностей у першому семестрі першого курсу припускає надання більшої кількості годин на теоретичні дисципліни. Це – *освітня політика і лідерство,* організація наукових досліджень (обов'язкова частина); у циклі професійної підготовки – методика викладання вокалу (за видами) – для ОПП «Музичне мистецтво. Вокальне мистецтво». Для ОПП «Музичне мистецтво. Музично-інструментальне виконавство» у циклі професійної підготовки – теорія та історія інструментального виконавства, методика викладання дисципліни кваліфікації. Для ОПП «Музичне мистецтво. Диригування» – методика викладання диригування, теорія та історія диригентського мистецтва, науково-педагогічна практика, науковий семінар.

З практичних дисциплін – це вокал (за видами) – ОПП «Музичне мистецтво. Вокальне мистецтво»; оркестровий клас, практикум з фахової підготовки – ОПП «Музичне мистецтво. Музично-інструментальне виконавство»; диригування – ОПП «Музичне мистецтво. Диригування». Для галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, у циклі професійної підготовки – хоровий клас, оркестровий клас, диригування, вокал, методика музичної освіти. Як бачимо, для магістрантів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка передбачено більше практичних дисциплін, що пов'язано з їх подальшою професійною діяльністю як вчителя музичного мистецтва закладу загальної середньої освіти та викладача музичних дисциплін закладу вищої освіти.

Опановуючи ці дисципліни магістранти отримують як інтегральну компетентність (здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань з теорії, історії музики, педагогіки та виконавства, спрямованих на розвиток здатності особистості до художньо-творчої самореалізації й культурного самовираження в сфері музичного мистецтва та характеризується комплексністю та невизначеністю умов), так й загальні компетентності (ЗК) та Спеціальні (фахові, предметні) компетентності (СК).

Нагадаємо, що «компетентність» – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є *результатом навчання* на певному рівні вищої освіти (енциклопедичний словник).

До загальних компетентностей (ЗК) відносяться: знання та розуміння предметної області і професійної діяльності; здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми предметної області; здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології; здатність до абстрактного

мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати кращі практики у професійній діяльності; здатність генерувати нові ідеї (креативність); володіння комунікативними навичками; уміння обґрунтовувати власні творчі й педагогічні рішення та спроможність здійснювати їх у власній творчо-виконавській, науково-дослідницькій та педагогічній практиці; здатність до постійного навчання, самоорганізації, критики та самокритики, володіння навичками критичного мислення тощо.

До спеціальних компетентностей (СК) відносяться: здатність розробляти і реалізовувати творчі проекти зі створення інтерпретації, аранжування та перекладення музики; здатність інтерпретувати художні образи у диригентській, вокальній, інструментальній та педагогічній діяльності; взаємодіяти з аудиторією для донесення музичного матеріалу, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) під час публічного виступу; проводити навчальні заняття та забезпечувати досягнення запланованих результатів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб студентів; володіння базовими навичками ділових комунікацій, вміння організувати діяльність у професійній сфері тощо.

На цьому етапі підготовки у магістрантів формується *комунікативна компетентність,* яка так необхідна в практичній діяльності майбутнього фахівця музичного мистецтва. Комунікативну компетентність магістрантів ми розуміємо як ***інтегровану здатність до ефективної професійної комунікації у музично-педагогічній діяльності***. Дана компетентність передбачає *поєднання мовленнєвих, соціальних, цифрових та мистецьких навичок.* Одна з центральних проблем сучасної професійної освіти – формування термінологічної компетентності як обов'язкового складника мовно-професійної культури фахівців

Мовна і мовленнєва компетентність визначається *необхідною умовою* здобуття компетентності в усіх сферах життєдіяльності суб'єкта (А.Богуш, М.Пентилюк) [14; 86].

У сучасному суспільному житті спостерігається проблема недостатнього мовленнєвого розвитку молоді, котра, з-поміж інших суспільних чинників, обумовлюється *недостатнім рівнем мовленнєвої компетентності*, а відтак - низькою мовленнєвою культурою (Е.Белова, О.Казарцева, О.Корніяка).

Педагогічна психологія та лінгводидактика визначають мовну та мовленнєву компетенцію основою і критерієм успішності процесу засвоєння мови (А.Богуш, Л.Федоренко).

У лінгвістичній парадигмі мовна компетенція визначається як правильність та багатство мовних засобів, котрими володіє особистість.

До ключових складників комунікативної компетентності відносяться й перцептивні навички магістранта (сприйняття аудиторії, емпатія); інтерактивні (організація творчого діалогу); цифрові (онлайн-комунікація в освітньому середовищі).

Нагадаємо, що перцептивні вміння (від лат. perceptio – сприймання, пізнання) – це здатність проникати у внутрішній світ вихованців, адекватно сприймати і розуміти їх психічний стан; спостережливість, яка дає можливість розуміти стан людини в конкретній ситуації.

Розвиток перцептивних навичок студентів магістратури неможливий без формування такої психологічної установки, як емпатія. Емпатія – це здатність розуміти емоційний стан іншої людини та співпереживати їй. Однак, *емпатія не дорівнює дії.* Інтерактивні навички – ще одна складова комунікативної компетентності магістрантів. Інтерактивні навички – це вміння знаходити та використовувати підходи, методи, які передбачають активну участь студентів у освітньому процесі через взаємодію з викладачем, іншими учасниками навчання.

Інтерактивні методи навчання на сьогодні є актуальним способом роботи викладача в аудиторії, тренера в групі та педагога в будь-якому освітньому закладі. Інтерактивні методи навчання, на відміну від традиційних, базуються на *активній взаємодії учасників освітнього процесу,* при цьому основна вага надається взаємодії здобувачів вищої освіти між собою [22].

Зміни життя в сучасному світі вимагають і змін мети та призначення сучасної освіти. Знижується функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання, передача «готових» знань від викладача до студента перестає бути основним завданням освітнього процесу.

Важливо викликати інтерес до навчальної теми, перетворювати аудиторію пасивних спостерігачів на активних учасників заняття. Активні форми навчання будуються на інтерактивних методах, коли існує взаємозв'язок не лише між викладачем і студентами, а й *між студентами* у навчанні.

Цифрові навички студентів магістратури теж входять до складу комунікативної компетентності магістрантів. Розширення даної компетентності майбутніх фахівців через удосконалення рівня володіння цифровими технологіями; ознайомлення з новими онлайн-ресурсами для більш ефективної комунікації у сфері управління освітнім процесом – важливе завдання у ЗВО музично-педагогічного профілю.

За результатами навчання магістранти повинні демонструвати: знання законодавства у сфері цифровізації; знання інструментів та технологій цифрової комунікації. Уміння: ефективно використовувати цифрові засоби комунікації; використовувати цифрову техніку в режимі онлайн-комунікації. До специфіки формування зазначених навичок у магістрантів музичного мистецтва відноситься: створення професійно-значущих комунікативних ситуацій, а саме – проведення майстер-класів та відкритих уроків; наукові дискусії на конференціях; мистецькі інтерпретації у

виконавській діяльності; міждисциплінарні проектні колаборації; вербальна/невербальна взаємодія в музично-педагогічному процесі; інтерактивні тренінги з віртуальної комунікації (Zoom-майстерні); форумні дискусії з аналізу музичних творів; тренінги з публічних виступів у концертних залах тощо.

Інноваційні технології розвитку комунікативної компетентності студентів магістратури в сучасних умовах: віртуальні тренажери (VR-симулятори публічних виступів; AI-аналізатори мовленнєвої манери (SpeechAnalyzer); інтерактивні сценарії уроків у цифровому середовищі; онлайн-модулі з музичної риторики; музичні дебати у форматі PechaKucha; відео-кейси з професійних ситуацій тощо [11].

До очікуваних результатів можемо віднести: здатність до аргументованої професійної дискусії; вміння адаптувати стиль спілкування до цільової аудиторії; навички ефективної онлайн-комунікації; майстерність у наданні конструктивної музично-педагогічної оцінки.

Методичні рекомендації на даному етапі підготовки стосуються: співвідношення синхронних/асинхронних форм 30/70%; обов'язкова візуалізація комунікативних стратегій; використання мультимедійних кейсів з реальної педагогічної практики

Таким чином можемо стверджувати, що наповнення обізнано-комунікативного блоку необхідними сформованими компетентностями магістрантів музичного мистецтва вимагає системного поєднання спеціальних технологій, що враховують як специфіку музичної діяльності, так і вимоги сучасної цифрової освіти. Ключовим аспектом є створення автентичних комунікативних ситуацій, максимально наближених до *реальної професійної практики.* Запропонований блок формує комплекс комунікативних навичок, необхідних сучасному фахівцю музичного мистецтва, *поєднуючи традиційні методи з цифровими інструментами.*

Ключова особливість – акцент на практичне застосування комунікативних стратегій у реальних професійних ситуаціях.

Застосовується визначена нами така педагогічна умова, як *забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікаційні технології і комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі.* Реалізуючи *мотиваційно-виховну та корпоративно-взаємодійну функцію* фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва (які ми визначили раніше), можемо наповнити даний блок формуванням необхідними компетентностями магістрантів музичного мистецтва.

Цьому сприяє проектування комплексного педагогічного інструментарію, що інтегрує *методи мотивації мистецького навчання* із *методами мистецького вправляння, теоретичними, вербальними, інноваційними методами тощо*, які сукупно забезпечують формування в магістрантів особистісної мотиваційної спрямованості на професійне спілкування у процесі навчання, організованого за змішаною формою, яке інтегрує аудиторні, групові та індивідуальні заняття, групові та індивідуальні заняття on-line, самостійну роботу, заходи формальної, неформальної та інформальної мистецької освіти тощо.

Застосування змішаної форми навчання передбачає синтез сучасних наукових та художніх методів, які дозволяють усвідомити роль технічної творчості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва. Важливого значення має кількість різноманітних і якісних електронних освітніх ресурсів, методична компетентність і здатність *самого викладача* організовувати взаємодію зі студентами, керувати їх самостійною та колективною пізнавальною діяльністю.

Доцільна, в цьому контексті, є думка С. Сисоєвої, а саме: «…в освітній практиці застосовуються різні форми й методи інтерактивного навчання, створюються оригінальні техніки ведення дискусій, навчальних ігор,

адаптуються розробки закордонних колег в галузі інтерактивного навчання…. використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, які дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається» [102].

Блок розвиваюче-перспективного напряму має охопити етап підготовки магістрантів музичного мистецтва за вимогами стандартів вищої музично-педагогічної освіти (І курс магістратури ІІ семестр). За навчальними планами цей етап підготовки зменшує кількість дисциплін теоретичного напряму. Надається перевага практичному спрямуванню освітнього процесу, встановлення пріоритетів художньо-творчої діяльності. У другому семестрі магістранти вже складають залік з дисциплін поглибленої підготовки за спеціальністю, таких. як: режисура мистецьких заходів, звукотехнічна апаратура та обладнання студій, технологія створення інвент-проектів. З циклу науково-дослідницької роботи та практики – науково-педагогічна практика, виробнича практика. Магістранти ОПП Середня освіта (Музичне мистецтво), спеціальність 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) у вибірковій частині навчального плану у другому семестрі опановують хорові студії, оркестрові студії, вокально-хорові ансамблі, інструментальні ансамблі, сольфеджіо, теорія музики.

Цей етап включає: стабілізацію проявів професійної мотивації в навчальній діяльності та у процесі проходження педагогічної практики; попередню диференціацію професійних інтересів студентів; усунення можливих причин, що гальмують розвиток індивідуального розвитку магістрантів. У даному блоці формуються такі спеціальні компетентності (СК) майбутніх фахівців, як: здатність створювати, реалізовувати і висловлювати свої власні художні концепції; розробляти і реалізовувати творчі проекти (по створенню інтерпретації, аранжуванню та перекладу

музики; звукорежисерської практики, обробки звуку тощо); здатність інтерпретувати художні образи у музикознавчій / виконавській / педагогічній діяльності; здатність збирати та аналізувати, синтезувати художню/наукову інформацію та застосовувати її для теоретичної, виконавської, педагогічної, науково-дослідницької діяльності; аналізувати виконання музичних творів, здійснювати порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій, у тому числі з використанням можливостей радіо, телебачення, інформаційно-комунікаційних технологій.

Ми загалом підтримуємо таке планування, але, спираючись на власний багаторічний досвід роботи в ЗВО музично-педагогічного профілю, у пропонованої нами організаційно-методичній моделі вважаємо за доцільне такі навчальні дисципліни, як: сольфеджіо та теорію музики залишити в курсі підготовки бакалаврів, а на етапі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва для формування необхідних спеціальних компетентностей запропонувати такі навчальні дисципліни, як *гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія.* Завдяки застосуванню авторського підходу – *трансфесійно-комплексному* та визначених нами раніше *особистісно-персоналізованого, системно-цілісному та інформаційно-технологічного підходів,* спираючись на *принцип свободи вибору,* використовуючи обґрунтовану нами таку педагогічну умову, як *створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі,* реалізуючи *діагностично-прогностичну та інформаційно-пізнавальну функції,* можемо наповнювати формуванням необхідних спеціальних компетентностей (СК) розвивально-перспективний блок фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Даний блок сприяє *формуванню пізнавально-пошукового, науково-компетентнісного, інтерпретаційно-оцінного структурних компонентів досліджуваного феномена.*

До педагогічного інструментарію, який застосовується на цьому етапі навчання магістрантів відноситься продовження впровадження цифрових

технологій в освітній процес, а саме: штучний інтелект, який може генерувати різні види мистецтва. Хмарні платформи надають інструменти для спільної роботи над музичними проектами; персоналізація навчання дозволяє адаптувати навчальні програми до індивідуальних потреб та стилю навчання кожного магістранта; пропонуються онлайн-курси та вебінари для підвищення кваліфікації вчителів, доступ до онлайн-бібліотек з методичними матеріалами та науковими дослідженнями.

Імерсивні технології мають унікальну можливість занурювати студентів у віртуальний світ музичного мистецтва, надаючи можливості для розвитку музичних здібностей магістрантів. Цифрові ресурси доступні цілодобово. Застосування змішаної форми навчання передбачає синтез сучасних наукових та художніх методів, які дозволяють усвідомити роль технічної творчості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва [21].

Наприклад, у процесі виконавської підготовки магістрантів використовуються сукупність методів, технічних засобів; організації, зберігання, обробки, компонування інформації; ефективна трансляція теоретико-методичної складової підготовки та ретрансляція практичної інформації, що сприяє збільшенню обсягу *знаннєво-практичних компетентностей* майбутніх фахівців.

В сучасному освітньому процесі аудіо та відеозапис можливий лише за допомогою використання комп'ютерних технологій і на сьогодні є одним з оптимальних шляхів швидкого і різнобічного поповнення знаннєвого та практично-виконавського тезаурусу студентів.

Однак, далеко не усі студенти виявляють здатність до їх осмислення і ефективного використання під час навчання. Необхідно навчити магістрантів усвідомлено ставитися до медійних мистецьких образів, правильно використовувати різні види медіа, критично мислити, аналізувати, оцінювати, створювати та передавати медіа-проекти та медіа-тексти,

сформувати певні знання та вміння медіа-грамотності. Окрім того, необхідним завданням для студентів магістратури стає навчитися економне використовувати свій час на пошуки потрібної інформації. Потрібне розуміння організації системи рубрикації у електронних репозиторіях сучасних бібліотек, відео та аудіо тек.

На даному етапі підготовки магістрантів доречним є *моделювання бінарних методів, кожен з яких інтегрує один з методів мотивації мистецького навчання з одним із теоретичних методів.* Прикладом може слугувати бінарний метод, що інтегрує:

- метод навчальної інтернет-дискусії за темою «Динаміка і тембр як провідні засоби виразності у контексті музичного формотворення» (мотиваційний метод активізації інтересу до проблеми);
- метод аналізу таких засобів музичної виразності, як динаміка і тембр музичного твору, який підлягає інтерпретаційному опрацюванню (метод музично-теоретичного аналізу).

Якщо розглянути педагогічний вплив наведеного вище бінарного методу, то метод означеної інтернет-дискусії спрямований на активізацію інтересу магістрантів до проблематики ролі й значення засобів музичної виразності для створення інтерпретаційної концепції музичного твору, а метод аналізу окреслених засобів музичної виразності спрямований на відпрацювання аналітичних умінь студентів.

Блок особистісно-зростаючої направленості має бути спрямований на розвиток досягнутого у подальшій практичній діяльності магістрантів. Охоплює другій рік, третій/четвертий семестр навчання в магістратурі. Профільне навчання створює базисну основу для продуктивної подальшої професійної діяльності людини. Цей етап має за мету: прогнозування подальших тенденцій розвитку особистості магістранта; застосування методів і засобів, що дозволяють інтенсифікувати подальший розвиток педагогічного процесу; формування стійкої системи професійних знань,

умінь та навичок. Для магістрантів, у яких термін навчання 1 рік 4 місяці – це останній семестр. Додається переддипломна практика; у вібірковій частині (поглиблена підготовка за спеціальністю) – акмеологія мистецької освіти; методологія художньо-педагогічних досліджень; тренінг з психології музичного виконавства; педагогіка мистецтва; психологія музичного виконавства. У вокалістів – практикум з хорового виконавства, вокал, вокальний практикум. У інструменталістів – музичний інструмент, практикум з фахової підготовки, практикум з оркестрового виконавства, українська інструментальна школа, практикум з інструментального виконавства. У диригентів – диригування, читання партитур, практикум роботи з творчим колективом, практикум з хорового/оркестрового виконавства.

Даний блок має за мету формування таких же спеціальних компетентностей (СК) як й у попередньому блоці, але *ступінь сформованості даних компетентностей, результати навчання* – повинні бути набагато вищого рівня, ніж у попередньому блоці. Необхідно володіти професійними навичками виконавської, творчої та педагогічної діяльності; володіти навичками ансамблевого музикування в групах різних складів у концертно-виконавському та репетиційному процесах (для інструменталістів); визначати стильові і жанрові ознаки музичного твору та самостійно знаходити переконливі шляхи втілення музичного образу у виконавстві; професійно здійснювати аналіз музично-естетичних стилів та напрямків; вибудовувати концепцію та драматургію музичного твору у виконавській діяльності, створювати його індивідуальну художню інтерпретацію; володіти як термінологією музичного мистецтва, його понятійно-категоріальним апаратом, так і науковою термінологією, понятійно-категоріальним апаратом наукових досліджень; приймати ефективні рішення в галузі музичної культури і мистецтва, аналізувати альтернативи та оцінювати ризики.

На даному етапі навчання приділяється увага формуванню *творчо-діяльнісного структурного компонента,* набуває найважливішого значення вектор *самостійної творчої діяльності* магістрантів (творчо застосовувати набуті знання, вміння і навички в практичній діяльності). Спираючись на *принцип самореалізації,* застосовуючи *трансфесійно-комплексний (авторський), акмеологічно-компетентнісний та культурологічно-творчий підходи,* використовуючи таку педагогічну умову, як *організація розширеного середовища самостійної роботи магістрантів*, реалізуючи *творчо-продуктивну функцію,* можемо наповнювати формуванням необхідних спеціальних компетентностей (СК) особистісно-зростаючий блок.

Магістранти на даному етапі підготовки повинні демонструвати уміння здійснювати *добір інструментально-педагогічного та виконавсько-технічного репертуару у взаємозав'язку* з *рівнем навчальних досягнень вихованців;* оволодіння прийомами інструментовки та аранжування інструментальної/хорової/ вокальної музики; специфіку читання партитури, особливості її редукції та ампліфікації; знати типи музичної (оркестрової) фактури тощо.

Особистісно-зростаючий блок передбачає здатність магістрантів до емоційної сконцентрованості у процесі прилюдного виконавства, підпорядкування набутих інтерпретаційних, виконавсько-технічних умінь, умінь виконавської надійності, умінь *самоконтролю, самооцінювання, саморегуляції й самокорекції* у процесі музичного виконавства, свідомому досягненню провідної мети фахової підготовки щодо цілеспрямованого оригінального відтворення художнього змісту музичного твору під час прилюдного музичного виконавства у процесі діалогічного спілкування із слухацькою аудиторією.

Наголос робиться на вміння застосовувати набуті знання, вміння та навички у практичних ситуаціях; генерувати нові ідеї (креативність);

працювати в міжнародному контексті; працювати *автономно*; створювати, реалізовувати і висловлювати свої власні художні концепції; розробляти і реалізовувати творчі проекти; розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій у музикознавстві, педагогіці, виконавстві та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Це означає готовність магістрантів музичного мистецтва до продукування оригінального музично-виконавського, музично-педагогічного, музично-методичного продукту; готовність до самостійного вирішення педагогічних ситуацій фахової підготовки; готовність до дискусійної фахової комунікації; готовність до усвідомленого створення умов для власної музично-творчої діяльності; готовність до власного творчого саморозвитку.

Магістранти, які навчаються згідно терміну навчання 1 рік 10 місяців повинні оволодіти такими ж як загальними, так і спеціальними компетентностями, що і магістранти, які навчаються 1 рік 4 місяці. Збільшується кількість годин на виконавську підготовку та на науково-дослідницьку роботу (написання магістерської роботи). На нашу думку, для отримання кваліфікації концертмейстер/артист оркестру необхідним стає виконання не тільки сольної програми, а й виступ у ролі концертмейстера інструменталіста/вокаліста, або артиста камерного ансамблю. Для вокалістів – це наявність власного вокального ансамблю, чи співпраця з існуючим. Для диригентів – співпраця з хоровим творчим колективом, чи наявність власного хорового колективу. Така практика підготовки магістрантів музичного мистецтва існує в ЗВО зарубіжжя (як приклад – у Нідерландах).

У науково-дослідницькому сегменті фахової підготовки магістрантів результатом методичної креативності майбутніх фахівців виступає самостійно створена, оригінальна методична модель викладання мистецьких

дисциплін, формування особистісних характеристик учнів, застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень тощо.

На цьому етапі підготовки магістрантів збільшується важливість використання методів та прийомів *неформального, інформального навчання.* Згадаємо, що неформальна освіта – це освіта, яка зазвичай здобувається за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням *часткових освітніх кваліфікацій.* До сфери неформального навчання належать *індивідуальні заняття (сертифікатні програми, тренінги, короткотермінові курси, літні школи під керівництвом викладачів, репетиторів та інших фахівців тощо).*

Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка ґрунтується на самоорганізованому здобутті особою *певних компетентностей,* зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Така навчальна діяльність не обов'язково цілеспрямована та структурована, але *сприяє розширенню професійних знань та умінь і є однією з ключових компетентностей особистості.* Форми та методи інформальної освіти, які широко використовуються на даному етапі підготовки – це *одноразові лекції, відеоуроки, медіа-консультації, спілкування у сім'ї, з колегами, читання спеціалізованих журналів, телебачення, відео, незаплановані випадкові бесіди тощо.*

Особистісно-зростаючий блок припускає наближення кожного магістранта до акме-вершини свого особистісного творчого розвитку. Це означає наявність можливості саморозвитку, самореалізації, здобуття нових знань і практичного досвіду, пошук мотивації та натхнення; отримання актуальних практичних і теоретичних знань, навичок; оволодіння сучасними методами розв'язання професійних завдань, підвищення рівня професійної компетентності, вдосконалення існуючих знань тощо.

Наповнення необхідними компетентностями відбувається на відповідних етапах фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Ми визначили наступні ***етапи: рефлексивно-усвідомлений, знаннєво-експертний та творчо-результативний етапи.*** На кожному етапі підготовки використовуються відповідні методи навчання.

До організаційно-методичної моделі фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання відносяться й основні фактори підготовки магістрантів, наукові підходи до цієї підготовки, функції та принципи даної підготовки, компонентна структура підготовки, критерії та показники фахової підготовленості магістрантів, педагогічні умови підвищення ефективності процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

Модель спрямована на вдосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, формування професійної компетентності, розвитку художньо-творчого потенціалу та формування здатності до ефективної музично-педагогічної діяльності студентів магістратури в сучасному освітньому середовищі. Модель ґрунтується на поєднанні традиційних і цифрових освітніх технологій, інтеграції аудиторної, дистанційної й самостійної роботи магістрантів. Вона передбачає цілеспрямовану взаємодію всіх, визначених нами, компонентів фахової підготовки магістрантів, містить цільовий, змістовий, процесуальний та результативний компоненти; охоплює створення гнучкого освітнього середовища, використання платформ дистанційного навчання, мультимедійних ресурсів, інтерактивних методів і форм комунікації, упровадження інноваційних методик музично-виконавської, педагогічної та дослідницької підготовки магістрантів, що забезпечують індивідуалізацію навчання, академічну мобільність студентів магістратури. Графічно дана модель представлена на рис.3.1.

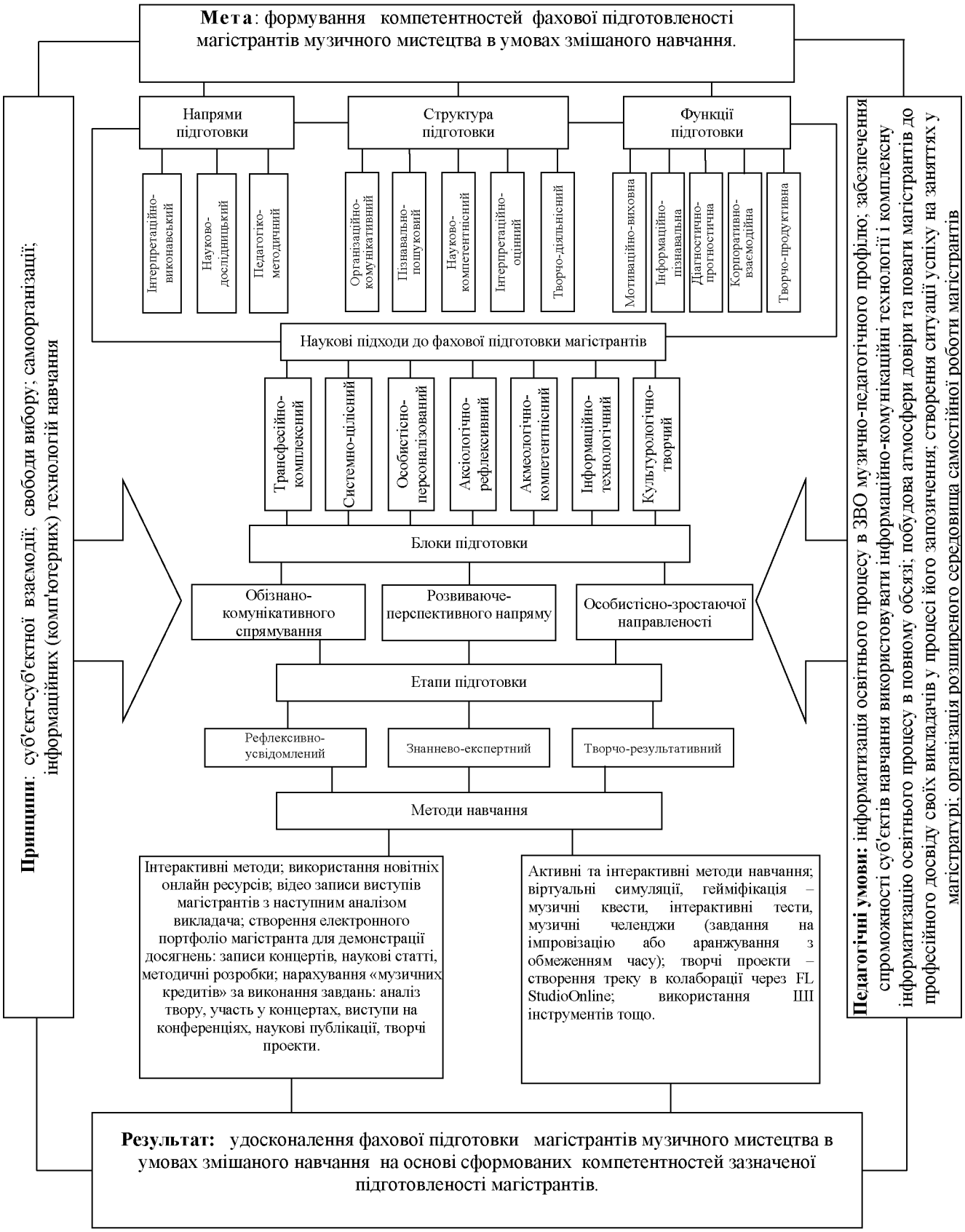


Рис. 3.1. Організаційно-методична модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання

Висновки до третього розділу

У розділі розроблено компонентну структуру фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання. Вона включає наступні компоненти: організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, науково-компетентнісний, інтерпретаційно-оцінний та творчо-діяльнісний.

Між-компонентні зв'язки у структурі фахової підготовки магістрантів мають інтегративно-синергетичний характер. Кожен компонент не лише виконує власні задачі, а й взаємодіє з іншими, забезпечуючи системність, гнучкість і відкритість освітнього процесу. Розроблена компонентна структура слугує теоретико-методологічною моделлю для аналізу, прогнозування й удосконалення процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Вона відображає сучасні тенденції цифровізації та гуманізації мистецької освіти, а також відповідає вимогам трансфесійно-комплексного підходу.

У роботі визначено методичні орієнтири критеріїв сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання. Було встановлено критерії та показники сформованості організаційно-комунікативного, пізнавально-пошукового, інтерпретаційно-оцінного, науково-компетентнісного та творчо-діяльнісного структурних компонентів фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Критерієм сформованості організаційно-комунікативного структурного компоненту було визначено *міру спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування.* І показник – вияв інтересу магістрантів до міжособистісної фахової комунікації; ІІ показник – здатність до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки, що включає: обізнаність щодо сучасних інструментів професійної комунікації (музичних,

педагогічних, наукових, цифрових), уміння інтегрувати комунікативні засоби в навчальну та творчу діяльність, здатність використовувати ІКТ та музично-педагогічні засоби для налагодження ефективної взаємодії в умовах змішаного навчання.

Критерієм сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту було визначено *ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності.* І показник – наявність умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки; ІІ показник – вияв умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки.

Критерієм сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту було визначено *міру здатності магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності.* І показник – прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи; ІІ показник – наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів, уміння аргументувати вибір інтерпретаційних підходів відповідно до епохи, стилю, жанру та композиторської манери письма, прогнозувати можливі варіанти інтерпретаційних рішень і визначати їх художню цінність, інтегрувати теоретичні знання й практичні навички у власне виконавське трактування твору, розробляти рекомендації щодо оптимізації інтерпретаційного процесу.

Критерієм сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту було визначено *ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта.* І показник – вияв продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки. ІІ показник – наявність умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень (здатність магістрантів обирати та адаптувати методи музикознавчих, педагогічних, наукових і мистецтвознавчих досліджень відповідно до мети й

завдань своєї роботи, уміння творчо комбінувати різні методологічні підходи, здатність моделювати методику проведення наукового дослідження, уміння обґрунтовувати адекватність застосованого інструментарію своєму науковому задуму та специфіці наукового матеріалу.

Критерієм сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту було визначено міру застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки. І показник – вияв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору; ІІ показник – наявність умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму.

Визначені критерії та показники є логічним підґрунтям для добору діагностичних методик розроблення індикаторів шкал оцінювання та створення цілісної моделі оцінювання авторської методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

Отже, критеріальна визначеність виступає важливим складником наукової новизни та методологічної цілісності дисертації, забезпечує об'єктивність подальших діагностичних процедур і дозволяє здійснювати системне вимірювання та аналіз результатів педагогічного впливу.

У розділі для забезпечення ефективного використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва було обґрунтовано такі *педагогічні умови:* інформатизація освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічного профілю; забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікаційні технології і комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі; побудова атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення; створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі; організація розширеного середовища самостійної роботи магістрантів. Обґрунтовані нами педагогічні умови фахової

підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання – це комплекс дидактичних, організаційних, комунікативних і технологічних засобів, спрямованих на забезпечення інтеграції традиційної мистецької підготовки з цифровими способами взаємодії, що створює оптимальне освітнє середовище для розвитку виконавської, педагогічної, науково-дослідницької компетентностей майбутніх фахівців музичного мистецтва, сприяють індивідуалізації процесу навчання та виховання за умови більш повного врахування індивідуальних особливостей того, хто навчається й дають змогу зміни, розвитку освітньої системи та сприймаються як ресурс всього освітнього середовища (джерело можливостей, впливів, засобів). Таким чином, ресурсом ініційована педагогічна умова стає, якщо вона значно перевищує традиційно встановлені межі, традиційні норми і завдяки цьому може допомогти формувати нові вимоги, цілі, завдання тощо.

У розділі розроблено та обґрунтовано організаційно-методичну модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання, яка включає: мету (формування компетентностей фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання); принципи; напрями організації підготовки (інтерпретаційно-виконавський, науково-дослідницький, педагогіко-методичний); компонентну структуру; основні функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва (мотиваційно-виховна, інформаційно-пізнавальна, діагностично-прогностична, корпоративно-взаємодійна, творчо-продуктивна); педагогічні умови; наукові підходи до фахової підготовки магістрантів, де авторський підхід – трансфесійно-комплексний – обґрунтовано методологічною основою даної підготовки; блоки підготовки (обізнано-комунікативного спрямування, розвиваюче-перспективного напряму, особистісно-зростаючої направленості), взаємодія яких впливає на теоретико-методологічні засади досліджуваного феномена.

Організаційно-методична модель фахової підготовки магістрантів включає також етапи підготовки (рефлексивно-усвідомлений, знаннєво-експертний, творчо-результативний); основні методи навчання (стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів, використання новітніх онлайн ресурсів, створення електронного портфоліо магістранта, методи педагогічної підтримки, розвитку виконавської рефлексії, конструктивні та проективні методи навчання, творчого розвитку, активні та інтерактивні методи навчання, віртуальні симуляції, музичні квести, музичні челенджи, творчі проекти, максимальної індивідуалізації та активізації самостійної роботи студентів магістратури, методи результативного аналізу, самоаналізу, які націлюють на підвищення якості фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання тощо); результат підготовки (удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання на основі сформованих компетентностей зазначеної підготовленості).

Результатом реалізації організаційно-методичної моделі є сформована професійна компетентність магістранта музичного мистецтва, що проявляється у високому рівні виконавської майстерності, здатності до педагогічної діяльності, володінні цифровими інструментами, готовності до науково-дослідної роботи, здатності до творчої самореалізації в умовах цифровізованого освітнього середовища.

Модель спрямована на удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, формування професійних компетентностей, розвитку художньо-творчого потенціалу та формування здатності до ефективної музично-педагогічної діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва в сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України. 2004. 804 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. Київ: Либідь. 1998. 558 с.
3. Агеєв В.С. Психологія особистості. Київ: Либідь.2001.352с.
4. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://sum.in.ua/s.
5. Бакірова Г.В. Психологія спілкування. Київ: Академвидав. 2010. 256с.
6. Бабік Н.В. Сучасні підходи до організації освітнього процесу у вищій школі. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2018. №2. Київ: Знання України. С.45-52.
7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод, посібник. Київ: ІЗМН. 1998. 204 с.
8. Бех В. П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2009. 263 с.
9. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: ВВП «Компас».1997. 64с.
10. Блинова О.Є. Соціально-психологічні аспекти розвитку особистості. Херсон: Видавництво ХДУ. 2018. 368с.
11. Биков В.Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти. *Інформаційні технології в освіті.* № 19. 2014. С.5-18.
12. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти:* зб. наук, праць. Вип. 1 (6).Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2004. С. 7-14.
13. Бєлова О.Б. Парадигма онтогенезу мовлення як методологічна основа мовленнєвого розвитку. *Часопис Луганського національного університету*

імені Тараса Шевченка. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2021. С.33-45.

14. Богуш А.М. Технологія розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.* № 4. 2015. С. 48-53. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2015_4_10

15. Бондаревська О. М. Методологічні підходи до розв'язання проблеми формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи.* Вип. 44. 2015. С. 14-17. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_5

16. Биковська О. В. Теоретико-методологічні основи позашкільної освіти в Україні: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. 44 с.

17. Бєлікова В. В. Інтерпретація як основа музично-виконавської творчості. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Мистецтвознавство.* 2011. № 2. С. 72-78 . - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUm_2011_2_13

18. Бігич О. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навч. посіб. Київ: Освіта. 2006. 257с.

19. Бурська О. П. Теоретико-методичні аспекти формування художньо-інтонаційних основ слухової свідомості у процесі виконавського пізнання музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Вип. (35). 2007. С. 73-75.

20. Бургин Г.С. Методологія наукових досліджень. Київ: Наукова думка. 2008. 224с.

21. Буряк В.К. Теорія і практика організації навчального процесу у вищій школі. *Педагогіка і психологія.* 2004. № 3. С. 12-20.

22. Васянович Г. В. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Вип. 3 2013. С. 9-30.

23. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи політики / пер. з ним. Київ: Основи. 1998. 450с.

24. Гальцева Т.О. Розвиток навчальної самоефективності літніх людей. *Актуальні проблеми психології:* збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 45. Житомир: ЖДУ ім. І.Франка. 2018. С. 77- 85.

25. Галецька І.І. Клініко-психологічне дослідження: навч. посіб. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка. 2015. 241 с.

26. Гайдамака О.В. Компетентнісний підхід у навчанні учнів початкової школи. *Український педагогічний журнал.* № 1. 2018. С.85-92.

27. Грицук О.В. Емоційні стани здобувачів вищої освіти під час навчальних занять. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2020. С.288-299.

28. Гінгер С. Гештальт мистецтво контакту. Київ:Ніка-Центр.2002.192с.

29. Голуб Н.Б. Риторика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. 2008. 232с.

30. Горбенко О.Б. Формування професійної компетентності майбутнього педагога в освітньо-мистецькому просторі. *Наукові записки Центрально українського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький. 2019. Вип.178. С. 104-108.

31. Yurii Sosnytskyia, Oksana Piddubnab,| Oksana Snigovskac, Ivan Donetsd, **Iryna Hlazunova.** The role of art and humanities in shaping cultural approach JOURNAL Multidisciplinary Reviews. Published Online: June 12. 2024. PP.1-7. https://doi.org/10.31893/multirev.2024 spe049 (Scopus)

32. Глазунова І.К. До питання інтерпретації творів Ф.Шопена в роботі майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник. Серія: Педагогічні науки.* Вип.№ 1 (68). Миколаїв: МНУ імені В.О.

Сухомлинського. 2020. С.47-51.
https://scholar.google.com.ua/citations?user=vpVyYhkAAAAJ&hl=uk

33. Глазунова І.К. Формування фахових компетентностей здобувачів другого рівня вищої освіти у процесі міждисциплінарного навчання. *Збірник наукових праць УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія Педагогічні науки.* Вип. 161. 2025. С.45-53 http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/48471

34. Глазунова І.К. Blended Learning and Foreign Experience of Its Use in Pedagogical Practice Current issues of general music pedagogy : Monograph = Актуальні питання загальної музичної педагогіки : Монографія / edited by Prof. Volodymyr Cherkasov. Розділ колективної монографії. = Бо Басен. - Laplambert Academic Publishing, 2023. С. 127-139
https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41551

35. Глазунова І.К., Чень Веньфен. Педагогічні умови формування фортепіанної надійності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів на засадах евристичного підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 195. Кропивницький: ЦДПУ імені В. Винниченка. 2021. С.66-72.
https://scholar.google.com.ua/citations?user=vpVyYhkAAAAJ&hl=uk

36. Глазунова І.К., Ван Цзялє. Педагогічно-інтерпретаційна ерудованість майбутніх учителів музичного мистецтва: сутність та значення *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 197. Кропивницький: ЦДПУ імені В. Винниченка. 2021. С.72-76.

37. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.

38. Гризоглазова Т.І. Рефлексія як важлива складова розвитку самостійності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки. *Сучасна мистецька освіта.* Матеріали ІІ Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2018. С.69-71.

39. Гуревич Р. Формування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. № 3 Тернопіль: ТНПУ. 2009. С. 240—244.

40. Грінчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники. 2008. 224 с.

41. Дьомін А. І. Розвиток пізнавальної діяльності учнів: навч. посібник. Київ: Вища шк. 1978. 72 с.

42. Донченко Т.В. Теоретико-методичні підходи до класифікації санації підприємств. *Економічний вісник Національного гірничого університету.* №4 (44). 2013. С. 85-91.

43. Дубчак Г.В. Формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі навчання української мови. *Українська мова і література в школі.* №2. 2010. С. 23-27.

44. Дюркгейм Е. Про поділ суспільної праці. Київ: Юніверс.2004. 368с.

Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер. 2008.1040 с.

45. Єльникова Г. В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Харків : Основа. 2004. 128 с.

46. Єрмаков І.Г. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ: Освіта. 2008. 160с.

47. Жосан О. Е. Педагогічні та методичні умови підготовки вчителів до апробації шкільної навчальної літератури. *Наукові записки. Серія : Пед. науки.* Вип. 76. Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД». 2008. С. 182—193.

48. Закон України «Про вищу освіту»№1556-vii від 01.07.2014.

49. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 2013. 512 с.

50. Ільченко О.А. Педагогічна практика як джерело професійного розвитку майбутнього дефектолога-логопеда. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* №9 (43). 2014. С.174-183.

51. Климчук В. О. Факторний аналіз : використання у психологічних дослідженнях. *Практична психологія та соціальна робота.* Вип. 8. 2006. С. 43– 49.

52. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: основні вияви та ресурси. *Вчені записки Університету «Крок».* № 3 (67). Київ: Університет економіки та права «Крок». 2022. с.124-133.

53. Карамушка Л.М. Психолого-організаційні технології: зміст, структура, види та форми реалізації. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* № 1 (25). Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2022. С.50-61.

54. Козяр М. М. Науково-педагогічний словник. Львів : СПОЛОМ. 2011. 216 с.

55. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2008. 380с.

56. Корольова Т.В. Інтерпретаційні аспекти виконавської підготовки магістрантів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта. Матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2018. С.63-68.

57. Кононко О. Л. Перехідний період самовизначення, зміна орієнтирів і пріоритетів. *Дошкільне виховання.* 2010. №1. Вид.: НАПН України. С. 2-6.

58. Колісниченко Т.В., Мироненко В.В. Організаційні комунікації як поліпарадигмальний феномен: [монографія]. Дніпропетровськ. 2014.160с.

59. Кремень В. Г. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід,

проблеми, перспективи. Третя міжнар. наук.-практ. конф.: Ч. 1. Львів : ЛДУ БЖД. 2012. С. 3-8.

60. Кубко В.П. Основи комунікативного менеджменту в організаціях. Київ: КНЕУ. 2015. 312с.

61. Кульчицька А.В. Психологічний аналіз проблеми психоемоційних станів особистості в умовах сепарації. *Психологічні перспективи.* Вид.: Волинський Національний університет ім. Лесі Українки. Вип.41. 2023. С. 133-145.

62. Литвин А. В. Застосування категорії «педагогічні умови» в наукових дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* № 6. Львів : Компанія «Манускрипт». 2013. С. 35—50.

63. Литвин А. В. Проблема обґрунтування педагогічних умов у наукових дослідженнях. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми :* зб. наук. праць. Вип. 44. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 2016. С. 119—123.

64. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем : [монографія]. Київ: Техніка. 1997. 210 с.

65. Лисіна Н.І. Взаємодія музики і літератури в художньому вихованні студентів-музикантів. *Теорія і методика мистецької освіти.* Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова . Вип.4. 2023. С.161-165.

66. Лузан П. Г. Критерії оцінювання ефективності педагогічних технологій. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : матер. звітної наук.-практ. конф. Київ: ІПТО НАПН України. 2012.Т. 1. С. 20-24.

67. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості :* зб. наук. пр. Національного педагогічного ун-ту ім. М. Драгоманова. Київ: Логос. Вип. 2. 2000. С. 153-161.

68. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ. 2008. 245 с.

69. Максименко С. Загальна психологія. Вид.: КНУ. 2000. 400с.

70. Мармаза О. І. Управління навчальним закладом: культурологічний аспект. *Педагогічні науки: збірник наукових праць.* Суми: Сумський ДПУ ім. А.С. Макаренка. 2004. С. 38-42.

71. Михаськова М. Результативність педагогічної системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип.27. ч.3. – С.231-236.

72. Михайліченко М.В. Practical aspects of the application of pedagogical skill and communicative competence of teachers of higher education institutions. *Review of International Geographical Education.*2021. Vol.11. № 9. – P. 2272-2290.

73. Мертон Р. Соціальна теорія і соціальна структура. Київ: 2006. 873с.

74. Миропольська Н.Є. Емоційне підсилення мистецтвом: технологічні прийоми. *Мистецтво та освіта.* 2021. № 3 (101). С.41-45.

75. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах [Електронний ресурс]. Гуманізм та освіта : IX міжнар. наук.-практ. конф. 2008. Режим доступу : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php.

76. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2002. 200 с.

77. Москаленко В.В. Features of the conative component of the image of an economically successful person in student youth. *Актуальні проблеми психології.* 2019. Т.25.№12. С.193-202.

78. Муляр В. Проблеми розвитку особистості. *Філософські науки і Соціологічні дослідження.* Вид. КНУ, НАН України. 2000. С.10-20.

79. Никорак Я. Науково-дослідницька компетентність майбутніх педагогів гуманітарного профілю: функціонально-змістовий аспект. *Гірська школа українських Карпат.* № 17. 2017. С. 199-204.

80. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія]. За заг. ред. І.А Зязюна. Київ: Наукова думка.2003. 262с.

81. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. М-во освіти і науки, молоді та спорту України. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка. 2013. 247 с.

82. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи.* Київ: К.І.С. 2004. С.15-21.

83. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 2008. 274 с.

84. Парето В. Трактат із загальної соціології. Київ: Знання. 2008. 511с.

85. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: [монографія]. Київ: Наш час. 2006. 280 с.

86. Пентилюк М. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія.* 2013. Вип.40. С. 157-162.

87. Педагогічна майстерність : підручник за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища шк. 2004. 422 с.

88. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник (О. М. Пєхота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін.). За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: А.С.К. 2003. 240 с.

89. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видав. дім «Слово». 2004. 616 с.

90. Пономарьова О.М. Проблемні контексти підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія14. Теорія і методика мистецької освіти:* Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 9 (14). 2010. С. 111-117.

91. Полубоярина І.І. Проблема інтерпретації музичного твору у процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2012. № 6 (24). С. 456-465.

92. Проворова Є.М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія під науковою редакцією А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. С.276-284.

93.. Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти. *Професійно-технічна освіта.* № 2. 1999. С. 43- 48.

94. Растригіна А. Професійна компетентність майбутнього фахівця: теоретико-методологічні засади формування. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2012. 264с.

95. Реброва О. Критерії сформованості художньо-ментального досвіду майбутніх учителів художніх дисциплін. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. пр. Київ - Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ. Вип. V. 2008. С. 55—62.

96. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 2001. 272 с.

97. Рогожнікова Р.В. Розвиток художньо-творчих здібностей учнів у процесі мистецької діяльності. *Мистецтво та освіта.*2018. №3. С.12-16.

98. Рогозіна В.Г. Формування естетичної культури школярів засобами мистецтва. *Педагогічні науки.* 2016. №4. С.55-60.

99. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ: ТОВ «Інтерпроф». 2002. 270с.

100. Савченко Л.О. Формування творчої особистості учня в освітньому процесі. *Педагогіка і психологія.* 2012. №3. С.25-30.

101. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ: Вища шк. 2004. 335 с.

102. Сисоєва С. Інтерактивні методи навчання у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2010. № 3. С.45-52.

103. Сікорський П. І. Проблеми дидактичної взаємодії середньої загальноосвітньої і вищої шкіл. *Рідна школа: історія і сучасність:* науковий альманах. Львів : ЛНУ ім. І. Франка. 2009. Вип. 5. С. 7-15.

104. Словник-довідник з професійної педагогіки за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра.2006. 364 с.

105. Соловйов В. Психолого-педагогічні умови підвищення готовності майбутніх викладачів фізичного виховання до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013.№ 3. С. 152—161.

106. Стрельніков В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі. Київ: Центр учбової літератури. 2013. 352с.

107. Стефановська Т.А. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2015. № 5. С.40-44.

108. Соколова О.В. Естетичне виховання учнів засобами мистецтва. *Мистецтво та освіта.* 2014. № 2. С.18-22.

109. Титаренко Т.М. Особистість у кризових умовах: психологія життєтворення. Київ: Либідь.2003. 384с.

110. Ткаченко М.О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції. м. Харків. 2016.С.46-49.

111. Ткаченко М.О. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів. *Педагогічні науки.* 2014. №2. С.30-34.

112. Трофімов Ю.Л. Психологія. Київ: Академія. 2009. 560с.

113. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. Київ: Академвидав. 2006. 560 с.

114. Федорова О.В. Формування естетичного сприйняття учнів у процесі навчання мистецтва. *Мистецтво та освіта.* 2017. № 1. С. 22- 27.

115. Фоменко К.О. Розвиток творчих здібностей учнів засобами мистецтва. *Педагогічні науки.* 2015. № 4. С. 33-38.

116. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Fadimanj, Frager. Personality and Personal Growth. New York: Harper Collins. 2002. 864p.

117. Херон О. Комунікаційні процеси в сучасних організаціях. Львів: Новий Світ. 2014. 312с.

118. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2002. 255 с.

119.Швалб Ю. Психологічні критерії визначення структури особистості. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2010. 180с.
Юцевич Ю.Є. Музична психологія. Київ: Либідь. 2003. 385с.

120. Щолокова О.П. Методика викладання мистецтва в школі. Київ: Перун.2004. 272с.

121. Яковлєв Є.В. Педагогічні технології. Харків: Бурун і К. 2006. 240с.

122. Яковлєва Н.О. Розвиток творчої особистості учня в освітньому процесі. *Педагогічні науки.* 2013. № 5. С.28-33.

123. Ярмаченко М.Д. Педагогіка. Київ: Вища школа.2001. 416с.

124. Giroux H. A. Theory and Resistance in Education : a Pedagogy for the Opposition / Henry A. Giroux, South Hadley, MA : Bergin & Garvey. 1983. 274 p.

125. Skinner B. Reflections on a Decade of Teaching Machines. *Teachers College Record.* Vol. 65. 1963. P. 168—177.

126. Poluboiaryna, I. I. The problem of interpreting a musical work in musically talented students' training. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti* – Education and Development of Gifted Person, 1(8).p. 2013.70 – 73.

127. Davis K. The Myth of Functional Analysis as a Special Method in Socioligy and Anthropology. *American Sociological Review.* 1959. Vol.24. No. 6. P.757-772.

128. Redding R. Family and Community Engagement Framework. Washington. DC:U.S. Department of Education. 2013. P.16-20.

129. Feinberg S. Music: Its Structure and Evolution. New York.1960. P. 120-129.

130. Williams R. Culture and Society. New York: Harper and Row. 1965. 434p.

131. Parsons T. Essays in Sociological Theory. New York: Free Press. 1964. 464p.

132. Parsons T. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. Englewood Cliffs: Prentice- Hall. 1966. 120p.

РОЗДІЛ IV ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ МОДЕЛІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА З ВИКОРИСТАННЯМ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

4.1. Діагностичний інструментарій фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

З метою перевірки ефективності педагогічних умов, теоретично обґрунтованих і визначених для забезпечення максимальної результативності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на базі змішаної форми навчання, було продумано і організовано сукупність дослідно-експериментальних заходів, проведених на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, Житомирського державного університету імені Івана Франка. Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалось протягом 2023-2025 років.

Перебіг означених дослідно-експериментальних заходів залучав до дослідно-експериментальної роботи 327 осіб – магістрантів музичного мистецтва денної і заочної форми навчання з наведених вище закладів вищої мистецької освіти. Залучені до дослідно-експериментальної роботи респонденти взяли участь у констатувальному, контрольному та формувальному експериментах в наступному складі: в констатувальному експерименті взяли участь 250 осіб; в контрольному експерименті взяли участь 38 осіб, долучені до контрольних груп (КГ); у формувальному експерименті взяли участь 39 осіб, долучені до експериментальних (ЕГ).

Перебіг означених дослідно-експериментальних заходів було розпочато із констатувального експерименту, під час якого було поставлено за ціль отримання актуальної інформації щодо загального стану, а також рівнів сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва у контексті змішаної форми навчання.

У контексті визначеного цілепокладання було сформульовано завдання констатувального експерименту, а саме: за визначеними попередньо критеріями і показниками здійснити діагностування рівнів сформованості організаційно-комунікативного, пізнавально-пошукового, науково-компетентнісного, інтерпретаційно-оцінного та творчо-діяльнісного компонентів фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва; встановити поточні результати проведеного діагностування цих компонентів; на базі здобутих статистичних результатів встановити рівні сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва у цілому; створити описові характеристики високого, середнього та низького рівнів сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва.

Для досягнення поставленої цілі констатувального експерименту і реалізації його завдань у процесі діагностування було застосовано: модифіковану методику «Тест на вияв рівня сформованості інтересу магістрантів музичного мистецтва до міжособистісної фахової комунікації»; усне інтерв'ювання за темою «Чи поглибився Ваш інтерес до практичного застосування методів і засобів міжособистісної фахової комунікації під час педагогічної практики в загальноосвітній школі?»; методи педагогічного спостереження та аналізу результатів підсумкової атестації з навчальних курсів «Психолого-педагогічні технології», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Медійні технології в студійній практиці»; методи письмового та усного контролю; метод експертного оцінювання рівнів сформованості умінь постановки та розв'язання навчально-

пізнавальних задач фахової підготовки під час викладання навчальних курсів «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Методологія художньо-педагогічних досліджень»; модифіковану методику «Дослідження умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки»; метод педагогічного спостереження у процесі проведення курсів «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Виконавський практикум»; авторську методику «Діагностування рівнів аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи»; методику І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій»; метод створення інтерпретаційних ескізів музичних творів, що входить у навчально-педагогічний репертуар; аналітично-творче діагностичне завдання «Інтерпретаційна художньо-стильова анотація музичних творів»; вербальний метод самостійного продукування науково-методичних припущень; метод педагогічного спостереження під час студентських науково-практичних конференцій, семінарів тощо; метод усного опитування з питань теоретичних і емпіричних методів наукових досліджень, особливостей їх комплексного проектування, застосування та моделювання; авторську методику «Діагностика умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень»; модифіковану методику «Самооцінювання умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору»; методи педагогічного спостереження та вербального оцінювання професорсько-педагогічним складом вияву магістрантами факультетів мистецтв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору; модифікований опитувальник «Дослідження самооцінки умінь музично-виконавського артистизму за процедурою тестування»; метод експертного

аналізу умінь музично-виконавського артистизму, виявлених магістрантами під час провадження музично-виконавської діяльності.

Як було зазначено вище, діагностування здійснювалось за встановленими критеріями і показниками на підґрунті того, що фахова підготовленість магістрантів музичного мистецтва являє собою цілісну систему, що інтегрує у своїй структурі організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, інтерпретаційно-оцінний, науково-компетентнісний та творчо-діяльнісний структурні компоненти, динаміку сформованості яких регулюють мотиваційно-виховна, корпоративно-взаємодійна, інформаційно-пізнавальна, діагностично-прогностична та творчо-продуктивна функції.

Для обрахування результатів контрольних зрізів було використано критерій Фішера (кутове перетворення Фішера), підрахування емпіричного значення за формулою: $\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2)\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$.

Проведення констатувального експерименту було здійснено у відповідності до особливостей змішаної форми навчання, яка передбачала інтегроване застосування аудиторних форм викладання навчальних курсів із формами роботи online на основі інформаційно-комунікаційних засобів. Для цього у віртуальному просторі створена група спеціально для учасників констатувального експерименту.

Розроблені структурні компоненти, критерії та показники сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва викладені у **таблиці 4.1.**

Для діагностування і подальшого визначення рівнів сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв ми спирались на критерій, схарактеризований як «міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування», а також на розроблені показники.

Таблиця 4.1.

Критерії і показники сформованості структурних компонентів фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва

Компоненти	Критерії	Показники
Організаційно-комунікативний	міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування	-вияв інтересу магістрантів до міжособистісної фахової комунікації; -здатність до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки.
Пізнавально-пошуковий	ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності	-наявність умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки; -вияв умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки.
Інтерпретаційно-оцінний	міра здатності магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності.	-прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи; -наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів.
Науково-компетентнісний	ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта.	-вияв продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки; -наявність умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію

		у процесі наукових досліджень
Творчо-діяльнісний	міра застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки.	-вияв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору; -наявність умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму.

І показник, окреслений як «вияв інтересу магістрантів до міжособистісної фахової комунікації», було обґрунтовано з позицій вибіркової пізнавальної активності у галузі міжособистісного професійного спілкування, художнього спілкування із музичними творами, а також у контексті розширення багажу знань щодо методів, засобів і прийомів музично-педагогічної й музично-виконавської комунікації.

Під час обґрунтування цього показника ми спиралися на те, що підтримання в магістрантів інтересу до міжособистісної фахової комунікації генерує психологічний імпульс не тільки для їх заохочення щодо оволодіння музично-комунікативними технологіями, але й для власного комунікативно-творчого саморозвитку. Інтерес магістрантів музичного мистецтва до міжособистісної фахової комунікації доцільно розглядати дієвий психологічний інструмент, за допомогою якого ефективність формування спрямованості майбутніх фахівців на міжособистісне професійне спілкування може бути підвищена за рахунок поглиблення пізнавальних та художньо-естетичних потреб.

З метою діагностування рівнів сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі І показника – вияву інтересу до міжособистісної фахової комунікації – було організовано і проведено тестування, модифіковане за методикою О. Хоружої «Тест на вияв рівня сформованості інтересу магістрантів музичного мистецтва до міжособистісної фахової комунікації» (**Додаток А**).

Окрім цього тестування для діагностування рівнів сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі цього показника у процесі проведення підсумкової атестації з «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» було проведено усне інтерв'ювання за темою «Чи поглибився Ваш інтерес до практичного застосування методів і засобів міжособистісної фахової комунікації під час педагогічної практики в загальноосвітній школі?»

Підсумовуючи результати, здобуті після проведеного «Тесту на вияв рівня сформованості інтересу магістрантів музичного мистецтва до міжособистісної фахової комунікації» (Додаток А), а також усного інтерв'ювання за темою «Чи поглибився Ваш інтерес до практичного застосування методів і засобів міжособистісної фахової комунікації під час педагогічної практики в загальноосвітній школі?» констатуємо:

14 % магістрантів виявили високий інтерес до методів і засобів міжособистісної фахової комунікації, зазначивши що цікавляться відповідною інформацією, бажають не тільки отримувати знання у цій галузі, але й застосовувати їх;

40 % магістрантів виявили помірний інтерес до методів і засобів міжособистісної фахової комунікації;

46 % магістрантів зазначили про відсутність інтересу.

З метою діагностування рівнів сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі ІІ показника – здатності до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки – було застосовано методи педагогічного спостереження та аналізу результатів підсумкової атестації з навчальних курсів «Психолого-педагогічні технології», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» (основна частина підготовки магістрів), «Медійні технології в студійній практиці» (вибіркова частина підготовки магістра).

Підсумовуючи результати, здобуті після застосування означених методів зазначаємо:

високий рівень здатності до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки виявили 14,8 % магістрантів;

середній рівень здатності до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки виявили 34,4 % магістрантів;

низьку здатність до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки виявили 50,8 % магістрантів.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості згідно до критерію «міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування» надано у **таблиці 4.2.**

Таблиця 4.2.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості на етапі констатувального експерименту (критерій – «Міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	35	14	100	40	115	46
II	37	14,8	86	34,4	127	50,8
В цілому для критерію	36	14,4	93	37,2	121	48,4

Для проведення діагностично-контрольних зрізів щодо з'ясування рівнів сформованості пізнавально-пошукового компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв ми ґрунтувались на критерії, схарактеризованому як «ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності», а також на розроблених показниках.

І показником сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було визначено «наявність умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки», які ґрунтуються на вільному володінні майбутніми фахівцями технологіями, що оперують пошуковими методами навчання, коли осмислення «…навчального матеріалу пропонується як проблема, яка вимагає… самостійного розв'язання або «відкриття», яке… забезпечує залучення … до процесу самостійного набуття знань, збирання й дослідження інформації» [42, С.124].

Оскільки під час розроблення цього показника було зазначено, що до умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки належать уміння з чіткого формулювання таких задач, уміння планування алгоритму навчально-пізнавальної діяльності, уміння підбору й моделювання педагогічного інструментарію для ефективного й швидкого розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки, уміння аналізувати результати власної вже проведеної навчально-пізнавальної діяльності, уміння оцінювати ефективність застосованого педагогічного інструментарію у контексті отриманих результатів вирішення поставленої задачі й часу, витраченого на це вирішення, а також уміння спиратися на отримані результати вирішення поставленої навчально-пізнавальної задачі під час наступної навчально-пізнавальної роботи, то перевірка наявності або відсутності сукупності цих умінь була можливою на основі застосування методів письмового та усного контролю, а також методу експертного оцінювання рівнів сформованості означених умінь.

Методи письмового та усного контролю, метод експертного оцінювання рівнів сформованості умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки були використані під час викладання навчальних курсів «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» (основна частина підготовки магістрів), «Методологія художньо-педагогічних досліджень» (вибіркова частина підготовки магістрів).

Підсумовуючи результати проведених діагностично-контрольних зрізів, здобуті після застосування методів письмового та усного контролю, методу експертного оцінювання рівнів сформованості умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки, зазначаємо:

- високий рівень сформованості умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки виявили 10 % магістрантів;

- середній рівень сформованості умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки виявили 35,2 % магістрантів;
- низький рівень сформованості умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки виявили 54,8 % магістрантів.

ІІ показником сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було визначено «вияв умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки», які можуть бути реалізовані на практиці шляхом надання «…достатньо великої різноманітності повноцінних, якісно специфічних і привабливих варіантів освітніх траєкторій, …націлених на забезпечення максимально можливого ступеню індивідуалізації освіти» [42, С.126].

З метою діагностування рівнів сформованості пізнавально-пошукового компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі ІІ показника – вияву умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки – було застосовано модифіковану методику «Дослідження умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки» (модифікація методики самоаналізу А.Козир) (**Додаток Б)**.

Окрім зазначеної модифікованої методики для діагностування рівнів сформованості пізнавально-пошукового компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі цього показника у процесі проведення курсів «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Виконавський практикум» застосовувався також метод педагогічного спостереження.

Підсумовуючи результати, здобуті після використання модифікованої методики «Дослідження умінь варіативного використання навчальної

інформації в різних ситуаціях фахової підготовки» (Додаток Б), а також методу педагогічного спостереження,» констатуємо: високий рівень сформованості умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки виявили 7,6 % магістрантів; середній рівень сформованості умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки виявили 36,8 % магістрантів; низький рівень сформованості умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки виявили 55,6 % магістрантів;

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості пізнавально-пошукового компоненту фахової підготовленості магістрантів згідно до критерію «ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності» надано у **таблиці 4.3.**

Таблиця 4.3.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості на етапі констатувального експерименту (критерій – «Ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	25	10	88	35,2	137	54,8
II	19	7,6	92	36,8	139	55,6
В цілому для критерію	22	8,8	90	36	138	55,2

Для окреслення рівнів сформованості наступного – інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв ми спирались на критерій, схарактеризований як «міра здатності

магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності», а також на розроблені показники – «прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи» та «наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів».

Здатність магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності передбачає спроможність до аналітичних, оцінювальних та порівняльних дій, які засвідчують мисленнєво-операційну активність на основі мисленнєвих дій та операцій аналізу продуктивності інтерпретаційної роботи, порівняння розробленого інтерпретаційного продукту із іншими інтерпретаційними версіями музичного твору, а також оцінювання цього продукту.

І показник, окреслений як «прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи», було обґрунтовано з позицій осмислення означених засобів в якості засадничого інструментарію під час створення художньої інтерпретації музичного твору.

З метою діагностування рівнів сформованості інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі І показника було застосовано: авторську методику «Діагностування рівнів аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи» **(Додаток В)**, а також методику І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій».

Згідно до особливостей змішаної форми навчання авторська методика «Діагностування рівнів аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи» була застосована за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів, тобто поширена в групі учасників констатувального експерименту. Респонденти, виконавши

діагностичне завдання, надіслали його результати для подальшого опрацювання.

У той час, як застосування методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» відбувалось у процесі аудиторних занять з курсу «Методика викладання дисциплін кваліфікації» з циклу професійної підготовки (основна частина).

Підсумовуючи результати, здобуті після застосування означеного діагностичного інструментарію: високий рівень прояву аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи виявили 16,4 % магістрантів; середній рівень прояву аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи виявили 46,8 % магістрантів; низький рівень прояву аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи виявили 36,8 % магістрантів.

Під час визначення рівнів сформованості інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі ІІ показника, схарактеризованого як «наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів», було враховано непересічну важливість для інтерпретаційного опрацювання усвідомленого ставлення магістрантів до художньо-стильових та жанрових аспектів цієї роботи, що уможливлює «цілісність сприйняття студентами… музики у контексті розвитку музичної культури» [13, С.57].

Для проведення діагностичних зрізів щодо сформованості інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості респондентів на базі ІІ показника було застосовано метод створення інтерпретаційних ескізів музичних творів, що входить у навчально-педагогічний репертуар, а також аналітично-творче діагностичне завдання «Інтерпретаційна художньо-стильова анотація музичних творів».

Застосування під час педагогічної діагностики методу створення інтерпретаційних ескізів музичних творів, а також аналітично-творчого діагностичного завдання «Інтерпретаційна художньо-стильова анотація музичних творів» згідно до особливостей змішаної форми навчання відбувалось наступним чином.

Метод створення інтерпретаційних ескізів музичних творів, що входить у навчально-педагогічний репертуар, застосовувався у процесі індивідуальних та групових аудиторних занять з курсів «Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Хорове диригування», «Музичний інструмент», «Вокал» тощо з циклу професійної підготовки (основна частина).

У той час, як аналітично-творче діагностичне завдання «Інтерпретаційна художньо-стильова анотація музичних творів» було залучено у формі письмової самостійної роботи з навчальних, умови написання якої були поширені в групі учасників констатувального експерименту. Респонденти, виконавши цю самостійну роботу, надіслали її для діагностичного аналізу й оцінювання.

Підсумкові результати, здобуті після застосування означеного діагностичного інструментарію, показали:

- високий рівень сформованості конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів виявили 15,6 % магістрантів;
- середній рівень сформованості конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів виявили 49,2 % магістрантів;
- низький рівень сформованості конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів виявили 35,2 % магістрантів.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості студентів

магістратури факультетів мистецтв згідно до критерію «міра здатності магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності» надано у **таблиці 4.4.**

Таблиця 4.4.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості на етапі констатувального експерименту (критерій – «міра здатності магістрантів до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності »)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	41	16,4	117	46,8	92	36,8
II	39	15,6	123	49,2	88	35,2
В цілому для критерію	40	16	120	48	90	36

Діагностування рівнів сформованості науково-компетентнісного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв проводилось із опорою на критерій, схарактеризований як «ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта». В якості показників сформованості науково-компетентнісного компоненту було визначено «вияв продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки» та «наявність умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень».

Ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістрантів музичного мистецтва детермінує якість їх наукової діяльності, визначеної С.Гончаренком як «одна з форм самовираження особистості студента, його

прагнення до життєвого самоствердження», що «сприяє формуванню в них професійної самостійності, здатності до творчого розв'язання практичних задач…». [11, С.135]

Від рівня розвиненості науково-дослідницького потенціалу магістрантів безпосередньо залежить рівень здатності до продукування гіпотез у галузі теорії та методики музичного навчання, музичної педагогіки та виконавства тощо. Оскільки здатність до продукування та формулювання гіпотез передбачає спроможність магістрантів музичного мистецтва вибудовувати творче припущення як осягнення «закономірного зв'язку явищ, коли його ще не можна встановити за допомогою наукового доведення» [20], то для майбутнього вчителя музичного мистецтва, викладача мистецьких дисциплін ця здатність є дієвим інструментом щодо вирішення різноманітних проблемних ситуацій фахової діяльності.

З метою діагностування рівнів сформованості науково-компетентнісного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі І показника – вияву продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки – було задіяно вербальний метод самостійного продукування науково-методичних припущень, а також метод педагогічного спостереження під час студентських науково-практичних конференцій, семінарів тощо. Педагогічна діагностика на основі залучення вербального методу проводилась під час «науково-педагогічної практики», а також під час «Підготовки магістерської роботи».

Підсумовуючи результати, здобуті після застосування означеного діагностичного інструментарію, констатуємо:

- високий рівень продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки виявили 11,6 % магістрантів;

- середній рівень продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки виявили 48 % магістрантів;
- низький рівень продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки виявили 40,4 % магістрантів.

У процесі встановлення рівнів сформованості науково-компетентнісного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв згідно до II показника – наявності умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень було застосовано: метод усного опитування з питань теоретичних і емпіричних методів наукових досліджень, особливостей їх комплексного проектування, застосування та моделювання; авторську методику «Діагностика умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень» (**Додаток Г**).

Проведення діагностичних зрізів щодо сформованості науково-компетентнісного компоненту фахової підготовленості респондентів на базі II показника із застосуванням наведеного вище діагностичного інструментарію здійснювалось у відповідності до особливостей змішаної форми навчання наступним чином.

Метод усного опитування з питань теоретичних і емпіричних методів наукових досліджень, особливостей їх комплексного проектування, застосування та моделювання застосовувався у процесі групових аудиторних занять з курсів «Організація наукових досліджень», «Підготовка магістерської роботи» (основна частина).

У той час, як авторська методика «Діагностика умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень» **(Додаток Г**) була задіяна у формі письмового завдання-тренінгу, умови виконання якого були поширені в групі учасників

констатувального експерименту. Після виконання цього завдання-тренінгу респонденти надіслали її для діагностичного аналізу й оцінювання.

За підсумками контрольних зрізів, проведених на підставі застосування методу усного опитування з питань теоретичних і емпіричних методів наукових досліджень, особливостей їх комплексного проектування, застосування та моделювання, а також авторської методики «Діагностика умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень» (Додаток Г), доцільно зазначити наступне:

- високий рівень сформованості умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень виявили 14,8 % магістрантів;
- середній рівень сформованості умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень виявили 44,8 % магістрантів;
- низький рівень сформованості умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень виявили 40,4 % магістрантів;

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості науково-компетентнісного компоненту фахової підготовленості згідно до критерію «ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта» надано у **таблиці 4.5.**

Таблиця 4.5.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості на етапі констатувального експерименту (критерій – «Ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	29	11,6	120	48	101	40,4
II	37	14,8	112	44,8	101	40,4
В цілому для критерію	33	13,2	116	46,4	101	40,4

Діагностичні вимірювання щодо рівнів сформованості творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва здійснювались із опорою на критерій, схарактеризований як «міра здатності до застосування творчого підходу під час виконання музично-виконавських завдань фахової підготовки». В якості показників сформованості творчо-діяльнісного компоненту було визначено «вияв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору» та «наявність умінь музично-виконавського артистизму».

Сформованість здатності до застосування творчого підходу під час виконання музично-виконавських завдань фахової підготовки передбачає осмислення магістрантами означених завдань фахової підготовки в якості творчої діяльності, в результаті якої відбувається «створення якісно нового, що ніколи раніше не існувало» [30]. Отже застосування магістрантами творчого підходу до інструментального, вокального, хорового виконавства тощо стосується, в першу чергу, професійної реалізації і трансляції перед

публікою творчої, оригінальної інтерпретації музичного твору в якості створених «шляхом застосування оригінальних способів діяльності об'єктивно або … суб'єктивно нових …духовних цінностей» [30].

З метою діагностування рівнів сформованості творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі І показника – вияву умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору, було використано модифіковану методику «Самооцінювання умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору» (Модифікація за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької та О.Темрук) (**додаток Д),** а також методи педагогічного спостереження та вербального оцінювання професорсько-педагогічним складом вияву магістрантами факультетів мистецтв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору.

Залучення до процесу педагогічної діагностики представленого вище педагогічного інструментарію згідно до особливостей змішаної форми навчання відбувалось у такий спосіб: модифікована методика «Самооцінювання умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору» (Модифікація за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької та О.Темрук) (**додаток Д**) була поширена в групі учасників констатувального експерименту за допомогою електронної розсилки; методи педагогічного спостереження та вербального оцінювання професорсько-педагогічним складом вияву магістрантами умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору було застосовано у процесі поточної та підсумкової атестації (модульного контролю, іспитів, заліків тощо) з курсів «Музичний інструмент», «Хорове диригування», «Вокал» тощо з циклу професійної підготовки (основна

частина), а також у процесі концертних виступів та їх подальшого обговорення.

Підсумкові результати, здобуті після застосування означеного діагностичного інструментарію, показали:

- високий рівень сформованості умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору виявили 12 % магістрантів;
- середній рівень сформованості умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору виявили 47,2 % магістрантів;
- низький рівень сформованості умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору виявили 40,8 % магістрантів.

Для продовження діагностування рівнів сформованості творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв на базі ІІ показника – наявності умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму, було використано модифікований опитувальник «Дослідження самооцінки умінь музично-виконавського артистизму за процедурою тестування» (Модифікація за методикою опитувальника Г. Казанцевої) (**Додаток Е**), а також метод експертного аналізу умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму, виявлених магістрантами під час провадження навчально-творчої діяльності.

Використання означеного діагностичного інструментарію для проведення контрольних зрізів згідно до особливостей змішаної форми навчання відбувалось наступним чином: модифікований опитувальник «Дослідження самооцінки умінь музично-виконавського артистизму за процедурою тестування» (Модифікація за методикою опитувальника Г. Казанцевої) **(Додаток Е**) було поширено для заповнення в групі учасників констатувального експерименту за допомогою електронної розсилки; метод

експертного аналізу умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму, виявлених магістрантами під час провадження навчально-творчої діяльності, було застосовано у процесі поточної та підсумкової атестації (модульного контролю, іспитів, заліків тощо) з курсів «Музичний інструмент», «Хорове диригування», «Вокал», науково-дослідницька практика тощо з циклу професійної підготовки (основна частина), а також у процесі прилюдних виступів та їх подальшого обговорення.

Застосування вищезазначених методів дозволило констатувати:

- високий рівень сформованості умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму виявили 17,6 % магістрантів;
- середній рівень сформованості умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму виявили 42,4 % магістрантів;
- низький рівень сформованості умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму виявили 40 % магістрантів.

Розподіл магістрантів факультетів мистецтв за рівнями сформованості творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовленості згідно до критерію «міра здатності до застосування творчого підходу під час виконання музично-виконавських завдань фахової підготовки» надано у **таблиці 4.6.**

На базі здобутих статистичних результатів щодо встановлених поточних результатів проведеного діагностування організаційно-комунікативного, пізнавально-пошукового, інтерпретаційно-оцінного, науково-компетентнісного та творчо-діяльнісного компонентів стало можливим встановлення рівнів сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва у цілому.

Узагальнені результати щодо розподілу магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості фахової підготовленості на етапі констатувального експерименту наведено у **таблиці 4.7.**

Таблиця 4.6.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості на етапі констатувального експерименту (критерій – « міра здатності до застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки »)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	30	12	118	47,2	102	40,8
II	44	17,6	106	42,4	100	40
В цілому для критерію	37	14,8	112	44,8	101	40,4

Таблиця 4.7

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості фахової підготовленості на етапі констатувального експерименту

Структурні компоненти фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Організаційно-комунікативний	36	14,4	93	37,2	121	48,4

Пізнавально-пошуковий	22	8,8	90	36	138	55,2
Інтерпретаційно-оцінний	40	16	120	48	90	36
Науково-компетентнісний	33	13,2	116	46,4	101	40,4
Творчо-діяльнісний	37	14,8	112	44,8	101	40,4
Загальний рівень сформованості	33,6	13,4	106,2	42,5	110,2	44,1

Застосування представлених дослідно-експериментальних заходів надало можливість досягти поставленої цілі констатувального експерименту щодо отримання актуальної інформації про наявні рівні сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва у цілому.

Отже статистичне узагальнення здобутих даних щодо покомпонентного розподілу магістрантів факультетів мистецтв дозволило окреслити наявні рівні фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв:

- високий рівень фахової підготовленості виявили усього лише 13,4 % магістрантів факультетів мистецтв;
- середній рівень фахової підготовленості виявили 42,5 % магістрантів факультетів мистецтв;
- низький рівень фахової підготовленості виявили 44,1 % магістрантів факультетів мистецтв.

Здобуті у процесі констатувального експерименту результати дозволили окреслити перспективні напрямки удосконалення фахової підготовки магістрантів факультетів мистецтв саме в річищі змішаної форми навчання, що уможливить підвищення кількості магістрантів на високому і середньому рівні фахової підготовленості і зменшення їх кількості на низькому рівні.

На основі встановлених у процесі аналізу результатів констатувального експерименту щодо наявних рівнів сформованості досліджуваного феномену схарактеризовано змістові аспекти низького, середнього та високого рівнів сформованості фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв.

НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ

Сплески інтересу магістрантів факультетів мистецтв до художньо-педагогічної фахової комунікації виявляються фрагментарно і швидко згасають, не носячи ознак усвідомленості. Інтерес магістрантів факультетів мистецтв до художньо-педагогічної фахової комунікації характеризується пасивністю пізнавальних процесів як у галузі теорії і практики діалогічного міжособистісного спілкування в межах фахової підготовки, так і у галузі діалогічного художнього спілкування із музичними творами під час їх опрацювання. Це впливає на обмеженість фахового кругозору магістрантів щодо засобів і прийомів музично-педагогічної й музично-виконавської комунікації. Про здатність до вільного застосування засобів художньо-педагогічної та інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки мова взагалі не може йти, оскільки магістранти виявляють необізнаність щодо означених засобів і можуть вважатися некомпетентними у царині музичної комунікації. Вектор спрямованості магістрантів на міжособистісне фахове спілкування не спостерігається.

Здатність магістрантів до постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач та проблемних ситуацій, що виникають під час фахової підготовки, носить ознаки ситуативності. Респонденти не розрізняють задачі ситуативного і надситуативного характеру, а також не спроможні класифікувати методичний інструментарій для вирішення цих задач і не володіють інформацією щодо застосування пошукових методами, не кажучи вже про здатність до інтеграції пошукових методів із іншими методами наукових досліджень. Уміння постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки виявляються на інтуїтивно-

спонтанному рівні, що засвідчує низьку результативність вирішення проблемних ситуацій фахової підготовки. Респонденти демонструють також неспроможність залучати вже відому, засвоєну інформацію до розв'язання когнітивних задач, що перешкоджає варіативності використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки, а також негативно впливає на здатність до навчально-пошукової діяльності.

Інтерпретаційна діяльність магістрантів характеризується відсутністю системного характеру і неспроможністю до адекватного критичного оцінювання її результатів. Аналізу засобів музичної виразності під час інтерпретаційного опрацювання відводиться другорядна роль. Водночас, аналітичні уміння магістрантів є недостатньо розвиненими на основі загальної аналітично-мисленнєвої пасивності. Конструктивні уміння моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів не виявляються, оскільки сама інтерпретаційна діяльність усвідомлюється респондентами як вторинна після вивчення тексту і подолання технічних труднощів: отже інтерпретаційна компетентність не виявляється.

Магістранти не виявляють також здатності до чіткого формулювання наукового апарату під час підготовки магістерської роботи, часто плутають методи дослідження із формуючими методами, які мають застосовуватися під час формувального експерименту в магістерській роботі, і, як правило, абсолютно не здатні оперувати методами математичної статистики. Під час формулювання на вимогу наукового керівника наукових гіпотез, респонденти не здатні до їх логічного обґрунтування. Несформованість дослідницької компетентності як органічної складової наукової компетентності обумовлена недостатньою обізнаністю в області методології наукових досліджень, що веде до нездатності ефективно інтегрувати методи та засоби мистецького навчання в практичній фаховій діяльності, а також до неспроможності до методичного проектування і моделювання.

У процесі творчо-виконавської діяльності спроможність магістрантів до емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору спостерігається лише на окремих його ділянках. Сконцентрованість протягом усієї тривалості виконавського процесу не виявляється. Уміння педагогічного та музично-виконавського артистизму виявляються інтуїтивно, оскільки не мають під собою будь-якого теоретично-методичного підґрунтя. Сформованість здатності до застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки не виявляється.

СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ

Інтерес магістрантів факультетів мистецтв до художньо-педагогічної фахової комунікації, обумовлений вимогами професорсько-викладацького складу, а також бажанням магістрантів отримати достатні рейтингові бали у процесі фахової підготовки, носить цілком усвідомлений характер, а також характеризується достатньою активністю пізнавальних процесів у галузі теорії і практики діалогічного міжособистісного фахового спілкування, діалогічного художнього спілкування із музичними творами під час їх опрацювання тощо. Це детермінує достатній обсяг фахового кругозору магістрантів щодо засобів і прийомів музично-педагогічної й музично-виконавської комунікації, як і здатність респондентів до застосування означених засобів у процесі фахової підготовки.

Магістранти спроможні на вимогу викладачів ставити й розв'язувати проблемні ситуації, зокрема, під час виробничої, науково-педагогічної практики, класифікуючи й розрізняючи задачі ситуативного і надситуативного характеру. Водночас, класифікація методичного інструментарію для вирішення цих задач, володіння пошуковими методами, а також інтеграція пошукових методів із іншими методами наукових досліджень, як правило, викликають складнощі. Уміння постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки виявляються

частково, що засвідчує недостатню високу результативність вирішення проблемних ситуацій фахової підготовки. Респонденти не завжди демонструють спроможність залучати вже відому, засвоєну інформацію до розв'язання когнітивних задач. Отже варіативність використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки також виявляється лише час від часу.

Інтерпретаційна діяльність магістрантів є цілком системною, характеризується спроможністю до адекватного критичного оцінювання її результатів. Аналіз засобів музичної виразності під час інтерпретаційного опрацювання виконується на вимогу викладача систематично і на належному рівні. Аналітичні уміння, а також конструктивні уміння моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів актуалізуються досить успішно, але під контролем професорсько-викладацького складу: отже інтерпретаційну компетентність можна визначити як таку, що є частково сформованою і вимагаю подальшого удосконалення.

Магістранти спроможні під контролем з боку наукового керівника до формулювання наукового апарату під час підготовки магістерської роботи, розуміють різницю між методами дослідження і формуючими методами, але застосування методів математичної статистики має бути під повним контролем викладача. Теоретично обґрунтоване формулювання наукових гіпотез вдається респондентам за допомогою навідних запитань, підказок тощо. Недостатня сформованість дослідницької компетентності як органічної складової наукової компетентності обумовлена недостатньою самостійністю й активністю в області методології наукових досліджень. Отже інтеграція методів і засобів мистецького навчання під час методичного проектування і моделювання вимагає постійної допомоги наукового керівника.

У процесі творчо-виконавської діяльності спроможність магістрантів до емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення

художнього змісту музичного твору носить дискретний характер. Уміння педагогічного та музично-виконавського артистизму мають бути ретельно обговорені із викладачем і повністю відпрацьовані під час підготовки концертної, екзаменаційної програми, або прилюдного виступу, інакше стабільність їх вияву на сцені є недостатньою.

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ

Інтерес магістрантів факультетів мистецтв до художньо-педагогічної фахової комунікації носить стійкий, перманентно-стабільний характер на підставі повної осмисленості як його причин, так і корисності для результативності навчального процесу. Інтерес магістрантів факультетів мистецтв до художньо-педагогічної фахової комунікації характеризується постійним зростанням активності пізнавальних процесів у галузі теорії і практики діалогічного міжособистісного спілкування, діалогічного художнього спілкування із музичними творами під час їх опрацювання тощо. Це сприяє поступовому розширенню фахового кругозору магістрантів щодо засобів і прийомів музично-педагогічної й музично-виконавської комунікації. Респонденти усвідомлено й достатньо ефективно застосовують засоби художньо-педагогічної та інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки, що засвідчує як сформованість музично-комунікативної компетентності, так і вектору спрямованості магістрантів на міжособистісне фахове спілкування.

Респонденти виявляють здатність до постановки та самостійного й оригінального розв'язання навчально-пізнавальних задач та проблемних ситуацій, що виникають під час фахової підготовки. Магістранти усвідомлюють пріоритетність задач надситуативного характеру у порівнянні із задачами ситуативного рівня проблемності, чітко класифікують методичний інструментарій для вирішення цих задач, а також виявляють здатність до інтеграції пошукових методів із іншими методами наукових досліджень. Уміння постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач

фахової підготовки виявляються на належному фаховому рівні, що засвідчує високу продуктивність вирішення проблемних ситуацій навчального процесу. Респонденти здатні ефективно залучати вже відому, засвоєну інформацію до розв'язання когнітивних задач, що забезпечує варіативність використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки, а також активізує здатність до навчально-пошукової діяльності.

Інтерпретаційна діяльність магістрантів характеризується яскраво вираженим творчим підходом, носить системний характер і супроводжується критичним оцінюванням її результатів. Аналізу засобів музичної виразності під час інтерпретаційного опрацювання відводиться першочергове значення. Логічно-аналітичні уміння характеризуються достатньою розвиненістю на основі загальної аналітично-мисленнєвої активності. Рівень розвиненості конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів свідчить про сформованість інтерпретаційної компетентності.

Магістранти спроможні самостійно визначити й сформулювати науковий апарат магістерської роботи, осмислено й обґрунтовано обрати як найбільш доцільні методи дослідження, так і ефективні методи й засоби формувального експерименту. Респонденти здатні до цілком самостійного формулювання оригінальних наукових гіпотез, що разом із спроможністю до інтеграції пошукових методів із методами і засобами мистецького навчання, до методичної творчості свідчить про сформованість дослідницької компетентності як органічної складової наукової компетентності.

У процесі творчо-виконавської діяльності спроможність магістрантів до емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору виявляється, як і на середньому рівні, не стовідсотково. Водночас, магістранти спроможні досить швидко після втрати сконцентрованості знов зосередитись на образно-змістових аспектах виконання. Уміння педагогічного та музично-виконавського артистизму

ґрунтуються на фундаментальних знаннях у цій галузі і виявляються не тільки впевнено, але й творчо. Творчий підхід виявляється також в іміджевій самопрезентації респондентів під час художньої діяльності.

Проведення констатувального експерименту, розроблені характеристики змістових аспектів низького, середнього та високого рівнів сформованості фахової підготовленості магістрантів сприяли відбору найдоцільніших форм, методів, засобів і прийомів розв'язання проблеми й досягнення мети нашого дослідження.

4.2. Реалізація рефлексивно-усвідомленого та знаннєво-експертного етапів формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаної форми навчання.

Після здійснення дослідно-експериментальних заходів констатувального експерименту, під час якого було отримано актуальну інформацію щодо рівнів сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва у контексті змішаної форми навчання, а також схарактеризовано високий, середній та низький рівні сформованості досліджуваного феномена, наступним кроком продовження дослідно-експериментальної роботи стало упровадження розробленої методичної моделі, а також перевірка ефективності змодельованого на базі змішаної форми навчання методичного інструментарію.

Для цього на Факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманов, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, Житомирського державного університету імені Івана Франка було проведено формувальний та контрольний експерименти.

Як було зазначено у попередньому підрозділі, у формувальному експерименті взяли участь 39 магістрантів музичного мистецтва, розподілені до експериментальних (ЕГ). До контрольного експерименту долучилось 38 магістрантів, розподілених до контрольних груп (КГ).

Формувальний і контрольний експерименти були проведені безпосередньо в межах фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Причому формувальний експеримент здійснювався шляхом упровадження експериментальної методики із застосуванням змішаної форми навчання. У той час, як під час контрольного експерименту, хоча і було реалізовано як традиційні аудиторні, так і online-форми мистецького навчання (в залежності від актуальної соціально-суспільної ситуації), застосування означених форм здійснювалось не систематизовано.

Поетапне планування й проведення формувального експерименту в умовах змішаної форми навчання протягом 2023 - 2025 рр. забезпечило послідовне формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва як цілісної системи, що інтегрує у своїй структурі організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, науково-компетентнісний, інтерпретаційно-оцінний та творчо-діяльнісний структурні компоненти.

Перевірка педагогічної ефективності експериментальної методики формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, яка була метою формувального експерименту, здійснювалась на основі критерій Фішера (кутове перетворення Фішера), підрахування емпіричного значення за формулою:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2)\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}.$$

Проведення дослідно експериментальної роботи під час формувального експерименту передбачало наступні покрокові позиції:

- конкретизація методично-змістового наповнення І рефлексивно-усвідомленого, ІІ знаннєво-експертного та ІІІ творчо-результативного етапів

формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання у відповідності до компонентної структури досліджуваного феномена, а також до *блоків авторської концептуальної моделі, відповідальних за розвиток загальних і спеціальних компетентностей;*

- розроблення, відбір та упровадження комплексу методів, засобів і прийомів змішаної форми навчання для кожного з етапів формувального експерименту;
- проведення діагностичних заходів щодо розподілу магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості структурних компонентів та досліджуваного феномена в цілому після упровадження методів, засобів і прийомів змішаної форми навчання;
- на підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час констатувального, контрольного та формувального експериментів діагностування й окреслення динаміки формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання.

Послідовність перебігу формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва як *цілісної, спроможної до розвитку системи, охоплює весь процес фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва.* Ця система була розроблена як єдність організаційно-комунікативного, пізнавально-пошукового, науково-компетентнісного, інтерпретаційно-оцінного та творчо-діяльнісного структурних компонентів, де означені структурні компоненти характеризуються функціональними особливостями.

Отже рефлексивно-усвідомлений, знаннєво-експертний та творчо-результативний етапи формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання *пов'язані як*

із формуванням названих компонентів, так і з блоками авторської концептуальної моделі, відповідальними за розвиток загальних і спеціальних компетентностей.

Як було зазначено вище, до цих взаємопов'язаних блоків належать: блок обізнано-комунікативного спрямування, блок розвиваюче-перспективного напряму, блок особистісно-зростаючої направленості.

Отже, перший крок формувального експерименту щодо конкретизації методично-змістового наповнення рефлексивно-усвідомленого етапу формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання передбачав формування організаційно-комунікативного та пізнавально-пошукового структурних компонентів згідно до окреслених критеріїв та показників. Формування цих структурних компонентів напряму пов'язано з блоком обізнано-комунікативного спрямування авторської концептуальної моделі, відповідальними за розвиток в магістрантів музичного мистецтва музично-комунікативної компетентності, а також *загальних компетентностей щодо розуміння предметної області і професійної діяльності, вирішення проблемності у предметній області, використання інформаційно-комунікаційних технологій, застосування кращих практик у професійній діяльності, обґрунтування власних педагогічних рішенні та їх реалізації у власній творчо-виконавській і педагогічній практиці.*

Названа вище *музично-комунікативна компетентність являє собою інтегровану здатність магістрантів музичного мистецтва до ефективної професійної комунікації у музично-педагогічній діяльності, яка передбачає поєднання мовленнєвих, соціальних, цифрових та мистецьких навичок, що актуалізується на основі сформованої здатності до вільного застосування засобів художньо-педагогічної та інформаційної комунікації, передбачаючи спроможність як до варіативного, так і до комплексного залучення вербально-комунікаційних, невербально-комунікаційних, музично-*

виконавських, а також інформаційно-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки.

Для І рефлексивно-усвідомленого етапу під час формування організаційно-комунікативного та пізнавально-пошукового структурних компонентів фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було розроблено й упроваджено наступний педагогічний інструментарій змішаної форми навчання:

- метод навчальної дискусії з тем «Професорсько-викладацький склад і студентство: активізація мистецького діалогу», «Деонтологія фахової комунікації в закладах вищої музичної та музично-педагогічної освіти: діалогічний вимір», «Професійна комунікація закладів вищої музичної та музично-педагогічної освіти і загальноосвітніх шкіл як інструмент удосконалення виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», «Інструментальне виконавство як засіб діалогічного спілкування із аудиторією: основні завдання та інструментарій» (для аудиторних занять і для інтернет-форумів);
- метод роз'яснення ролі і значення художньо-педагогічної фахової комунікації для підвищення ефективності освітнього процесу, інтегрований із словесним методом бесіди (аудиторно і online);
- інсценізація музичних творів з навчально-педагогічного репертуару;
- творче завдання «Художній образ музичного твору у пластично-рухових засобах комунікації» (аудиторний і online-варіанти);
- метод усного експрес-контролю;
- «Тренінг здатності до пізнання та вільного застосування вербально-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки за змішаною формою навчання»;
- «Тренінг здатності до пізнання та вільного застосування невербально-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки за змішаною формою навчання»;

- вербальний метод бесіди за темою «Досвід колективної інтерпретації вокально-хорових творів під час репетиційної роботи хорового колективу»;
- евристичний хеппінінг «Наспівування, тактування й диригування як засоби музично-педагогічної комунікації у процесі керівництва колективним музикуванням школярів»;
- метод електронного портфоліо для самопрезентації творчих досягнень магістрантів музичного мистецтва;
- інформаційно-комунікаційні технології, засоби та форми на основі використання інтернет-платформ ZOOM (Collaboration tools in an Al-first work platform), MOODL, «WhatsApp», «Viber» та соціальної мережі «Facebook» (мультимедійні інтернет-презентації, віртуальні індивідуальні та групові заняття тощо);
- теоретичні методи аналізу цілей і конкретизації навчально-пізнавальних задач для кожної з окреслених навчальних дисциплін;
- метод інтерактивного полілогу;
- метод колективного обговорення навчально-пізнавальних задач;
- метод колективного формулювання висновків;
- методи самостійного конструювання бінарних методів на основі інтеграції вербальних і образно-демонстраційних методів;
- метод евристичної бесіди з проблем ефективності застосування педагогічного інструментарію у процесі педагогічної практики;
- методи абстрагування та рейтингового ранжування методів мистецького навчання;
- «Психолого-педагогічний тренінг відпрацювання умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки за змішаною формою навчання»;
- навчально-творче завдання «Варіантне вирішення проблемності фахової підготовки», яке включало метод мультимедійної презентації та метод моделювання проблемної ситуації;

- метод постановки навідних запитань відкритого типу;
- навчальне завдання щодо полі-варіантного розроблення розвивально-навчальних траєкторій;
- сукупність творчих завдань з формування креативності магістрантів музичного мистецтва.

Формування на І рефлексивно-усвідомленому етапі організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва здійснювалось у відповідності до критерію «Міра спрямованості магістрантів на міжособистісне фахове спілкування» у контексті визначених педагогічних стрижнів щодо інформатизації освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічному профілю (1 педагогічна умова), а також щодо забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікативні технології і комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі (2 педагогічна умова).

І показником сформованості організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було визначено вияв інтересу до художньо-педагогічної фахової комунікації. З метою формування інтересу магістрантів музичного мистецтва до художньо-педагогічної фахової комунікації було застосовано сукупність методів розвитку інтересу до теорії і практики діалогічного міжособистісного спілкування з проблем фахової підготовки. Зокрема, було застосовано такий метод розвитку інтересу, як *навчальна дискусія.* Для навчальної дисципліни «Освітня політика і лідерство» з циклу загальної підготовки (обов'язкова частина), яка викладається за усіма освітньо-професійними програмами підготовки магістрів, було запропоновано такі теми навчальних дискусій, як:

«Професорсько-викладацький склад і студентство: активізація мистецького діалогу»; «Деонтологія фахової комунікації в закладах вищої музичної та музично-педагогічної освіти: діалогічний вимір»; «Професійна

комунікація закладів вищої музичної та музично-педагогічної освіти і загальноосвітніх шкіл як інструмент удосконалення виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

У контексті актуалізації змішаної форми навчання проведення навчальних дискусій з означених тем було заплановано як для аудиторних занять з навчальної дисципліни «Освітня політика і лідерство», так і для інтернет-форумів, присвячених дискусійному обговоренню даних тем в спеціально-створених для цього групах. Слід зауважити, що на підставі реалізації розроблених педагогічних умов щодо інформатизації освітнього процесу (1 педагогічна умова), щодо забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікативні технології (2 педагогічна умова) в соціальній мережі «Facebook», а також на популярній платформі для обміну інформативними повідомленнями «WhatsApp», учасниками формувального експерименту було створено відповідні групи, склад яких відповідав складу експериментальної групи (ЕК).

Також для формування інтересу до художньо-педагогічної фахової комунікації (І показник) на перманентній основі було залучено комплекс методів мотивації мистецького навчання, які систематично «вмонтовувались» у контекст викладання як нормативних, так і варіативних дисциплін фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, а саме:

- викладання навчального курсу «Психолого-педагогічні технології» (цикл загальної підготовки) передбачало використання такого методу розвитку інтересу, як *метод роз'яснення ролі і значення художньо-педагогічної фахової комунікації для підвищення ефективності навчального процесу, інтегрований із словесним методом бесіди під час лекційної роботи (аудиторно і online);*
- викладання навчальних курсів «Хоровий клас», «Вокал», «Оркестровий клас», «Музичний інструмент», «Практикум з фахової підготовки» (цикл професійної підготовки) передбачало використання такого

методу розвитку інтересу, як інсценізація силами студентів музичних творів з навчально-педагогічного репертуару.

На основі означеного методу інсценізації музичних творів з навчально-педагогічного репертуару для практичних індивідуальних та групових занять з наведених вище навчальних дисциплін було розроблено творче завдання «Художній образ музичного твору у пластично-рухових засобах комунікації». Згідно до умов змішаної форми навчання для виконання цього завдання було передбачено і аудиторний, і online варіанти.

Студенти-магістранти мали самостійно продумати й підготувати інсценізацію музичного твору (вокального, інструментального, хорового тощо) з власної концертної програми, а також створити відповідне відео.

Означені відеозаписи щодо інсценізації обраних музичних творів були представлені в групах для колективного обговорення, рейтингування й голосування за кращі зразки online. Для аудиторної демонстрації результатів творчого завдання з метою економії навчального часу було залучено тільки ті інсценізації, які здобули найвищий рейтинг під час голосування online.

Про ефективність цього творчого завдання щодо розвитку інтересу магістрантів до художньо-педагогічної фахової комунікації свідчив творчий підхід, із яким студенти виконували це завдання. Зокрема, магістрантка Наталя М., яка здобувала в магістратурі кваліфікацію викладача музичного інструменту та концертмейстера, для виконання творчого завдання «Художній образ музичного твору у пластично-рухових засобах комунікації» долучила своїх колег-магістрантів з хореографічного відділення до інсценізації II рапсодії М.Лисенка «Думка-шумка». Створене нею у співпраці із магістрантами-хореографами відео отримало під час голосування найвищий рейтинговий бал.

Також формування цього показника забезпечувалось на основі систематичного застосування таких методів розвитку інтересу до художньо-педагогічної фахової комунікації, як *методи контролю і відповідальності,*

які, на думку Н. Мойсеюк, є вельми ефективними для розвитку вмотивованості студентів загалом і інтересу зокрема [28].

Найбільш ефективними з цієї групи методів виявились *методи усного експрес-контролю,* які систематично застосовувались під час вивчення навчальних курсів «Методика викладання курсу «Мистецтво», «Медійні технології в студійній практиці», «Українська інструментальна школа» тощо (з циклу поглибленої підготовки за спеціальністю).

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості за І показником – виявом інтересу до міжособистісної фахової комунікації – було здійснено на підставі наступних діагностувальних заходів: проведеного тестування, модифікованого за методикою О. Хоружої «Тест на вияв рівня сформованості інтересу магістрантів музичного мистецтва до міжособистісної фахової комунікації» (Додаток А), а також проведеного усного інтерв'ювання за темою «Чи поглибився Ваш інтерес до практичного застосування методів і засобів міжособистісної фахової комунікації під час педагогічної практики в загальноосвітній школі?»

Підсумовуючи результати, здобуті після означеної педагогічної діагностики, констатуємо, що отриманий контрольний зріз виявив позитивну динамічну тенденцію зростання зміни цього показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях порівняно із аналогічними результатами в контрольній групі, а також із результатами констатувального експерименту.

ІІ показник сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості – здатність до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки. Як було зазначено вище, формування в магістрантів музичного мистецтва здатності до пізнання та вільного застосування означених

комунікаційних засобів передбачає спроможність як до варіативного, так і до комплексного залучення окреслених вербально-комунікаційних, невербально-комунікаційних, музично-виконавських, а також інформаційно-комунікаційних засобів до процесу фахової підготовки.

Зокрема, для відпрацювання магістрантами вільного володіння засобами вербальної комунікації було розроблено і упроваджено у освітній процес «Тренінг здатності до пізнання та вільного застосування вербально-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки за змішаною формою навчання» (**Додаток Ж**). Застосування тренінгу доречно здійснювати під час викладання навчальних курсу «Методика викладання дисциплін кваліфікації».

Умови проведення тренінгу: для успішного проведення тренінгу, розрахованого як на аудиторні заняття, так і на заняття online, доцільно обирати музичні зразки (вокальні, інструментальні тощо в залежності від спеціальностей магістрантів-учасників), які є достатньо підготовленими для прилюдного виконання.

Педагогічний інструментарій для проведення тренінгу: прийом самостійного вибору навчального матеріалу, метод вербальної презентації, метод діалогічного обговорення, метод вербальної аргументації, метод демонстрації музичних творів, метод словесного коментаря, метод вербального полілогу.

Інформаційно-комунікаційні засоби для проведення тренінгу online: електронні гаджети, інтернет-платформа ZOOM (Collaboration tools in an AI-first work platform).

Для відпрацювання магістрантами факультетів мистецтв вільного володіння засобами невербальної комунікації було також розроблено і упроваджено у навчальний процес «Тренінг здатності до пізнання та вільного застосування невербально-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки за змішаною формою навчання». Застосування тренінгу доречно

здійснювати під час викладання навчальних курсу «Методика музичного навчання та виховання».

Умови проведення тренінгу: для успішного проведення тренінгу, розрахованого як на аудиторні заняття, так і на заняття online, доцільно добирати відео-фрагменти уроку музичного мистецтва, в яких засоби невербальної комунікації представлені максимально виразно.

Педагогічний інструментарій для проведення тренінгу: метод демонстрації відео-фрагментів, метод колективного обговорення, теоретичний метод порівняння, прийом самостійного вибору навчального матеріалу, метод моделювання проблемної ситуації.

Інформаційно-комунікаційні засоби для проведення тренінгу online: електронні гаджети, інтернет-платформа ZOOM (Collaboration tools in an AI-first work platform).

Для відпрацювання магістрантами вільного володіння засобами музично-виконавської комунікації, було застосовано сукупність методів, засобів і прийомів музичного навчання. Зокрема, у відповідності до педагогічної умови щодо створення атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення, з метою формування в майбутніх фахівців знань і умінь щодо особливостей процесу спільного музикування. Силами професорсько-викладацького складу було підготовлено, організовано проведено ряд навчально-методичних заходів, серед яких:

- майстер-клас за темою «Пластичне інтонування як засіб спільного розучування із студентами інструментальних творів під час групових занять з «Оркестрового класу», «Додатковий інструмент» (професор В.Федоришин);
- бесіда «Досвід колективної інтерпретації вокально-хорових творів під час репетиційної роботи хорового колективу» (професор Г.Савчук);

- навчальна дискусія з теми «Інструментальне виконавство як засіб діалогічного спілкування із аудиторією: основні завдання та інструментарій» (професор Т.Гризоглазова);
- евристичний хеппінінг «Наспівування, тактування й диригування як засоби музично-педагогічної комунікації у процесі керівництва колективним музикуванням школярів» (професор Т.Бодрова).

Організація та проведення наведених вище навчально-методичних заходів у контексті змішаної форми навчання передбачало як «живе» спілкування із магістрантами в аудиторіях, де проводились заходи, так і відео-трансляції означених заходів у запису, вельми зручні для індивідуального перегляду, для виконання магістрантами самостійної роботи тощо.

Після упровадження педагогічного інструментарію щодо вільного володіння магістрантами вербальними, невербальними, музично-виконавськими комунікативними засобами формування ІІ показника організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості магістрантів передбачало упровадження педагогічного інструментарію щодо розвитку в магістрантів здатності до пізнання й вільного застосування інформаційно-комунікаційних засобів як основи формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності, що є інтегрованою складовою визначеної вище музично-комунікативної компетентності.

Як було зазначено вище, під інформаційно-комунікаційними засобами ми розуміємо засоби, які в комп'ютерних мережах дозволяють реалізувати процеси із віднайдення, накопичення, зберігання, обробки, транслювання інформації, а також її обміну. Першочергова значущість вільного володіння інформаційно-комунікаційними засобами для формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва на основі змішаної форми навчання полягає, на нашу думку, в здатності майбутніх вчителів музичного мистецтва, викладачів мистецьких дисциплін *до творчого поєднання*

означених інформаційно-комунікаційних засобів із музично-виконавськими, музично-педагогічними уміннями у галузі викладання гри на музичних інструментах, вокалу, оркестрового та хорового диригування, а також у царині методичної роботи.

Для відпрацювання майбутніми педагогами-музикантами вільного володіння засобами музично-виконавської комунікації у відповідності до педагогічних умов щодо інформатизації освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічного профілю та щодо забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікативні технології та комплексну інформатизацію освітнього процесу в повному обсязі, було застосовано відповідний інформаційно-комунікаційний інструментарій, детермінований як груповими, так і індивідуальними формами навчально-методичної роботи.

Зокрема, на основі застосування додатку Microsoft PowerPoint було удосконалено підготовку й проведення магістрантами мультимедійних інтернет-презентацій. Магістрант Петро П., який для представлення результатів самостійної роботи з навчальної дисципліни «Методика викладання вокалу» підготував мультимедійну інтернет-презентацію реферату на тему «Методичні засади формування високої співацької позиції на заняттях з «Постановки голосу», за допомогою застосування додатку Microsoft PowerPoint домігся значної динамізації презентації шляхом збагачення ілюстративного аспекту презентації відповідними відео-додатками. За допомогою відео-додатків, які містили фрагменти оперних вистав та репетицій за участю народних артистів України С.Магери, Л.Монастирської, Є.Мірошниченко, магістрант проілюстрував позиції презентації щодо застосування головних та грудних резонаторів під час співу. За допомогою відео-додатків, які містили фрагменти індивідуальних занять з «Постановки голосу», магістрант проілюстрував позиції презентації щодо вправ для розвитку співацького дихання.

На основі застосування додатку Microsoft SharePoint було оптимізовано фахову комунікацію як під час проведення індивідуальних та групових віртуальних занять з вокалу, хорового та оркестрового диригування, з викладання гри на музичних інструментах (в залежності від спеціальності магістранта), так і під час проведення заходів поточної та підсумкової атестації (модулів, заліків та екзаменів), концертних заходів тощо, шляхом забезпечення спільного віртуального простору, прискорення фахової комунікації за допомогою обміну файлами документів, конспектів, залікових та екзаменаційних вимог, відомостей тощо.

На основі застосування додатків ZOOM та MOODL було забезпечено безпосередню комунікацію професорсько-викладацького складу й студентства в реальному часі проведення лекційних, семінарських та практичних групових занять, групових тренінгів, усіма можливостями як письмового, так і вербального діалогічного спілкування, зокрема, за рахунок надсилання повідомлень, актуалізації аудіо- зв'язку та режиму конференції тощо.

Для поданих вище інформаційно-комунікаційних форм, методів і засобів найбільш доступним і надійним є застосування інтернет-платформи ZOOM та MOODL.

Також вельми популярним серед магістрантів музичного мистецтва виявився такий метод самопрезентації творчих досягнень, як *створення електронного портфоліо,* в якому майбутні фахівці представляли найбільш вагомі результати фахової підготовки: відеозаписи концертних номерів або їх фрагментів, відеозаписи комбінованих уроків музичного мистецтва або їх фрагментів, що містять практичну реалізацію найбільш цікавих методичних розробок, відеозаписи доповідей на науково-практичних конференціях та семінарах, наукові публікації та ін.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості організаційно-комунікативного компоненту

фахової підготовленості за ІІ показником – виявом здатності до пізнання й вільного застосування засобів музично-педагогічної, інформаційної комунікації у процесі фахової підготовки – було здійснено на підставі таких діагностувальних заходів, як методи *педагогічного спостереження та аналізу результатів підсумкової атестації* з навчальних курсів «Психолого-педагогічні технології», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» (основна частина підготовки магістрів), «Медійні технології в студійній практиці» (вибіркова частина підготовки магістра).

Підсумовуючи результати, здобуті після застосування означених методів, констатуємо про висхідну тенденцію зростання ІІ показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях, якщо співставити цю тенденцію із відповідною динамікою в контрольній групі, а також із динамікою під час констатувального експерименту. Показовою виявилась також нисхідна динаміка послідовності статистичних значень на низькому рівні в експериментальній групі на відміну від аналогічної динаміки в контрольній групі, а також від динаміки під час констатувального експерименту.

Розподіл магістрантів факультетів мистецтв за рівнями сформованості організаційно-комунікативного компоненту фахової підготовленості під час формувального, контрольного та констатувального експериментів згідно до критерію «Міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування» надано у **таблицях 4.8. та 4.9.**

Таблиця 4.8.

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час формувального та контрольного експериментів (критерій – «Міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Високий	4	11,1	6	16,7	5	13,9	12	30,8	10	25,6	11	28,2
Середній	17	47,2	17	47,2	17	47,2	23	58,9	23	58,9	23	58,9
Низький	15	41,7	13	36,1	14	38,9	4	10,3	6	15,4	5	12,8

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та контрольного експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів з експериментальної групи на високому рівні становила 28,2 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 13,9 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 14,3 %;

Таблиця 4.9.

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості під час констатувального експерименту (критерій – «Міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	35	14	100	40	115	46
II	37	14,8	86	34,4	127	50,8
В цілому для критерію	36	14,4	93	37,2	121	48,4

- кількість магістрантів з експериментальної групи на середньому рівні становила 58,9 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 47,2 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 11,7 %;
- кількість магістрантів з експериментальної групи на низькому рівні становила 12,8 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 38,9 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 27,2 %.

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та констатувального експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на високому рівні становила 28,2 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 14,4 %,

отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами високого рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 13,8 %;

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на середньому рівні становила 58,9 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 37,2 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами середнього рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 21,7 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на низькому рівні становила 12,8 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 48,4 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами низького рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 35,6 %;

Таким чином, аналітично-порівняльні дії з характеристики результатів контрольних зрізів щодо рівнів сформованості організаційно-комунікативного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, надали підстави для констатації упевненої висхідної динаміки на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також для констатації упевненої нисхідної динаміки на низькому рівні в цих групах.

Продовження дослідно-експериментальної роботи на І рефлексивно-усвідомленому етапі формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання передбачало формування пізнавально-пошукового компоненту. Критерієм сформованості цього компоненту визначено «Ступінь здатності до навчально-пошукової діяльності», а першим показником сформованості – наявність умінь постановки та розв’язання навчально-пізнавальних задач

фахової підготовки. Як було зазначено вище, формування цього показника включало в себе формування умінь постановки навчально-пізнавальних задач, планування алгоритму навчально-пізнавальної діяльності, підбору й моделювання педагогічного інструментарію, оцінювання його ефективності, аналізу результатів вже проведеної навчально-пізнавальної діяльності, а також умінь спиратися на отримані результати під час наступних навчально-пізнавальних дій у процесі фахової підготовки магістрантів факультетів мистецтв.

Формування наведених умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки здійснювалось під час викладання як обов'язкових, так і вибіркових навчальних дисциплін, що сприяло набуттю магістрантами інтегральної компетентності, окресленої й схарактеризованої вище як *здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі музичної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань.*

Зокрема, під час вивчення курсів «Освітня політика і лідерство», «Організація наукових досліджень», «Філософія освіти», «Психолого-педагогічні технології» (обов'язкова частина, цикл загальної підготовки), а також курсів «Методика викладання дисципліни кваліфікації» в залежності від обраного магістрантом кваліфікаційного напрямку (вокалу, спеціального інструменту, хорового та оркестрового диригування тощо), «Теорія та історія інструментального виконавства тощо (обов'язкова частина, циклу професійної підготовки), для формування 1 показника магістрантам пропонувалось на першому ж занятті кожної з названих дисциплін самостійно сформулювати мету і навчально-пізнавальні задачі цих дисциплін.

Для цього було інтегровано наступні методи:

- теоретичні методи аналізу цілей і конкретизації навчально-пізнавальних задач для кожної з окреслених навчальних дисциплін;
- метод інтерактивного полілогу;
- метод колективного обговорення навчально-пізнавальних задач;
- метод колективного формулювання висновків.

Під час вивчення навчальних курсів «Науково-педагогічна практика», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва» для формування умінь підбору й моделювання педагогічного інструментарію для ефективного й швидкого розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки аудиторно і online було застосовано наступний педагогічний інструментарій:

- методи самостійного конструювання бінарних методів на основі інтеграції вербальних і образно-демонстраційних методів;
- метод евристичної бесіди з проблем ефективності застосування педагогічного інструментарію у процесі педагогічної практики;
- методи абстрагування та рейтингового ранжування методів мистецького навчання.

Оскільки формування І показника сформованості пізнавально-пошукового компоненту включало в себе декілька різновидів умінь щодо постановки навчально-пізнавальних задач, планування алгоритму навчально-пізнавальної діяльності, умінь спиратися на отримані результати під час наступних навчально-пізнавальних дій тощо, то для комплексного їх розвитку було розроблено і упроваджено «Психолого-педагогічний тренінг відпрацювання умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки за змішаною формою навчання». У відповідності до змішаної форми навчання цей тренінг упроваджувався для виконання самостійної роботи з курсу «Психолого-педагогічні технології» і передбачав як аудиторне колективне тренування, так і колективне online-тренування на платформі ZOOM (**Додаток З**). До прикладу, як вивчення навчальної

дисципліни «Організація наукових досліджень» може вплинути на вирішення задачі з розвитку власних логічно-аналітичних умінь, або, як вивчення курсу «Методика музичної освіти» може вплинути на вирішення задачі з розвитку власного музичного сприймання, або, як вивчення курсу «Хорові студії» може вплинути на вирішення задачі з удосконалення координації між слуховими уявленнями і вокальним звукоутворенням.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості пізнавально-пошукового компоненту фахової підготовленості за І показником – наявністю умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки – було здійснено на підставі сукупного застосування *методу письмового та усного контролю, методу експертного оцінювання рівнів сформованості умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки,* залучених під час викладання навчальних курсів «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Науково-педагогічна практика», «Методологія художньо-педагогічних досліджень».

Аналізуючи статистичні дані, здобуті після застосування цих методів педагогічної діагностики, констатуємо про зростаючу тенденцію цього показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях, якщо порівняти її із відповідною тенденцією в контрольній групі, а також із динамікою під час констатувального експерименту. Також звертаємо увагу на нисхідну тенденцію на низькому рівні в експериментальних групах.

Наступна дослідно-експериментальна робота на І рефлексивно-усвідомленому етапі формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання передбачала подальше формування пізнавально-пошукового компоненту, ІІ показником сформованості якого було визначено вияв умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки.

З метою формування цього показника під час викладання навчальної дисципліни «Методика музичної освіти» було розроблено і упроваджено навчально-творче завдання «Варіантне вирішення проблемності фахової підготовки». Для виконання цього завдання в аудиторії університету магістрантам було надано різнокольорові картки із тезисно викладеною навчальною інформацією щодо організації колективного вокально-хорового (червоні картки), вокально-ансамблевого (рожеві картки) та інструментального (фіолетові картки) музикування школярів в закладах середньої освіти. Для виконання цього завдання online на платформах MOODL та ZOOM зображення різнокольорових карток із цією навчальною інформацією було представлено у вигляді інтернет-презентації.

Під час виконання завдання магістранти у чаті мали змоделювати по три імовірні проблемні ситуації комбінованого уроку музичного мистецтва, розв'язати які можна було б, використовуючи навчальну інформацію кожної з карток. Також для формування умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки під час індивідуальних занять з гри на музичних інструментах, вокалу, хорового диригування тощо (в залежності від кваліфікаційного напрямку фахової підготовки магістра) було застосовано метод постановки навідних запитань відкритого типу, які починаються із займенників «хто…?», «що…?», «де…?», «коли…?», «навіщо…?», «який…?», «чому…?».

До прикладу, під час індивідуальних занять з вокалу магістрант, який здобуває кваліфікацію «магістр музичного мистецтва, викладач академічного вокалу закладу вищої освіти, артист-вокаліст», отримує комплекс знань і умінь у галузі високо-позиційної вокальної фонації. Для формування умінь варіативного використання цієї інформації в різних ситуаціях фахової підготовки викладач з вокалу ставить магістрантові ряд навідних запитань відкритого типу, формулюючи їх за допомогою наведених вище займенників **(Додаток І)**.

Для формування умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки під час аудиторних і online-семінарських занять з навчальної дисципліни «Психолого-педагогічні технології» було застосовано наступне завдання щодо поліваріантного розроблення розвивально-навчальних траєкторій.

Магістрантам пропонувалось довільно обрати одну з вивчених психолого-педагогічних технологій (технологію особистісно-орієнтованого музичного навчання, технологію розвиваючого музичного навчання, технологію проблемного музичного навчання абощо) і письмово конкретизувати засадничі принципи й концептуальні положення обраної технології. У відповідності навчальної інформації щодо викладених принципів і положень розробити на основі цієї інформації 2 траєкторії розвитку власних абсолютно різних здібностей (на кшталт, аналітичних і інструментально-, вокально-, диригентсько-технічних, асоціативно-мисленнєвих і творчо-виконавських тощо). Під час аудиторного проведення семінару означене завдання виконувалось письмово. Під час проведення семінару online означене завдання виконувалось магістрантами в чатах платформах MOODL та ZOOM.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості пізнавально-пошукового компоненту фахової підготовленості за ІІ показником – виявом умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки – було здійснено на підставі сукупного застосування модифікованої методики «Дослідження умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки» (модифікація методики самоаналізу А.Козир) (**Додаток Б)** та методу педагогічного спостереження під час проведення курсів «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Науково-педагогічна практика», «Фаховий практикум».

Результати контрольних зрізів, отримані після проведення цих діагностичних заходів, виявили позитивну тенденцію підйому значень цього показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях, порівняно із відповідною тенденцією в контрольній групі, а також із динамікою під час констатувального експерименту. Також спостерігалась нисхідна тенденція на низькому рівні в експериментальних групах.

Розподіл магістрантів за рівнями сформованості пізнавально-пошукового компоненту фахової підготовленості під час формувального, контрольного та констатувального експериментів згідно до критерію «ступінь здатності до навчально-пошукової діяльності» надано у **таблицях 4.10. та 4.11.**

Таблиця 4.10.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної системи навчання під час формувального та контрольного експериментів (критерій – «Ступінь здатності до навчально-пошукової діяльності»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Високий	5	13,9	7	19,4	6	16,7	11	28,2	9	23,1	10	25,6
Середній	15	41,7	17	47,2	16	44,4	24	61,5	24	61,5	24	61,5
Низький	16	44,4	12	33,3	14	38,9	4	10,3	6	15,4	5	12,8

Таблиця 4.11.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь здатності до навчально-пошукової діяльності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	25	10	88	35,2	137	54,8
II	19	7,6	92	36,8	139	55,6
В цілому для критерію	22	8,8	90	36	138	55,2

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та контрольного експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів з експериментальної групи на високому рівні становила 25,6 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 16,7 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 8,9 %;
- кількість магістрантів з експериментальної групи на середньому рівні становила 61,5 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 44,4 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 17,1 %;

- кількість магістрантів з експериментальної групи на низькому рівні становила 12,8 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 38,9 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 27,2 %.

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та констатувального експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на високому рівні становила 25,6 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 8,8 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами високого рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 16,8 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на середньому рівні становила 61,5 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 36 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами середнього рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 25,5 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на низькому рівні становила 12,8 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 55,2 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами низького рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 42,4 %;

Таким чином, аналітично-порівняльні дії з характеристики результатів контрольних зрізів щодо рівнів сформованості пізнавально-пошукового структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, надали підстави для констатації упевненої висхідної динаміки на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також для констатації упевненої нисхідної динаміки на низькому рівні в цих групах.

Продовження дослідно-експериментальної роботи з формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання на ІІ ***знаннєво-експертному етапі*** (глибокі фахові знання та експертний рівень володіння матеріалом) передбачало методичні заходи з формування науково-дослідного та інтерпретаційно-оцінного структурних компонентів. Критерієм сформованості науково-дослідного компоненту було обрано «Ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта».

Інтегрований педагогічний інструментарій, розроблений для формування науково-дослідного структурного компоненту, ставив на меті набуття магістрантами наукової компетентності, яка у відповідності до *розробленого нами трансфесійно-комплексного підходу, є однією з найважливіших складових професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, науково-педагогічних працівників закладів вищої музичної та музично-педагогічної освіти всіх рівнів, вчителів музичного мистецтва, методистів у галузі музичної педагогіки та виховання, концертної педагогіки, музикознавців абощо.*

Слід зауважити, що методичні заходи з формування науково-дослідного структурного компоненту знаходяться у сфері блоку розвиваюче-перспективного напряму фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання.

Оскільки, як було зазначено вище, *наукова компетентність магістрантів музичного мистецтва була нами схарактеризована в якості однієї з інтегрованих складових професійної компетентності викладача мистецьких дисциплін, вчителя музичного мистецтва, що передбачає вільне володіння науковим апаратом дослідження, знаннями у галузі теоретичних та емпіричних методів науково-дослідної роботи, а також спроможність до формулювання наукових гіпотез,* то І показником сформованості науково-дослідного структурного компоненту було визначено вияв продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки.

Формування цього компоненту згідно до окресленого показника здійснювалось безпосередньо у навчальному середовищі, детермінованому навчальними планами фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, а також за *допомогою заходів неформальної та інформальної мистецької освіти.*

З метою формування в магістрантів музичного мистецтва продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки було застосовано *методи стимулювання вмотивованості магістрантів музичного мистецтва до науково-дослідницької діяльності.* Зокрема, під час вивчення магістрантами навчальних курсів «Науково-педагогічна практика», «Виробнича практика», «Підготовка магістерської роботи» з циклу «Науково-дослідницька робота та практика» (обов'язкова частина), під час лекційних та практичних занять (аудиторних і online) систематично застосовувався *метод роз'яснення значущості продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки, зокрема, для написання магістерського дослідження, для написання наукових статей, для участі в студентських науково-практичних конференціях та семінарах.*

Для безпосереднього відпрацювання продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки було застосовано метод роз'яснення значущості продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки з групи методів стимулювання вмотивованості магістрантів музичного мистецтва до науково-дослідницької діяльності;

метод інтерактивно-симуляційної гри «Наукові дебати під час захисту дипломної роботи»;

методи колективного обговорення й науково-теоретичного аналізу тем наукових досліджень;

метод вербального формулювання й аргументації наукових гіпотез;

медіа-консультації з питань допомоги студентам бакалаврату у написанні і підготовці до публікації наукових статей (в межах т'юторської діяльності).

Під час застосування методу інтерактивно-симуляційної гри «Наукові дебати під час захисту дипломної роботи», який виявився універсальним для змішаної форми навчання, оскільки передбачав як міжособистісне інтерактивне спілкування, так і спілкування із комп'ютером в межах віртуальної симуляції, магістранти мали, виголосивши змодельовану тему дипломної роботи, обов'язково вербально сформулювати й теоретично обґрунтувати разом із апаратом дослідження за озвученою темою також і його гіпотезу.

Формування й відпрацювання продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки здійснювалось також в межах НСТ у процесі роботи проблемних груп та наукових гуртків. Зокрема, на установчих засіданнях проблемних груп та наукових гуртків, коли магістранти-учасники разом із науковим керівником обговорювали й аналізували тематику дослідження, розподіляли

між учасниками напрями науково-дослідної роботи, організацію наукових заходів, присвячених висвітленню різних аспектів досліджуваної проблеми, *магістрантам пропонувалось самостійно висунути, сформулювати, письмово зафіксувати й аргументувати гіпотезу щодо імовірного результату науково-дослідної роботи.* На заключній секційній науково-практичній конференції під час доповідей щодо результатів проведеної проблемною групою або гуртком НСТ науково-дослідної роботи магістранти мали включити у доповідь спростування або підтвердження висунутої гіпотези.

В межах змішаної форми навчання, яка інтегрує, в тому числі, *методи й форми інформальної освіти,* магістрантами музичного мистецтва для студентів молодших курсів на платформі ZOOM було організовано щомісячні медіа-консультації тривалістю 90 хвилин. Означені медіа-консультації проводились згідно до освітньої політики ЗВО щодо сприяння т'юторській діяльності і були присвячені питанням допомоги студентам бакалаврату у написанні і підготовці до публікації наукових статей у відповідності до редакційних вимог у студентському науковому журналі.

Ці 90-хвилинні медіа-консультації складались з двох частин:

- перші 45 хвилин присвячувались висвітленню змісту однієї з редакційних вимог, які стосувались визначення мети статті, правильного формулювання наукової гіпотези, оформлення використаних науково-теоретичних джерел абощо;
- наступні 45 хвилин були присвячені відповідям на запитання, поставлені студентами молодших курсів щодо наукових публікацій.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості науково-дослідного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання за І показником – виявом продуктивних умінь формулювання гіпотез у процесі розв'язання науково-дискусійних проблем фахової підготовки – було здійснено на

підставі сукупного застосування вербального методу самостійного продукування магістрантами науково-методичних припущень, а також методу педагогічного спостереження під час студентських науково-практичних конференцій, семінарів тощо.

Педагогічна діагностика на основі залучення вербального методу проводилась під час курсів «Науково-педагогічна практика», а також «Підготовка магістерської роботи». Статистичні результати, отримані після проведення цих діагностичних заходів, виявили позитивну тенденцію підйому значень цього показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях, порівняно із відповідною тенденцією в контрольній групі, а також із динамікою під час констатувального експерименту. Також спостерігалась нисхідна тенденція на низькому рівні в експериментальних групах.

Продовження формування науково-дослідного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва здійснювалось у контексті формування умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень (ІІ показник). Розвиток в магістрантів музичного мистецтва означених умінь є важливим чинником набуття ними наукової компетентності. Оскільки науково-дослідний компонент є останнім – третім компонентом фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва, формування якого припадає на рефлексивно-усвідомлений етап розробленої методики, то експериментальний педагогічний інструментарій було спрямовано на розвиток креативності у галузі науково-методичної діяльності, а також на розвиток здатності магістрантів до рефлексивного осмислення власних професійних здобутків та недоліків, власного інтелектуально-творчого саморозвитку.

Як було зазначено вище, креативність у галузі науково-методичної діяльності передбачає створення нових оригінальних методик, педагогічних

технологій, спроможність до інноваційної інтеграції різноманітних методів і засобів тощо. Стратегія формування умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень передбачала педагогічне стимулювання магістрантів щодо пошуку траєкторії власної методичної творчості, результати якої можна у теоретичному й практичному вимірах представити у магістерському дослідженні, зокрема під час проектування й упровадження методичної моделі з формування будь-якого феномену у відповідності до теми магістерської роботи.

Формування умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень проводилося під час лекційних, практичних занять з курсів «Психолого-педагогічні технології», «Організація наукових досліджень» з циклу загальної підготовки, «Методика викладання дисциплін кваліфікації» з циклу професійної підготовки, «Науково-педагогічна практика», «Виробнича практика», «Підготовка магістерської роботи» з циклу «Науково-дослідницька робота та практика», «Методологія художньо-педагогічних досліджень» з циклу поглибленої підготовки за спеціальністю.

Для формування умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень у контексті використання змішаної форми навчання було розроблено і застосовано послідовність творчих завдань щодо розвитку креативності мислення. (**Додаток Й**).

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за високим, середнім та низьким рівнями сформованості науково-дослідного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання за ІІ показником – виявом умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень – було здійснено на підставі сукупного застосування методу усного опитування з питань теоретичних і емпіричних методів наукових досліджень, особливостей їх комплексного

проектування, застосування та моделювання, а також *авторської методики «Діагностика умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень» (**Додаток Г**).*

Статистичні результати, отримані після проведення цих діагностичних заходів, виявили позитивну тенденцію підйому значень цього показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях, порівняно із відповідною тенденцією в контрольній групі, а також із динамікою під час констатувального експерименту. Також спостерігалась нисхідна тенденція на низькому рівні в експериментальних групах.

Розподіл магістрантів факультетів мистецтв за рівнями сформованості науково-компетентнісного компоненту фахової підготовленості під час формувального, контрольного та констатувального експериментів згідно до критерію «Ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта» надано у **таблицях 4.14. та 4.15.**

Таблиця 4.14.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час формувального та контрольного експериментів (критерій – «Ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Високий	3	8,3	7	19,4	5	13,9	12	30,8	14	35,9	13	33,3
Середній	14	38,9	18	50	16	44,4	21	53,8	23	59	22	56,4
Низький	19	52,8	11	30,6	15	41,7	6	15,4	2	5,1	4	10,3

Таблиця 4.15.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	29	11,6	120	48	101	40,4
II	37	14,8	112	44,8	101	40,4
В цілому для критерію	33	13,2	116	46,4	101	40,4

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та контрольного експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів з експериментальної групи на високому рівні становила 33,3 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 13,9 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 19,4 %;
- кількість магістрантів з експериментальної групи на середньому рівні становила 56,4 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 44,4 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 12 %;

- кількість магістрантів з експериментальної групи на низькому рівні становила 10,3 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 41,7 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 31,4 %.

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та констатувального експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на високому рівні становила 33,3 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 13,2 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами високого рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 20,1 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на середньому рівні становила 56,4 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 46,4 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами середнього рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 10 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на низькому рівні становила 10,3 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 40,4 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами низького рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 30,1 %.

Таким чином, аналітично-порівняльні дії з характеристики результатів контрольних зрізів щодо рівнів сформованості науково-компетентнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, надали підстави для констатації упевненої висхідної динаміки на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також для констатації упевненої нисхідної динаміки на низькому рівні в цих групах.

Згідно до планування організаційних заходів дослідно-експериментальної роботи наступний крок формувального експерименту щодо конкретизації методично-змістового наповнення знаннєво-експертного етапу формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання передбачав формування інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту згідно до окреслених критеріїв та показників. Ефективне формування цього структурного компоненту стало можливим на базі вже сформованих на І рефлексивно-усвідомленому етапі загальних та спеціальних компетентностей. Водночас, безпосереднє формування інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту напряму пов'язано із блоком особистісно-зростаючого направлення.

На другому знаннєво-експертному етапі формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання увага була зосереджена на педагогічному стимулюванні самостійної творчої діяльності майбутніх фахівців у відповідності до педагогічної умови щодо організації розширеного середовища самостійної роботи магістрантів у контексті актуалізації творчо-продуктивної функції.

Під час дослідно-експериментальної роботи на знаннєво-експертному етапі, присвяченому інтелектуально-творчому, музично-виконавському розвитку особистості магістранта на підґрунті набутих фундаментальних

знань та умінь, було упроваджено наступний педагогічний інструментарій: письмове завдання «Засоби музичної виразності у контексті жанрово-стильових особливостей»;

метод усного експрес-аналізу засобів музичної виразності;

опорний план аналізу засобів музичної виразності;

«План-тренінг вербального інтерпретаційного полілогу»;

експрес-курс «Художньо-стильова інтерпретація музичних творів: інтенсивні практики», базований на теоретичних методах, методі «мозкового штурму», методі ескізного конструювання інтерпретаційних версій і образно-демонстраційних методах;

творчо-музичний челлендж «Інтерпретаційно-драматургічна версія музичного твору: кульмінаційний аспект»;

«Інтерактивний тренінг умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору», що інтегрує теоретичні, образно-демонстраційні методи, а також інтерактивні методи: «мозковий штурм», «круглий стіл», «мікрофон»;

метод моделювання ситуації концертного виступу із обов'язковою постановкою навчальної задачі щодо максимальної концентрації емоційних, вольових, інтелектуальних зусиль на розкритті художньо-образного змісту музичних творів під час їх прилюдного виконання;

метод навчальної дискусії з теми «Здатність до психологічної концентрації на емоційно-образному змісті музичного твору під час сценічного виступу як основа виконавської надійності музиканта» в стилі аргументації «PRO» і «CONTRA»;

метод стимулювання музично-виконавської діяльності за рахунок розширення позитивного досвіду музичного виконавства;

віртуальна симуляція «Розробка штучного інтелекту для відпрацювання умінь художньо-естетичного впливу на органи слуху аудиторії у процесі

інструментального, вокального, вокально-хорового звукоутворення за допомогою симуляції концертного виступу»;

- метод показу та імітації;
- метод рухової імпровізації;
- метод інсценізації музичних творів;
- комплекс методів реактивно-мімічного вправляння «Вдягни маску»;
- метод переключення;
- творчий інтернет-проект «Київська школа музичного виконавства в історичному вимірі XX століття».

Формування інтерпретаційно-оцінного компоненту на другому етапі нашої роботи (знаннєво-експертному) передбачало, з одного боку, формування осмислених інтерпретаційних умінь, які безпосередньо забезпечують індивідуально-творчий характер музичної комунікації виконавця-музиканта із будь-якою аудиторією (вчителя музичного мистецтва із школярами, викладача мистецьких дисциплін із студентами, артиста-інструменталіста, артиста-вокаліста, диригента-хормейстера із публікою під час концертної діяльності), а з іншого боку, осмислені інтерпретаційні уміння уможливлюють цілісне донесення розробленої й відпрацьованої інтерпретаційної версії до слухача, що є практичним результатом інтерпретаційної діяльності.

Як було зазначено вище, формування інтерпретаційно-оцінного компоненту знаходиться у річищі блоку особистісно-зростаючого направлення, відповідального за формування такої спеціальної компетентності, як інтерпретаційна компетентність. *Інтерпретаційна компетентність передбачає здатність студентів до емоційної сконцентрованості у процесі прилюдного виконавства, підпорядкування набутих виконавсько-технічних умінь завданням творчої інтерпретації щодо цілеспрямованого оригінального відтворення художнього змісту*

музичного твору під час прилюдного музичного виконавства у процесі діалогічного спілкування із слухацькою аудиторією.

Критерієм сформованості інтерпретаційно-оцінного компонента фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв визначено міру здатності до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності.

І показник сформованості інтерпретаційно-оцінного компонента – прояв аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи.

Стимулювання аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті формування інтерпретаційних умінь здійснювалось магістрантами і у процесі вивчення навчальних курсів з циклу професійної підготовки (обов'язкова частина), і під час вивчення навчальних курсів поглибленої підготовки за обраними спеціальностями. Методичну основу для формування цього показника склала сукупність теоретичних методів аналізу порівняння. абстрагування, узагальнення тощо, інтегрована із вербальними, проективними, образно-демонстраційними та іншими методами мистецького навчання.

Зокрема, спираючись на педагогічну умову щодо організації розширеного середовища самостійної роботи, під час вивчення обов'язкових навчальних дисциплін «Теорія та історія вокального мистецтва (для магістрантів-вокалістів), «Теорія та історія інструментального виконавства» (для магістрантів-інструменталістів), вибіркової «Музична література» (для магістрантів-методистів) пропонувалося виконання письмового завдання «Засоби музичної виразності у контексті жанрово-стильових особливостей», спрямованого на стимулювання аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті формування інтерпретаційних умінь.

Для виконання цього письмового завдання самостійної роботи магістрантам усіх спеціальностей було запропоновано єдиний план, що складався із переліку наступних позицій:

1) аналіз і узагальнена характеристика особливостей засобів музичної виразності (мелодики, гармонії, музичної форми, фактури, метро-ритму, динаміки тощо) мистецького стилю «бароко» в творчості українських композиторів – авторів партесних концертів (за вибором магістранта);

2) аналіз і узагальнена характеристика особливостей засобів музичної виразності (мелодики, гармонії, музичної форми, фактури, метро-ритму, динаміки тощо) мистецького стилю «бароко» в інструментальних жанрах А.Вівальді;

3) аналіз і узагальнена характеристика особливостей засобів музичної виразності (мелодики, гармонії, музичної форми, фактури, метро-ритму, динаміки тощо) мистецького стилю «бароко» в кантатно-ораторіальних жанрах Г.Ф. Генделя та І.С. Баха;

4) аналіз і узагальнена характеристика особливостей засобів музичної виразності (мелодики, гармонії, музичної форми, фактури, метро-ритму, динаміки тощо) мистецького стилю «бароко» в органних жанрах І.С. Баха;

5) аналіз і узагальнена характеристика особливостей засобів музичної виразності (мелодики, гармонії, музичної форми, фактури, метро-ритму, динаміки тощо) мистецького стилю «віденська класика» у симфонічних жанрах Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. Бетховена;

6) аналіз і узагальнена характеристика особливостей засобів музичної виразності (мелодики, гармонії, музичної форми, фактури, метро-ритму, динаміки тощо) мистецького стилю «романтизм» у фортепіанних жанрах Р. Шумана, Ф. Шопена, Ф. Ліста, Ф. Мендельсона-Бартольді;

7) аналіз і узагальнена характеристика особливостей засобів музичної виразності (мелодики, гармонії, музичної форми, фактури, метро-ритму, динаміки тощо) мистецького стилю «імпресіонізм» у фортепіанних жанрах К. Дебюссі.

Контроль практичного виконання цього письмового завдання у контексті змішаної форми навчання передбачав як можливість персональної

передачі викладачеві друкованих або рукописних примірників, так і електронне їх відправлення (за вибором магістрантів).

З метою стимулювання аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи у процесі вивчення навчальних курсів з циклу професійної підготовки «Хоровий клас», «Вокал», «Музичний інструмент», «Оркестровий клас», які передбачають безпосереднє сольне або колективне музикування під час індивідуальних та групових занять з цих курсів, вельми ефективним виявився *метод усного експрес-аналізу засобів музичної виразності музичних творів*, які увійшли до екзаменаційно-концертного репертуару магістрантів різних спеціальностей і систематично-опрацьовуються під час занять.

До безумовних переваг цього методу належить його контекстність, короткостроковість і можливість миттєвого обговорення й корекції з боку викладача, а також можливість його застосування як під час аудиторних занять, так і під час занять online, що важливо для змішаної форми навчання.

У процесі вивчення наведених вище навчальних курсів з циклу професійної підготовки «Хоровий клас», «Вокал», «Музичний інструмент», «Оркестровий клас» в межах самостійної роботи було упроваджено також «Опорний план аналізу засобів музичної виразності», у відповідності до якого магістрантам пропонувалось зробити письмовий аналіз цих засобів для музичних творів, що входять до навчально-педагогічного репертуару (**Додаток К**).

Педагогічна діагностика рівнів сформованості інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості магістрантів згідно до І показника – прояву аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи – була реалізована шляхом використання *авторської методики «Діагностування рівнів аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи»*

(**Додаток В**), а також на базі застосування методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій».

Підсумовуючи дані проведеного контрольного зрізу констатуємо про динаміку зростання І показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях, про динаміку зниження в цих групах на низькому рівні порівняно із відповідною динамікою в контрольній групі, а також порівняно із динамікою під час констатувального експерименту.

Продовження формування інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв, ІІ показником сформованості якого було визначено «наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів», відбувалось на основі упровадження окресленого вище педагогічного інструментарію з аналізу засобів музичної виразності, який становить 1 фазу інтерпретаційної роботи.

Для формування конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів на основі змішаної форми навчання в інтернет-групах респондентів, а також під час аудиторних групових занять з навчальних курсів «Хоровий клас», «Оркестровий клас» було розроблено і упроваджено експериментальний «План-тренінг вербального інтерпретаційного полілогу». Розроблений «План-тренінг вербального інтерпретаційного полілогу» було спрямовано на відпрацювання умінь конструювання інтерпретаційних версій музичних творів, що увійшли до навчально-педагогічного репертуару.

Слід зауважити, що «План-тренінг вербального інтерпретаційного полілогу» для колективної інтерпретаційної роботи застосовувався систематично на первинних стадіях опрацювання музичних творів для оркестрового або хорового колективу. Водночас, застосування цього плану-тренінгу відбувалось лише тоді, коли магістранти досить детально ознайомились із партитурою і були спроможні до цілісного її виконання.

У процесі застосування «Плану-тренінгу вербального інтерпретаційного полілогу» під час колективної інтерпретаційної роботи відбувалось обговорення й моделювання учасниками музичного колективу різних інтерпретаційних концепцій, яке модерувалось керівником колективу за спеціально розробленим планом, поданим нижче. Магістранти – учасники вербального інтерпретаційного полілогу брали участь в обговоренні, озвучуючи власні позиції за допомогою обґрунтовуючих реплік, поточних коментарів тощо (**Додаток Л)**.

Для відпрацювання конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів на основі змішаної форми навчання під час індивідуальних аудиторних та online-занять з курсів «Музичний інструмент», «Хорове диригування», «Вокал» на основі представленого вище «Плану-тренінгу вербального інтерпретаційного полілогу» було зроблено адаптаційну версію діалогічного характеру. В основу цієї адаптаційної версії було покладено замість вербального методу полілогічного спілкування *вербальний метод діалогічного спілкування*, яке здійснювалось між суб'єктами процесу інтерпретаційного опрацювання музичних творів: між магістрантом і представником професорсько-викладацького складу.

Також вельми популярним серед магістрантів було застосування творчо-музичного челленджу «Інтерпретаційно-драматургічна версія музичного твору: кульмінаційний аспект». За вимогами цього челленджу магістрантам – учасникам експериментальної групи пропонувалось створити відео результатів власного інтерпретаційного опрацювання музичного твору з навчально-педагогічного репертуару, особливу увагу приділивши драматургічно-динамічній підготовці «пункту золотого перетину».

На відео магістрант мав спочатку виконати обраний музичний твір, максимально яскраво представивши кульмінаційний фрагмент, а потім вербально протягом 5 хвилин обґрунтувати засоби музичної виразності, застосованої під час підготовки кульмінації. Після демонстрації створених

магістрантами відео на інтернет-форумі відбувалось їх колективне оцінювання, обговорення і рейтингування.

Для розвитку конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів, необхідних для формування інтерпретаційної компетентності, вельми ефективним виявився творчий проект із створення *літнього експрес-курсу «Художньо-стильова інтерпретація музичних творів: інтенсивні практики»,* організованого силами професорсько-викладацького складу УДУ імені Михайла Драгоманова в межах неформальної освітньої діяльності в канікулярно-літній період перед 3 семестром фахової підготовки магістрів. Означений експрес-курс, який базувався на теоретичних методах, методі «мозкового штурму», методі ескізного конструювання інтерпретаційних версій і образно-демонстраційних методах, було розраховано на 4 заняття тривалістю 60 хвилин кожне. Метою цього заходу було підвищення рівня інтерпретаційних умінь магістрантів музичного мистецтва перед ІІ – останнім етапом їх фахової підготовки.

Для встановлення рівнів сформованості інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва на базі ІІ показника, схарактеризованого як «наявність конструктивних умінь моделювання художньо-стильової інтерпретації музичних творів», було застосовано *метод створення інтерпретаційних ескізів музичних творів,* що входить у навчально-педагогічний репертуар, а також *аналітично-творче діагностичне завдання «Інтерпретаційна художньо-стильова анотація музичних творів».*

Застосування цих діагностичних завдань показало динаміку підйому статистичних значень ІІ показника в експериментальних групах на високому та середньому рівнях, а також динаміку зниження в цих групах на низькому рівні порівняно із відповідною динамікою в контрольній групі, а також із динамікою під час констатувального експерименту.

Розподіл магістрантів факультетів мистецтв за рівнями сформованості інтерпретаційно-оцінного компоненту фахової підготовленості під час формувального, контрольного та констатувального експериментів згідно до критерію «міра здатності до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності» надано у **таблицях 4.12. та 4.13**

Таблиця 4.12.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час формувального та контрольного експериментів (критерій – «Міра здатності до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Високий	7	19,4	9	25	8	22,2	15	38,5	15	38,5	15	38,5
Середній	13	36,1	13	36,1	13	36,1	19	48,7	21	53,8	20	53,8
Низький	16	44,4	14	38,9	15	41,7	5	12,8	3	7,7	4	10,3

Таблиця 4.13.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час констатувального експерименту (критерій – «Міра здатності до критичного оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	41	16,4	117	46,8	92	36,8
II	39	15,6	123	49,2	88	35,2
В цілому для критерію	40	16	120	48	90	36

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та контрольного експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів з експериментальної групи на високому рівні становила 38,5 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 22,2 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 16,3 %;
- кількість магістрантів з експериментальної групи на середньому рівні становила 53,8 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 36,1 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 17,7 %;
- кількість магістрантів з експериментальної групи на низькому рівні становила 10,3 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на

цьому рівні сягнула 41,7 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 31,4 %.

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та констатувального експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на високому рівні становила 38,5 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 16 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами високого рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 22,5 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на середньому рівні становила 53,8 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 48 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами середнього рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 5,8 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на низькому рівні становила 10,3 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 36 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами низького рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 25,7 %.

Таким чином, аналітично-порівняльні дії з характеристики результатів контрольних зрізів щодо рівнів сформованості інтерпретаційно-оцінного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного

мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, надали підстави для констатації упевненої висхідної динаміки на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також для констатації упевненої нисхідної динаміки на низькому рівні в цих групах.

Таким чином, перевірка ефективності методично-змістового наповнення знаннєво-експертного етапу формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми виявила, що педагогічний інструментарій, розроблений для формування науково-компетентнісного та інтерпретаційно-оцінного структурних компонентів згідно до окреслених критеріїв та показників, є дієвим і результативним. Про дієвість і результативність педагогічного інструментарію свідчить порівняльна динаміка формування означених структурних компонентів, яка спостерігається в контрольній та експериментальній групах.

4.3. Етап творчо-результативного спрямування формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання

Структурний компонент, формування якого здійснювалось на творчо-результативному етапі формувального експерименту, був творчо-діяльнісний компонент, критерієм сформованості якого було визначено «Міру здатності до застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки».

Як було зазначено вище, формування творчо-діяльнісного компоненту знаходиться у річищі блоку особистісно-зростаючого направлення, відповідального за формування такої спеціальної компетентності, як музично-виконавська компетентність. Музично-виконавська

компетентність, за визначенням О. Горбенко, «…містить особистісні характеристики», сформованість яких передбачає «…здатність до образного мислення, співпереживання, індивідуальна неповторність, творче самовираження, здатність до сценічно-діалогового спілкування, індивідуально-неповторний художньо-інтонаційний вимір, рефлексивність, котрі, заломлюючись через художньо-інтерпретаційні вміння, визначають спроможність майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної, самостійно-творчої, проектувально-презентативної діяльності і зумовлюють компетентнісний підхід до процесу музично-виконавської підготовки» [51, С. 153].

І показник сформованості творчо-діяльнісного компонента – вияв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору. У процесі розроблення педагогічного інструментарію для формування цих умінь було поставлено за мету досягнення такої інтелектуально-емоційної сконцентрованості магістрантів під час музично-виконавського спілкування із аудиторією, яка функціонує не фрагментарно, охоплюючи або технічні, або формотворчі, або тембральні аспекти виконання, а зосереджує виконавця на комплексному охопленні завдань щодо повноцінного втілення на сцені розробленого інтерпретаційного проекту музичного твору у цілому.

Для цільового формування та розвитку у магістрантів музичного мистецтва умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору було розроблено і упроваджено *спеціалізований інтерактивний тренінг, орієнтований на ефективне застосування мисленнєвих механізмів у процесі музично-виконавської (інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної) діяльності.*

Основним завданням цього тренінгу є усвідомлене переключення емоційно-мисленнєвої активності магістрантів з передбачуваних стресорів

прилюдного виступу, до яких належать сумніви у власній здатності бездоганно виконати технічно складні фрагменти навчально-педагогічного репертуару, зіграти або заспівати напам'ять музичний твір без текстових втрат абощо, на досягнення головної мети — створення у реальному часі прилюдного виступу цілісного художнього образу через бездоганну трансляцію інтерпретаційної версії твору, що виконується. Концентрація емоційних, мисленнєвих, вольових зусиль передбачає психологічну ієрархізацію музично-виконавських задач, спрямовуючи виконавця, у першу чергу, на реалізацію послідовності інтерпретаційних завдань щодо створення художнього образу у відповідності до ідейно-образного задуму композитора.

Тобто у процесі виступу магістрант має усвідомлено ієрархізувати виконавські завдання, осмислюючи інтерпретаційні завдання на кшталт потужного розгортання динаміки під час фрагменту з підготовки кульмінації, як пріоритетно-цільові завдання, а завдання на кшталт безпомилкового технічного виконання нотного тексту, фактури цього фрагменту, як первинно-базові. Пріоритетність інтерпретаційних завдань зовсім не означає, що первинно-базовим завданням треба приділяти менше уваги.

В даному випадку мова іде про рівень підготовленості концертної програми. Нотний текст (для інструментальних творів) або нотний та літературний тексти (для вокальних та вокально-хорових творів) у процесі поточної роботи мають бути вивчені настільки досконало, щоб не стати на заваді процесу творення музичного образу на сцені для публіки. Це стосується також технічних елементів, рівень підготовленості яких не має створювати в магістрантів відчуття невпевненості, спричиняти до хвилювання, панічних настроїв абощо.

Саме високий рівень підготовленості концертної програми закладає базове підґрунтя для емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору. На цій позиції наполягає Д.Юник, який зазначає, що «…безпомилкове, точне виконання музичних

творів у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності… забезпечується: 1) досконалою підготовкою концертної програми; 2)здатністю до саморегуляції процесу виконавської діяльності; 3)сформованою завадостійкістю до надмірної дії стресорів» [53, С.133].

Формування у магістрантів музичного мистецтва умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору здійснювалось під час викладання навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, а також поглибленої підготовки за спеціальністю, серед яких: «Спеціальний інструмент», «Вокал», «Диригування», «Практикум з фахової підготовки» тощо.

Розроблений і упроваджений «Інтерактивний тренінг умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору» є універсальним:

тренінг розрахований як для аудиторної роботи, так і для роботи online, що є вельми важливим для змішаної форми навчання;

тренінг може використовуватися як для індивідуальних, так і для групових занять;

тренінг може бути адаптованим для магістрантів різних спеціальностей – інструментальних, вокальних, вокально-хорових, диригентських тощо.

Умови проведення інтерактивного тренінгу умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору:

тренування відбувається в невеликих групах від 2 до 5 осіб (аудиторно або online із використанням інтернет-платформи ZOOM);

групи формуються з учасників однієї спеціальності;

деонтологія спілкування модератора-викладача і учасників-магістрантів передбачає доброзичливе ставлення один до одного, а також творчу взаємодію;

добір музичних зразків для тренування відбувається згідно до спеціальності (магістранти-інструменталісти обирають інструментальні зразки в залежності від обраного спеціального інструменту, магістранти-вокалісти – вокальні твори, магістранти-диригенти – вокально-хорові зразки, твори для оркестру тощо).

Рекомендації для модератора проведення інтерактивного тренінгу умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору:

для ефективного тренування рекомендовано застосовувати музичні твори, невеликі за обсягом і нескладні для швидкого сприймання й опанування;

модератор тренінгу не має концентрувати свідомість магістрантів на імовірних проблемах технічного характеру;

модератор тренінгу не має зупиняти магістрантів без особливої потреби під час виконання обраного музичного зразку у процесі гри на музичних інструментах, співу, диригування, озвучуючи побажання й зауваження вже після виконання музичного зразку.

Правила проведення інтерактивного тренінгу умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору:

опрацювання музичного твору відбувається на основі переважання проективно-цілісного опрацювання музичних творів над виокремленням технічно-проблемних відрізків музичного тексту;

корекція музичного виконання здійснюється виключно на основі самооцінювання магістрантами власних музично-виконавських дій, а також після сумісного аналізу учасників тренінгу факторів, що спричинили до негативних і позитивних результатів виконання, групового обговорення і озвучення імовірних шляхів удосконалення музично-виконавських дій.

(**Додаток М)**.

Провідне значення для формування творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв, зокрема для розвитку умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичних творів під час сценічної діяльності, відіграє *метод моделювання ситуації концертного виступу*. Цей метод, який дозволяє на систематичній основі занурювати магістрантів в емоціогенне середовище концертного виступу є також універсальним для змішаної системи навчання, оскільки є однаково зручним і для аудиторних індивідуальних та групових занять, і для занять online з навчальних курсів циклу професійної підготовки, а також поглибленої підготовки за спеціальністю, серед яких: «Спеціальний інструмент», «Оркестровий клас», «Вокал», «Диригування», «Хоровий клас», «Практикум з фахової підготовки» тощо.

Систематичне застосування професорсько-викладацьким складом методу моделювання ситуації концертного виступу із обов'язковою постановкою навчальної задачі щодо максимальної концентрації емоційних, вольових, інтелектуальних зусиль на розкритті художньо-образного змісту виконуваних музичних творів дозволяє:

- спрямувати свідомість магістранта під час концертної діяльності саме на цілісності втілення розробленої інтерпретаційній версії;
- перенаправити цілепокладання магістранта щодо зосередження всіх психологічних і фізіологічних зусиль із технологічно складних аспектів виконання фрагментарних уривків музичного матеріалу (на кшталт чіткого виконання інструменталістами у швидкому темпі «подвійних нот», акордів тощо, або виконання «незручних» для діапазону вокалістів високих або низьких звуків) на єдиний драматургічний розвиток, цілісність музичної форми, яскраве представлення жанровості, логіку координації тактичних кульмінацій із «пунктом золотого перетину»;

- сформувати звичку щодо завадостійкості стресовим ситуаціям концертного виступу;
- зафіксувати у свідомості магістрантів позитивний музично-виконавський досвід щодо ефективного застосування умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору шляхом багаторазового повторення ситуації успіху.

Для педагогічної стимуляції цілеспрямованості магістрантів щодо розвитку власних умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору під час групових занять із курсу «Методика музичної освіти» було застосовано *метод навчальної інтернет-дискусії* з теми «Здатність до психологічної концентрації на емоційно-образному змісті музичного твору під час сценічного виступу як основа виконавської надійності музиканта». Основу дискусійного спілкування склала конкуренція положень щодо пріоритетності вольової сфери інтерпретатора над технологічною або навпаки, щодо пріоритетності технологічної сфери над вольовою в стилі аргументації «PRO» і «CONTRA».

Контрольні зрізи щодо встановлення рівнів сформованості творчо-діяльнісного компоненту згідно до І показника – вияву умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору, було проведено за допомогою модифікованої методики «Самооцінювання умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору» (Модифікація за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької та О.Темрук) (**Додаток Д**), а також на основі застосування методів *педагогічного спостереження та вербального оцінювання* професорсько-педагогічним складом вияву магістрантами факультетів мистецтв умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору.

Залучення до процесу педагогічної діагностики представленого вище педагогічного інструментарію згідно до особливостей змішаної форми навчання виявило якісне зростання значень цього показника в експериментальній групі на високому і середньому рівнях порівняно із значеннями в контрольній групі, а також із аналогічними результатами констатувального експерименту. У той же час, спостерігається нисхідна тенденція в експериментальній групі на низькому рівні.

Під час продовження дослідно-експериментальної роботи на творчо-результативному етапі формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання було упроваджено педагогічний інструментарій щодо формування творчо-діяльнісного компоненту, ІІ показником сформованості якого було визначено наявність в майбутніх фахівців умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму. Як було зазначено вище, володіння вищеперерахованими уміннями засвідчує сформованість в магістрантів мистецько-художньої компетентності.

До умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму, які знаходяться у сфері блоку особистісно-зростаючого направлення, належать уміння, які здійснюють синкретичні художньо-естетичний вплив на органи чуттів слухацької аудиторії у процесі аудіювання прилюдного виступу, а також візуалізації особистості виконавця, що грає, співає, диригує, створює художньо-педагогічну інтерпретацію музичного твору або доповідає, захищає наукове дослідження, відповідає на запитання тощо, а саме:

- уміння художньо-естетичного впливу на органи слуху аудиторії, що здійснюється у процесі музичного звукоутворення – інструментального, вокального, вокально-хорового або захисту наукової роботи, наукових дискусій, творчих проектів тощо;

- уміння щодо володіння виразною мімікою обличчя, в якій беруть участь різноманітні вирази очей, м'язи обличчя у сфері надбрівних дуг, перенісся, лобу, носо-губних складок, губ і підборіддя, тембр голосу, інтонація;
- уміння щодо володіння специфічними різновидами сценічного руху й жестикуляції у процесі прилюдного виступу, від виходу на сцену і до заключного поклону публіці;
- уміння щодо володіння засобами образного перевтілення згідно до творчого задуму композитора, втіленого в музичному творі.

Уміння художньо-естетичного впливу на органи слуху аудиторії у процесі інструментального, вокального, вокально-хорового звукоутворення уможливлюють відображення особливостей характеру музичного образу шляхом виявлення тембрових відтінків звучання, нюансування й інтонування. Причому сформованість умінь художньо-естетичного впливу на органи слуху аудиторії визначається інтегрованою організацією психомоторики, координацією сенсорики із слуховими уявленнями тощо.

З метою формування в магістрантів музичного мистецтва умінь художньо-естетичного впливу на органи слуху аудиторії у процесі інструментального, вокального, вокально-хорового звукоутворення було використано *метод стимулювання музично-виконавської діяльності за рахунок розширення позитивного досвіду музичного виконавства.* У відповідності до педагогічної умови щодо створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі, сутність цього методу полягає в систематичній актуалізації в магістрантів позитивних емоційних вражень і переживань, здобутих під час вдалих прилюдних виступів. Актуалізація означених позитивних емоційних вражень і переживань концертної діяльності забезпечується шляхом їх вербалізації у процесі аналізу, обговорення й оцінювання результатів цієї діяльності (відпрацювання умінь педагогічного артистизму).

Також вельми ефективним для формування цього показника виявився *метод віртуальної симуляції «Розробка штучного інтелекту для відпрацювання умінь художньо-естетичного впливу на органи слуху аудиторії у процесі інструментального, вокального, вокально-хорового звукоутворення, публічного наукового виступу за допомогою симуляції публічного виступу».*

Упровадження цього методу дозволяє магістрантам відпрацьовувати власні музично-комунікаційні засоби інструментального, вокального, вокально-хорового нюансування, пластичного інтонування мелодики, досягати рафінованого тембрального забарвлення у процесі віртуального інтерактивного моделювання умов публічного виступу, водночас маючи доступ до бази даних.

Для формування в магістрантів музичного мистецтва умінь художньо-естетичного впливу на органи слуху аудиторії у процесі інструментального, вокального, вокально-хорового звукоутворення у відповідності до педагогічної умови щодо створення атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення було також використано *метод показу та імітації.*

О.Козій вказує на переваги цього методу, посилаючись на твердження Дж. Манчіні, що «…показ звуку безпосередньо впливає на орган слуху і зору, його застосування тісно пов'язане зі здібністю до імітації. Імітація є найкоротшим шляхом при засвоєнні рухових і особливо мовних і вокальних навичок» [22, С.45].

Упровадження методу показу та імітації під час індивідуальних занять з навчальних курсів «Вокал», «Спеціальний інструмент», «Оркестровий клас», «Хоровий клас», «Концертмейстерський клас» тощо допомагало у випадках, коли робота в класі над уміннями музично-виконавського артистизму за допомогою вербальних методів пояснень, коментарів, бесід заходила «у глухий кут». Зокрема. магістрантці-вокалістці Уляні С. під час

опрацювання «Куплетів Аделі» з оперети Й. Штрауса «Летюча миша» не вдавався кульмінаційний фрагмент, який характеризується необхідністю для виконавиці зобразити сміх таким чином, щоб цей фрагмент не перетворився на просте промовляння тричі повтореного складу «ха-ха-ха», а виконувався на основі повноцінного звучання «соль» другої октави на staccatto із динамікою forte.

Саме за допомогою застосування професоркою Т. Жигінас *методу особистісного показу* цього фрагменту магістрантка спромоглася справитися із художньо-естетичними задачами артистичного виконання цього вокального твору.

Метод показу та імітації виявився вельми дієвим для формування умінь щодо володіння специфічними різновидами сценічного руху й жестикуляції у процесі прилюдного музичного виконавства під час занять з «Хорового диригування», коли особистісний показ того чи іншого диригентського жесту дозволяв зекономити час у процесі індивідуальних занять.

Важливими методами формування та розвитку умінь музично-виконавського артистизму щодо володіння специфічними різновидами сценічного руху й жестикуляції у процесі прилюдного музичного виконавства виявились упроваджені *методи рухової імпровізації* та *інсценізації музичних творів,* за допомогою яких магістранти мали змогу виявити власну творчу уяву за допомогою жестикуляції, пантоміми та пластичних рухів, висловлюючи настрої радості, гніву, суму, подиву тощо, втілені композиторами в музичних творах.

Ю. Сивоконь, характеризуючи уміння артистизму в якості «…здатності яскраво й переконливо виражати почуття та емоції, вміло поєднувати у своєму мисленні та поведінці художню образність та логіку у взаємодії з високохудожніми зразками музичної та хореографічної культури» [37], стверджує, що «…основним показником артистизму є обличчя» [37, С.311].

Погоджуючись із цим твердженням, зазначимо, що для формування умінь володіння виразною мімікою обличчя, в якій беруть участь різноманітні вирази очей, м'язи обличчя у сфері надбрівних дуг, перенісся, чола, носо-губних складок, губ і підборіддя, доречно спиратись, у першу чергу, на комплекс методів реактивно-мімічного вправляння «Вдягни маску», спрямованих на тренування м'язів обличчя у відповідності до емоційної реакції. Метою означеного комплексу реактивно-мімічного вправляння знаходиться відпрацювання міміки обличчя, відповідної вираженню емоційних масок гніву, подиву, роздратування, іронії тощо.

Упровадження комплексу методів реактивно-мімічного вправляння «Вдягни маску» здійснювалось під час занять з курсів «Вокал», «Хорове диригування», «Вокально-хорові ансамблі», «Практикум з фахової підготовки» тощо. На початку вправляння викладач пропонує магістрантові формувати за допомогою міміки різні вирази обличчя, нібито «приміряючи» умовні маски різних настроїв та емоцій. (**Додаток Н**).

Оскільки сформованість умінь музично-виконавського артистизму передбачає володіння елементами акторської техніки, то вельми важливими формування в магістрантів музичного мистецтва уміння щодо володіння методами та засобами образного перевтілення згідно до творчого задуму композитора, втіленого в музичному творі.

До таких засобів можна віднести акторську техніку переключення. Ця техніка полягає в психологічній спроможності магістранта швидко відволіктися від одного образу й зосередитись на іншому. Відпрацювання техніки переключення здійснювалось на матеріалі музичних творів діалогічного характеру на кшталт українських народних пісень «Ой у зеленому садочку», «Лугом іду, коня веду», під час вивчення фортепіанних циклів Р.Шумана «Дитячі сцени», «Карнавал» тощо.

Спираючись на педагогічну умову щодо створення атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду майстрів-виконавців у

процесі його запозичення, під час формування умінь музично-виконавського артистизму щодо володіння засобами образного перевтілення було підготовлено й представлено *творчий інтернет-проект «Київська школа музичного виконавства в історичному вимірі ХХ століття».*

Цей інтернет-проект, створений на основі як документальних фільмів, так і аматорських зйомок із родинних архівів ставив на меті ознайомити магістрантів музичного мистецтва різних спеціальностей із досвідом і основними надбаннями українських диригентів, вокалістів, інструменталістів у галузі музично-виконавського артистизму. В цьому аспекті у проекті було представлено: плеяду видатних диригентів А.Авдієвського, Л.Венедиктова, В.Кожухара, С.Турчака та ін.; плеяду видатних вокалістів М.Гнатюка, Є.Колесник, М.Кондратюка, Є.Мірошниченко, К.Огнєвого, Г.Шоліної та ін; плеяду видатних піаністів Р.Лисенко, Л.Марцевич, О.Орлової, І.Рябова та ін.

Контрольні зрізи щодо встановлення рівнів сформованості творчо-діяльнісного компоненту згідно до ІІ показника – наявності умінь педагогічного та музично-виконавського артистизму, було проведено за допомогою модифікованого опитувальника «Дослідження самооцінки умінь музично-виконавського артистизму за процедурою тестування» (Модифікація за методикою опитувальника Г. Казанцевої) **(Додаток Е)**, а також методу експертного аналізу умінь педагогічного артистизму, виявлених магістрантами під час проходження педагогічної практики, проведення виховних заходів тощо.

Проведення педагогічної діагностики на основі представленого вище педагогічного інструментарію згідно до особливостей змішаної форми навчання виявило якісне зростання значень цього показника в експериментальній групі на високому і середньому рівнях порівняно із значеннями в контрольній групі, а також із аналогічними результатами

констатувального експерименту. У той же час, спостерігається нисхідна тенденція в експериментальній групі на низькому рівні.

Розподіл магістрантів факультетів мистецтв за рівнями сформованості творчо-діяльнісного компоненту фахової підготовленості під час формувального, контрольного та констатувального експериментів згідно до критерію «Міра застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки» надано у таблицях 4.16. та 4.17.

Таблиця 4.16.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час формувального та контрольного експериментів (критерій – «Міра застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Високий	2	5,6	4	11,1	3	8,3	13	33,3	11	28,2	12	30,8
Середній	16	44,4	14	38,9	15	41,7	22	56,4	22	56,4	22	56,4
Низький	18	50	18	50	18	50	4	10,3	6	15,4	5	12,8

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та контрольного експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів

музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

Таблиця 4.17.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час констатувального експерименту (критерій – «Міра застосування творчого підходу під час виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	30	12	118	47,2	102	40,8
II	44	17,6	106	42,4	100	40
В цілому для критерію	37	14,8	112	44,8	101	40,4

- кількість магістрантів з експериментальної групи на високому рівні становила 30,8 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 8,3 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 22,5 %;
- кількість магістрантів з експериментальної групи на середньому рівні становила 56,4 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 41,7 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 14,7 %;
- кількість магістрантів з експериментальної групи на низькому рівні становила 12,8 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 50 %, отже відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 37,2 %.

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та констатувального

експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на високому рівні становила 30,8 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 14,8 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами високого рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 16 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на середньому рівні становила 56,4 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 44,8 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами середнього рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 11,6 %;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на низькому рівні становила 12,8 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 40,4 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами низького рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 27,6 %.

Таким чином, аналітично-порівняльні дії з характеристики результатів контрольних зрізів щодо рівнів сформованості творчо-діяльнісного структурного компоненту фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, надали підстави для констатації упевненої висхідної динаміки на високому та середньому рівнях в експериментальних групах, а також для констатації упевненої нисхідної динаміки на низькому рівні в цих групах.

Розподіл магістрантів факультетів мистецтв за рівнями сформованості фахової підготовленості під час формувального, контрольного та констатувального експериментів надано у **таблицях 4.18. та 4.19.**

Таблиця 4.18.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості фахової підготовленості із використанням змішаної форми навчання під час формувального експерименту

Структурні компоненти фахової підготовленості	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Організаційно-комунікативний	5/13,9	11/28,2	17/47,2	23/58,9	14/38,9	5/12,8
Пізнавально-пошуковий	5/13,9	10/25,6	16/44,4	24/61,5	14/38,9	5/12,8
Науково-компетентнісний	8/22,2	13/33,3	16/44,4	22/56,4	15/41,7	4/10,3
Інтерпретаційно-оцінний	6/16,7	15/38,5	13/36,1	20/51,3	15/41,7	4/10,3
Творчо-діяльнісний	3/8,3	12/30,8	15/41,7	22/56,4	18/50,00	5/12,8
Загальний показник сформованості	5,4/15	12,2/31,3	15,4/42,8	22,2/56,9	15,2/42,2	4,6/11,8

Таблиця 4.19.

Розподіл магістрантів музичного мистецтва за рівнями сформованості фахової підготовленості на основі змішаної форми навчання під час констатувального експерименту

Структурні компоненти фахової підготовки	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
Організаційно-комунікативний	36	14,4	93	37,2	121	48,4
Пізнавально-пошуковий	22	8,8	90	36	138	55,2
Науково-компетентнісний	33	13,2	116	46,4	101	40,4
Інтерпретаційно-оцінний	40	16	120	48	90	36
Творчо-діяльнісний	37	14,8	112	44,8	101	40,4
Загальний рівень сформованості	33,6	13,4	106,2	42,5	110,2	44,1

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та контрольного експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів з експериментальної групи на високому рівні сформованості досліджуваного феномену становила 31,3 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 15 % (відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній

групах склала 16,3 %), отже результати респондентів в експериментальній групі продемонстрували більш, ніж двократне переважання на високому рівні, порівняно із результатами респондентів у контрольній групі;

- кількість магістрантів з експериментальної групи на середньому рівні сформованості досліджуваного феномену становила 56,9 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягнула 42,8 % (відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 14,1 %), тобто результати респондентів в експериментальній групі продемонстрували переважання на 14,1 % на середньому рівні, порівняно із результатами респондентів у контрольній групі;

- кількість магістрантів з експериментальної групи на низькому рівні сформованості досліджуваного феномену становила 11,8 %, у той час, як кількість магістрантів з контрольної групи на цьому рівні сягала 42,2 % (відстань між наведеними результатами в експериментальній та контрольній групах склала 30,4 %), тобто результати респондентів в експериментальній групі продемонстрували майже трикратне зниження на низькому рівні, порівняно із результатами респондентів у контрольній групі.

На підґрунті здійснення порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час формувального та констатувального експериментів з діагностування й окреслення динаміки формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання констатуємо:

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на високому рівні сформованості досліджуваного феномену становила 31,3 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягала 13,4 % (відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами високого рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 17,9 %), отже результати респондентів в експериментальній групі продемонстрували

більш, ніж трикратне переважання на високому рівні, порівняно із результатами респондентів – учасників констатувального експерименту;

- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на середньому рівні сформованості досліджуваного феномену становила 56,9 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягнула 42,5 %, отже відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами середнього рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 14,4 %, тобто результати респондентів в експериментальній групі продемонстрували переважання на 14,4 % на середньому рівні, порівняно із результатами респондентів – учасників констатувального експерименту;
- кількість магістрантів – учасників формувального експерименту на низькому рівні сформованості досліджуваного феномену становила 11,8 %, у той час, як кількість магістрантів – учасників констатувального експерименту на цьому рівні сягала 44,1 % (відстань між наведеними результатами, продемонстрованими респондентами низького рівня під час формувального та констатувального експериментів, склала 32,3 %), тобто результати респондентів в експериментальній групі продемонстрували майже трикратне зниження на низькому рівні, порівняно із результатами респондентів – учасників констатувального експерименту.

Співставлення динамічних тенденцій формування фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв із використанням змішаної форми навчання в контрольних та експериментальних групах подано на рис. 4.1.

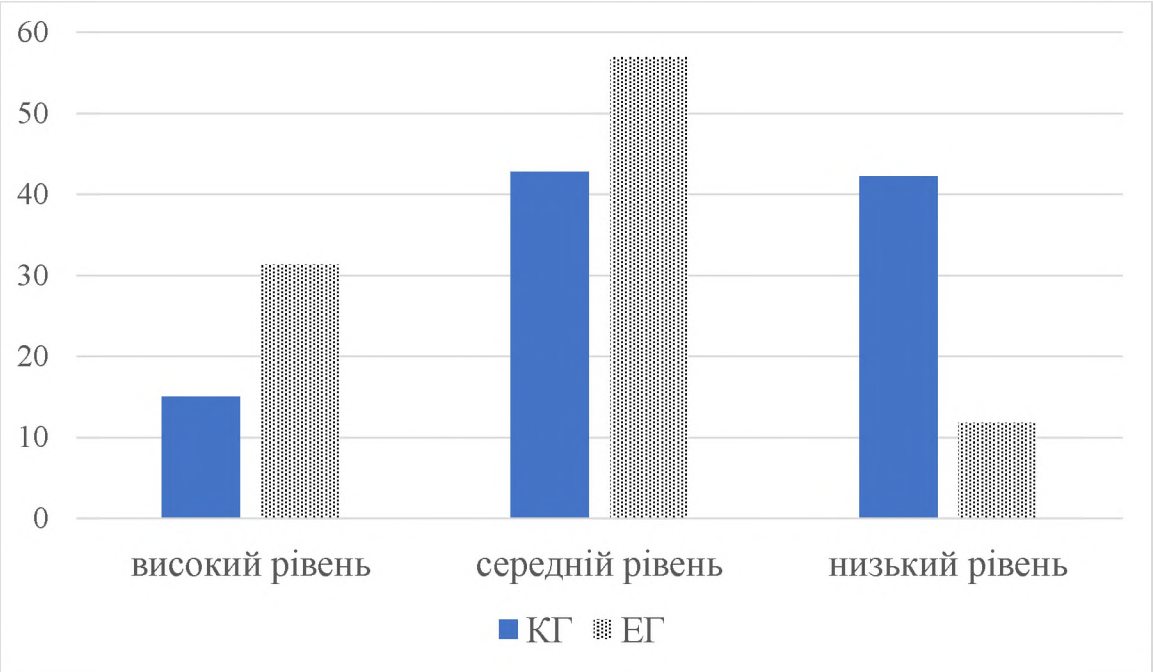


Рис.4.1. Співставлення динамічних тенденцій формування фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв із використанням змішаної форми навчання в контрольних та експериментальних групах.

Співставлення динамічних тенденцій формування фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв із використанням змішаної форми навчання під час формувального та констатувального експериментів подано на рис. 4.2.

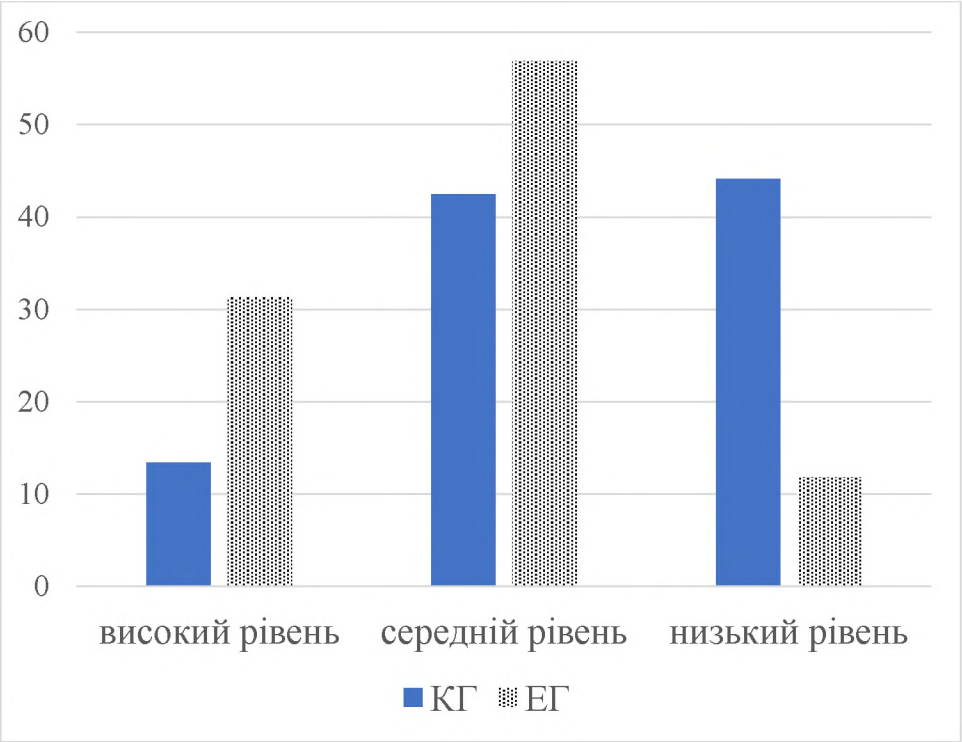


Рис.4.2. Співставлення динамічних тенденцій формування фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв із використанням змішаної форми навчання під час формувального та констатувального експериментів.

Таким чином, на підґрунті здійснених порівняльних заходів щодо отриманих статистичних результатів під час констатувального, контрольного та формувального експериментів, проведених діагностування, окреслення та співставлення динамічних тенденцій формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання доречно констатувати наступне:

* упевнені висхідні динамічні тенденції позитивних зрушень, зафіксовані щодо сформованості організаційно-комунікативного, пізнавально-пошукового, інтерпретаційно-оцінного, науково-компетентнісного та творчо-діяльнісного структурних компонентів, а також сформованості фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв із

застосуванням змішаної форми навчання у цілому, свідчать про ефективність упровадженої експериментальної методики;

* упроваджена модель експериментальної методики формування фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв із застосуванням змішаної форми навчання, яка ґрунтується на принципах суб'єкт- суб'єктної взаємодії, самореалізації, свободи вибору, інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання, спирається на розроблені педагогічні умови, інтегрує інтерактивні, теоретичні, проективні, образно-демонстраційні, інноваційні, інформаційно-комунікаційні та інші методи мистецького навчання під час рефлексивно-усвідомленого, знаннєво-експертного та творчо-результативного етапів формування досліджуваного феномена, а також розроблене у відповідності до цієї моделі інтегроване педагогічне забезпечення є цілком релевантними, оскільки, не призводячи до перевантаження магістрантів у часовому вимірі, забезпечують підвищення результативності навчального процесу;

* упроваджена методика формування фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання забезпечує формування в них як загальних, так і спеціальних компетентностей, що, з одного боку, уможливлює підвищення рівня фахової майстерності на основі оволодіння знаннями й практичними уміннями у галузі фахової комунікації, мистецької педагогіки, інтерпретаційної та науково-дослідної діяльності, музичного виконавства, а за іншого боку, забезпечує особистісне інтелектуально-творче та музично-виконавське зростання;

* ефективність розробленої методики обумовлена також її адаптивністю і можливістю екстраполяції.

4.4. Перспективні напрями фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання

Стрімкі європейські інтеграційні освітні тенденції, поєднані із тенденціями хаотизації й ускладнення обставин провадження навчального процесу магістрантів музичного мистецтва в Україні, зумовлюють необхідність науково-теоретичного обґрунтування й конкретизації провідних, найбільш перспективних напрямів фахової підготовки, базованих на змішаній формі навчання.

Означена необхідність науково-теоретичного обґрунтування й конкретизації провідних, найбільш перспективних напрямів фахової підготовки, базованих на змішаній формі навчання, детермінована запитом сучасного українського суспільства на продовження й інтенсифікацію освітньо-інтеграційних процесів в надскладних умовах воєнного стану, коли все більше підвищується значущість проблеми якості підготовки високо-професійних кадрів, зокрема, майбутніх викладачів музичного мистецтва, фахівців музичного виконавства, вчителів музичного мистецтва тощо. Якість фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, на нашу думку, є невідривною від не тільки від забезпечення її високої результативності, але й від дотримання належного темпу й інтенсивності цієї підготовки, що передбачає визначення її основних, найбільш перспективних векторів .

Розв'язання окресленої вище проблеми знаходиться в площині використання змішаної форми навчання, яка передбачає синтезування формального, неформального та інформального навчальних процесів на базі інтеграції сучасних методів наукового пізнання, теоретичних, емпіричних, інтерактивних, евристичних, мотивуючих методів, методів мистецького навчання та музичного вправляння, інформаційно-комунікаційних та інших методів і засобів.

Як було зазначено вище, у контексті змішаної форми навчання непересічного значення набуває синтезування у процесі фахової підготовки методичної, інтерпретаційно-виконавської, а також інформаційно-комунікаційної творчості магістрантів, яке забезпечується на підґрунті комплексного використання усього спектру існуючих на сьогоднішній день електронних освітніх ресурсів.

В актуальному на сьогоднішній день в Україні «Переліку спеціальностей магістерського рівня» [33], який базується на Стандарті вищої освіти України за спеціальністю «Музичне мистецтво» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затвердженому і введеному в дію наказом Міністерства освіти і науки № 368 від 04 березня 2020 року [41], визначено ряд спеціальних компетентностей, набуття яких є обов'язковим у процесі фахової підготовки магістрів музичного мистецтва, серед яких: «Здатність створювати, реалізовувати і висловлювати свої власні художні концепції. Усвідомлення процесів розвитку музичного мистецтва в історичному контексті у поєднанні з естетичними ідеями конкретного історичного періоду. Здатність розробляти і реалізовувати творчі проекти по створенню / інтерпретації / аранжуванню та перекладу музики / звукорежисерської практики обробки звуку. Здатність інтерпретувати художні образи у музикознавчій / виконавській / диригентській / композиторській / педагогічній діяльності. Здатність збирати та аналізувати, синтезувати художню інформацію та застосовувати її для теоретичної, виконавської, педагогічної інтерпретації.

Здатність викладати спеціальні дисципліни в закладах освіти з урахуванням цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Здатність аналізувати виконання музичних творів або оперних спектаклів, здійснювати порівняльний аналіз різних виконавських

інтерпретацій, у тому числі з використанням можливостей радіо, телебачення, Інтернету» [41].

Серед додаткових спеціальних компетентностей (згідно до освітньо-професійної програми) визначено «здатність взаємодіяти з аудиторією для донесення музичного матеріалу, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) під час публічного виступу», а згідно до освітньо-наукової програми визначено «здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність в закладах вищої освіти» [Музичне мистецтво — спеціальність рівня «магістр» https://osvita.ua/master/spec-master/71992/].

Наведений вище перелік компетентностей магістрантів музичного мистецтва утворює міцне нормативно-правове й методологічне підґрунтя для визначення, класифікації й характеристики основних, найбільш перспективних напрямів фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, серед яких: *інтерпретаційно-виконавський напрям,* який відповідає за формування в магістрантів музичного мистецтва спеціальних компетентностей щодо здатностей «…створювати, реалізовувати і висловлювати свої власні художні концепції, …інтерпретувати художні образи у музикознавчій / виконавській / диригентській / композиторській діяльності, …взаємодіяти з аудиторією для донесення музичного матеріалу, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) під час публічного виступу» [Музичне мистецтво — спеціальність рівня «магістр» https://osvita.ua/master/spec-master/71992/]; *науково-дослідницький напрям,* який відповідає за формування в магістрантів музичного мистецтва спеціальних компетентностей щодо здатності «…створювати, реалізовувати і висловлювати свої власні художні концепції, розробляти і реалізовувати творчі проекти, збирати та аналізувати, синтезувати художню інформацію…, …усвідомлювати процеси розвитку музичного мистецтва в історичному контексті у поєднанні з естетичними ідеями конкретного історичного періоду, …аналізувати виконання музичних

творів або оперних спектаклів, здійснювати порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій, у тому числі з використанням можливостей радіо, телебачення, Інтернету» [Музичне мистецтво — спеціальність рівня «магістр»https://osvita.ua/master/spec-master/71992/]; *педагогіко-методичний напрям,* який відповідає за формування в магістрантів музичного мистецтва спеціальних компетентностей щодо здатності «…інтерпретувати художні образи у педагогічній діяльності, … викладати спеціальні дисципліни в закладах освіти з урахуванням цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, … здійснювати науково-педагогічну діяльність в закладах вищої освіти» [Музичне мистецтво — спеціальність рівня «магістр» https://osvita.ua/master/spec-master/71992/].

Наведені вище інтерпретаційно-виконавський, науково-дослідницький педагогіко-методичний напрями фахової підготовки, окреслені й класифіковані у відповідності до згрупованих спеціальних компетентностей магістрантів музичного мистецтва, напряму корелюють із Розділом 4. «Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання» «Національного класифікатору професій України» [30].

Зокрема, сфери працевлаштування, зазначені в Розділі 4. «Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання» відповідають окресленим напрямам фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва із використанням змішаної форми навчання наступним чином:

- за інтерпретаційно-виконавським напрямом фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва імовірними сферами працевлаштування є «різноманітні заклади культури (філармонії, театри, концертні організації тощо)… та засоби масової інформації (радіо, телебачення тощо), а також інші установи»;
- за науково-дослідницьким напрямом фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва «випускники мають право продовжувати навчання на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти за ступенем доктор», а

імовірними сферами працевлаштування є наведені вище і нижче культурні та освітні установи;

- за педагогіко-методичним напрямом фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва імовірними сферами працевлаштування є «заклади початкової, базової та середньої спеціалізованої музичної освіти, заклади вищої музичної освіти, … заклади загальної середньої освіти [30].

Водночас, перелік професій, на здобуття яких спрямована фахова підготовка магістрантів зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво» (згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України) [30] також доцільно згрупувати відповідно до окреслених напрямів фахової підготовки із використанням змішаної форми навчання, а саме:

згідно до інтерпретаційно-виконавського напряму фахової підготовки за переліком професій Національного класифікатора України магістранти музичного мистецтва здобувають такі професії, як «Артист (хору, хорового колективу, оркестрової групи та ін.)» (2453.2), «Артист ансамблю (пісні й танцю, вокально-інструментального, інструментального, народних інструментів, вокального, естрадно-хорового та ін.) (2453.2), «Артист-вокаліст (оперний, камерний, соліст, соліст-бандурист, музичної комедії, естради та ін.)» (2453.2), «Артист-соліст (хору)» (2453.2), «Асистент хормейстера» (2453.2), «Бандурист-співак» (2453.2), «Керівник хору (фольклорного ансамблю)» (2453.2), «Композитор» (2453.2), «Концертмейстер з класу вокалу» (2453.2), «Хормейстер» (2453.2), «Керівник музичний» (2455.2), «Артист (оркестру, хору, ансамблю, естради та ін.)» (3479), «Регент» (3480) тощо;

згідно до педагогіко-методичного напряму фахової підготовки за переліком професій Національного класифікатора України магістранти музичного мистецтва здобувають такі професії, як «Викладач професійного навчально-виховного закладу» (2320), «Викладач хорових дисциплін» (2320), «Викладач з вокалу» (2320), «Викладач з фортепіано» (2320), «Репетитор з

вокалу» (2453.2), «Викладач музично-теоретичних дисциплін» (2320), «Викладач початкових мистецьких навчальних закладів» (3340), «Вчитель музичного мистецтва» тощо;

згідно до науково-дослідницького напряму фахової підготовки за переліком професій Національного класифікатора України магістранти музичного мистецтва здобувають наведені вище професії викладацького складу закладів вищої мистецької освіти, оскільки до індивідуальних планів викладачів входить підрозділ «Наукова робота», а також такі професії, як «Музикознавець» (2453.1), «Редактор музичний» (2453.2) тощо.

Розглянемо змістове наповнення представлених вище інтерпретаційно-виконавського, науково-дослідницького та педагогіко-методичного напрямів фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання більш деталізовано.

Інтерпретаційно-виконавський напрям фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва охоплює вельми вагому кількість навчальних курсів як з обов'язкової, так і з вибіркової частин плану навчального процесу. Засадниче значення означеного інтерпретаційно-виконавського напряму закріплено як у назвах, так і у змісті затверджених для магістрантів освітньо-професійних програм, а саме: для фахової підготовки магістрантів-інструменталістів (піаністів, виконавців на струнних, духових, народних інструментах тощо) передбачено освітньо-професійну програму «Музичне мистецтво. Інструментальне виконавство»; для фахової підготовки магістрантів-вокалістів передбачено освітньо-професійну програму «Музичне мистецтво. Вокальне виконавство»; для фахової підготовки магістрантів-диригентів передбачено освітньо-професійну програму «Музичне мистецтво. Диригування», спрямовану на художнє керівництво музичними вокально-хоровими, оркестровими колективами, основним завданням яких є вокально-хорове та оркестрове виконавство; для фахової підготовки магістрантів-методистів, майбутніх учителів музичного

мистецтва в закладах загальної середньої освіти передбачено освітньо-професійну програму «Середня освіта. Музичне мистецтво», спрямовану на розвиток в магістрантів здатності до формування музичної культури школярів, розвиток в них музичного сприймання та музичних знань та умінь на основі практичного провадження вокально-хорової роботи, організації колективного інструментального та хорового музикування учнів, для чого необхідною є систематична інтерпретаційно-виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва, керівника хорових та оркестрових шкільних колективів.

Інтерпретаційно-виконавський напрям безпосередньо спрямовує магістрантів музичного мистецтва на набуття сукупності необхідних компетентностей та компетенцій для виконання фахових завдань артистів-солістів, артистів – учасників вокальних, хорових та оркестрових колективів, а також художніх керівників цих колективів. Ефективність виконання означених фахових завдань обумовлюється ефективністю інтерпретаційної та музично-виконавської підготовки у процесі фахового навчання магістрантів музичного мистецтва на базі змішаної форми навчання. Виконавські компетентності – складають спеціальні компетенції, представлені в освітньо-професійній програмі «Музичне мистецтво». Зокрема, базис означених інтерпретаційної та музично-виконавської компетентностей за інтерпретаційно-виконавським напрямом складають наступні спеціальні компетенції, наведені в освітньо-професійній програмі «Музичне мистецтво», а саме:

- здатність інтерпретувати художні образи у музикознавчій / виконавській / диригентській / композиторській / педагогічній діяльності, створювати та реалізовувати свої власні художні концепції у процесі навчально-інтерпретаційної діяльності, що забезпечується у процесі вивчення навчальних дисциплін з обов'язкової частини циклу професійної підготовки («Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Фаховий практикум», «Музичний

інструмент», «Диригування», «Вокал» тощо), а також у процесі вивчення навчальних дисциплін з вибіркової частини циклу професійної підготовки («Хорові студії», «Оркестрові студії», «Вокально-хорові ансамблі», «Інструментальні ансамблі» тощо);

- здатність збирати та аналізувати, синтезувати художню інформацію та застосовувати її для теоретичної, виконавської, педагогічної інтерпретації, здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології для віднайдення, аналізу і порівняння художніх інтерпретацій музичних творів для жанрово-стильового та художньо-педагогічного аналізу музичних творів, для віднайдення музикознавчої, музично-теоретичної літератури під час аналізу засобів музичної виразності, визначення художньо-естетичної платформи й творчого портрету авторів музичних творів тощо у процесі власної інтерпретаційної діяльності, що реалізується протягом вивчення навчальних дисциплін з обов'язкової частини циклу професійної підготовки («Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Фаховий практикум», «Музичний інструмент», «Диригування», «Вокал» тощо;
- здатність до абстрактного мислення, аналізу музичних форм, «хвиль» музично-драматургічного розвитку, кульмінаційних пунктів, а також до їх синтезу під час формотворення у процесі інтерпретаційної діяльності;
- здатність взаємодіяти з аудиторією для донесення музичного матеріалу, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї (художню інтерпретацію) під час публічного виступу на основі сформованої надійності музичного виконавства.

Визначаючи перспективи удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання у контексті інтерпретаційно-виконавського напряму слід зупинитись на наступних концептуальних пропозиціях, реалізація яких знаходиться в науково-теоретичній та методично-практичній площині. До означених концептуальних пропозицій належать: фундаменталізація

інтерпретаційно-виконавської творчості магістрантів музичного мистецтва в якості засвоєння системи фундаментальних знань і умінь у галузі самостійного створення оригінального художньо-інтерпретаційного продукту та його ефективної реалізації у процесі музичної комунікації із аудиторією під час синтезованого формального, неформального та інформального освітнього процесу, організованого на базі діалогічної взаємодії його суб'єктів із застосуванням інтегрованих інноваційних та художніх методів, а також різноманітних електронних освітніх ресурсів;

універсалізація інтерпретаційно-виконавської творчості як усвідомлене осмислення магістрантами музичного мистецтва творчо-розвивального потенціалу інтерпретаційно-виконавської діяльності в якості невід'ємного елементу світової музичної культури під час синтезованого формального, неформального та інформального освітнього процесу, організованого на базі діалогічної взаємодії його суб'єктів із застосуванням інтегрованих інноваційних та художніх методів, а також різноманітних електронних освітніх ресурсів.

Професіоналізація інтерпретаційно-виконавської творчості магістрантів музичного мистецтва як усвідомлене осмислення магістрантами музичного мистецтва інтерпретаційно-виконавської діяльності в якості стрижневого інтегрованого елементу майбутньої професійної кваліфікації під час синтезованого формального, неформального та інформального освітнього процесу, організованого на базі діалогічної взаємодії його суб'єктів із застосуванням інтегрованих інноваційних та художніх методів, а також різноманітних електронних освітніх ресурсів.

Важливість значення наступного науково-дослідницького напряму фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва підтверджується наявністю в навчальному плані цілого підрозділу «Науково-дослідницька робота і практика» (НДР), який належить до обов'язкової частини.

Науково-дослідницький напрям фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, так само, як і розглянутий вище інтерпретаційно-виконавський напрям, охоплює значну кількість навчальних дисциплін як з обов'язкової, так і з вибіркової частин плану навчального процесу [тут бажано послатись на плани, які ти мені прислала], серед яких: «Організація наукових досліджень» з циклу загальної підготовки (обов'язкова частина); «Науково-педагогічна практика» з підрозділу НДР (обов'язкова частина); «Науковий семінар» з підрозділу НДР (обов'язкова частина); «Підготовка магістерської роботи» з підрозділу НДР (обов'язкова частина); «Акмеологія мистецької освіти» з підрозділу «Дисципліни за вибором студентів» (вибіркова частина); «Методологія художньо-педагогічних досліджень» з підрозділу «Дисципліни за вибором студентів» (вибіркова частина) та ін.

Внаслідок перебігу фахової підготовки згідно до науково-дослідницького напряму передбачається досягнення цілі щодо набуття магістрантами наукової компетентності. Саме у контексті науково-дослідницького напряму фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва із застосуванням змішаної форми навчання, який передбачає формування в магістрантів музичного мистецтва спрямованості на набуття наукової компетентності, було розроблено авторське уточнення визначення цього феномену, подане вище. Згідно до цього визначення наукова компетентність магістрантів музичного мистецтва передбачає вільне володіння науковим апаратом дослідження, знаннями у галузі теоретичних та емпіричних методів науково-дослідної роботи, спроможність до формулювання наукових гіпотез, а також передбачає особистісну спрямованість на виявлення інтелектуально-творчої активності, що актуалізується у психологічній готовності до продукування нових ідей у галузі музичної педагогіки та виконавства, методики музичного навчання.

Наукова компетентність магістрантів музичного мистецтва корелює із такими загальними компетентностями, як інтегральна, комунікативна, а

також із загальними компетентностями щодо здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, до постійного навчання, до самоорганізації, критики та самокритики, здатності генерувати нові ідеї, обґрунтовувати власні творчі й педагогічні рішення тощо, які мають бути сформованими у процесі фахової підготовки магістрів.

Набуття магістрантами музичного мистецтва наукової компетентності є необхідним для продовження фахового навчання на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти, щодо здобуття ступеня доктора філософії для виконання фахових завдань викладачів мистецької освіти, наукових співробітників тощо у закладах вищої музичної освіти, науково-дослідних закладах вищої освіти тощо [31].

Адже можливість здобуття ступеня доктора філософії, а також продуктивність виконання окреслених вище професійних завдань науково-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти обумовлюється ефективністю науково-дослідницької підготовки у процесі фахового навчання магістрантів музичного мистецтва на базі змішаної форми навчання, під час якого відбувається формування наукової компетентності.

Основу наукової компетентності складають спеціальні компетентності, представлені в освітньо-професійній програмі «Музичне мистецтво», а саме: спеціальна компетентність щодо здатності збирати та аналізувати, синтезувати художню інформацію, здатності використовувати інформаційні та комунікаційні технології, необхідна для провадження магістрантами науково-дослідної діяльності з написання наукових статей, з підготовки доповідей на науково-практичних конференціях та семінарах, для написання магістерського дослідження тощо, реалізується протягом вивчення навчальних дисциплін з обов'язкової частини циклу професійної підготовки («Організація наукових досліджень» з циклу загальної підготовки, «Науковий семінар», «Підготовка магістерської роботи»), а також протягом вивчення навчальних дисциплін з вибіркової частини циклу професійної

підготовки («Акмеологія мистецької освіти», «Методологія художньо-педагогічних досліджень»); спеціальна компетентність щодо здатності до абстрактного мислення, необхідна для висунення наукових гіпотез під час провадження наукових досліджень, реалізується протягом вивчення навчальних дисциплін з обов'язкової частини циклу професійної підготовки («Організація наукових досліджень», «Науковий семінар», «Підготовка магістерської роботи»); спеціальна компетентність щодо здатності взаємодіяти з аудиторією, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї під час публічного виступу, необхідна для провадження магістрантами науково-дослідної діяльності щодо виступів із доповідями на науково-практичних конференціях та семінарах, для прилюдного захисту магістерського дослідження тощо, реалізується протягом вивчення навчальних дисциплін з обов'язкової частини циклу професійної підготовки («Науковий семінар», «Підготовка магістерської роботи»), а також протягом вивчення навчальних дисциплін з вибіркової частини циклу професійної підготовки («Акмеологія мистецької освіти», «Методологія художньо-педагогічних досліджень»).

Окреслюючи подальші перспективи удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання у контексті науково-дослідницького напряму, доречно визначити наступні концептуальні пропозиції, реалізація яких знаходиться в науково-теоретичній та методично-практичній площині. До таких концептуальних пропозицій в належать:

- поширення науково-дослідницьких елементів у змісті типових та робочих програм з навчальних дисциплін циклу професійної підготовки на кшталт «Теорія та практика диригентського мистецтва», «Теорія та історія інструментального мистецтва», «Методика викладання дисциплін кваліфікації» тощо, базуючись на синтезуванні формального, неформального та інформального освітніх процесів із застосуванням інтегрованих інтерактивних (забезпечення наукового полілогу), цифрових (наукове

онлайн-спілкування в між суб'єктами процесу змішаного навчання) методів, а також методів мистецького навчання;

- розроблення та уведення до вибіркової частини навчальних планів підготовки магістрів навчальних дисциплін, зміст яких дозволяє деталізовано ознайомити магістрантів із провадженням наукової діяльності, на кшталт курсів «Методи математичної статистики як основа проведення педагогічного експерименту», «Компаративний аналіз результатів констатувального, контрольного та формувального педагогічних експериментів», «Структурний та критеріальний аналіз психолого-педагогічних феноменів» тощо;

- перебудова й зміна структуризації навчальних дисциплін, зміст яких володіє потенціалом формування наукової компетентності («Організація наукових досліджень», «Науково-педагогічна практика», «Науковий семінар», «Підготовка магістерської роботи» (обов'язкова частина), а також курсів «Акмеологія мистецької освіти», «Методологія художньо-педагогічних досліджень» (вибіркова частина)), у такий спосіб, щоб всі аспекти науково-дослідницької проблематики віднаходили інструментарій практичної реалізації у професійній діяльності музикознавця, педагога-музиканта абощо.

Педагогіко-методичний напрям фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва передбачає залучення значної кількості навчальних дисциплін з обов'язкової і з вибіркової частин плану навчального процесу. Важлива роль означеного педагогіко-методичного напряму підтверджується змістовим наповненням навчального плану й графіку освітнього процесу, а саме: в циклі загальної підготовки магістрантів музичного мистецтва всіх спеціальностей (обов'язкова частина) з 4 (чотирьох) запланованих навчальних дисциплін 3 (три) навчальні дисципліни «Філософія освіти», «Освітня політика і лідерство», а також «Психолого-педагогічні технології» напряму стосуються освітньо-педагогічної галузі й забезпечують

фундаментальне, цілісне розуміння магістрантами освітньо-педагогічних процесів на всіх щаблях і рівнях системи освіти; в циклі професійної підготовки магістрантів музичного мистецтва всіх спеціальностей (обов'язкова частина) також заплановано навчальний курс «Методика викладання дисциплін кваліфікації» (вокалу, диригування, музичного інструменту тощо), який уможливлює подальшу педагогічну, методичну діяльність магістрантів за обраним фахом на всіх рівнях системи мистецької освіти; в підрозділі «Науково-дослідницька робота і практика» підготовки магістрантів музичного мистецтва всіх спеціальностей (обов'язкова частина)) з 5 (п'яти) запланованих навчальних дисциплін 3 (три) навчальні дисципліни «Виробнича практика», «Науково-педагогічна практика», а також «Переддипломна практика», забезпечують подальшу практичну педагогічну, методичну діяльність магістрантів всіх спеціальностей за обраним фахом на всіх рівнях системи мистецької освіти; в підрозділі поглибленої підготовки за спеціальністю (вибіркова частина) майже всі заплановані навчальні дисципліни «Акмеологія мистецької освіти», «Педагогіка мистецтва», «Мистецька педагогіка», «Виконавський практикум», «Методологія художньо-педагогічних досліджень», «Українська інструментальна школа», «Українська вокальна школа» тощо знаходяться в річищі педагогіки мистецтва, так чи інакше стосуючись освітньо-педагогічної галузі й забезпечуючи поглиблення в магістрантів музичного мистецтва музично-педагогічних знань та умінь, необхідних для професійної мистецько-педагогічної діяльності на всіх щаблях і рівнях системи мистецької освіти.

Педагогіко-методичний напрям безпосередньо спрямовує магістрантів музичного мистецтва на набуття комплексу загальних компетентностей (знання та розуміння предметної області і педагогічної професійної діяльності; здатності виявляти, ставити та вирішувати педагогічні проблеми; здатності застосовувати кращі психолого-педагогічні практики у професійній

педагогічній діяльності; здатності генерувати нові ідеї (креативність) у галузі теорії та методики мистецького навчання; володіння педагогічно-комунікативними навичками; умінь обґрунтовувати власні творчі й педагогічні рішення та спроможність здійснювати їх у власній творчо-виконавській і педагогічній практиці; здатності до самоорганізації, критики та самокритики, володіння навичками критичного мислення), а також спеціальних компетентностей (здатності інтерпретувати художні образи у педагогічній діяльності; здатності взаємодіяти з аудиторією, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї під час публічного виступу; здатності проводити навчальні заняття та забезпечувати досягнення запланованих результатів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб студентів, організувати діяльність у професійній педагогічній сфері).

Сформованість в магістрантів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки із застосуванням змішаної форми навчання наведених вище загальних та спеціальних компетентностей є необхідною для ефективного, якісного, високо-професійного виконання майбутніми педагогами-музикантами фахових завдань викладацької мистецько-педагогічної діяльності викладачів професійних та початкових мистецьких навчально-виховних закладів, диригентсько-хорових дисциплін, вокалу, клавішних, струнних, духових, народних музичних інструментів, музично-теоретичних дисциплін, вчителів музичного мистецтва, репетиторів та ін. Належна результативність майбутнього виконання означених фахових завдань зумовлена відповідною результативністю психолого-педагогічної й методичної підготовки у процесі фахового навчання магістрантів музичного мистецтва з застосуванням змішаної форми навчання.

Таким чином, процес фахової підготовки згідно до педагогіко-методичного напряму спрямований на досягнення цілей щодо набуття магістрантами сукупності поданих вище загальних і спеціальних

компетентностей, які, у свою чергу, базуються на предметних компетенціях, що здобуваються у процесі вивчення навчальних дисциплін, а саме:

- загальна компетентність щодо знання та розуміння предметної області, теорії і практики педагогічної професійної діяльності в цілому ґрунтується на предметних компетенціях, сформованих під час вивчення навчальних дисциплін «Філософія освіти», «Освітня політика і лідерство», «Психолого-педагогічні технології», які забезпечують комплексне усвідомлення магістрантами основних витоків, закономірностей і тенденцій розвитку освітньо-педагогічних процесів;
- загальні компетентності щодо здатності виявляти, ставити та вирішувати педагогічні проблеми, здатності генерувати нові ідеї у галузі теорії та методики мистецького навчання, здатності застосовувати кращі психолого-педагогічні практики у професійній педагогічній діяльності ґрунтуються на предметних компетенціях, сформованих під час вивчення навчальних дисциплін «Методика викладання дисциплін кваліфікації», «Виробнича практика», «Науково-педагогічна практика», які володіють потенціалом щодо формування педагогічної креативності і стимулюють спроможність магістрантів до методичної творчості;
- загальні компетентності щодо володіння педагогічно-комунікативними навичками, уміннями обґрунтовувати власні творчі й педагогічні рішення та здійснювати їх у власній творчо-виконавській і педагогічній практиці, здатності до самоорганізації власної педагогічної діяльності, критики її результатів та власної самокритики як суб'єкта цієї діяльності, ґрунтуються на предметних компетенціях, сформованих під час проходження магістрантами «Виробничої практики», «Науково-педагогічної практики», а також «Переддипломної практики», які дозволяють представляти та відстоювати власні педагогічні рішення, висновки, ефективність розробленого педагогічного інструментарію тощо під час їх систематичного колективного обговорення, аналізу та оцінювання із керівниками практики,

методистами, практикуючими вчителями музичного мистецтва та професорсько-викладацьким складом університету;

- спеціальні компетентності щодо здатності інтерпретувати художні образи у педагогічній діяльності, взаємодіяти з аудиторією, вільно і впевнено репрезентувати свої ідеї під час публічного виступу, проводити навчальні заняття та забезпечувати досягнення запланованих результатів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб студентів, організувати діяльність у професійній педагогічній сфері тощо ґрунтуються на предметних компетенціях, сформованих під час вивчення курсів «Акмеологія мистецької освіти», «Педагогіка мистецтва», «Мистецька педагогіка», «Виконавський практикум», , «Українська інструментальна школа», «Українська вокальна школа» (вибіркова частина), а також під час проходження магістрантами «Виробничої практики», «Науково-педагогічної практики», а також «Переддипломної практики» (основна частина), які дозволяють удосконалити всі аспекти теорії і практики художньо-педагогічної комунікації.

Визначаючи подальші перспективи удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання у контексті педагогіко-методичного напряму слід зупинитись на наступних концептуальних пропозиціях, реалізація яких знаходиться в науково-теоретичній та методично-практичній площині. До означених концептуальних пропозицій належать:

- акмеологізація педагогіко-методичної творчості як усвідомлення магістрантами музичного мистецтва системи цінностей педагогічної, методичної діяльності в якості невід'ємного елементу системи універсальних цінностей професійної культури педагога-музиканта на основі інтеграції загально-педагогічного, мистецько-педагогічного, художньо-музичного інструментарію, а також інформаційно-комунікаційних технологій у процесі синтезованого формального, неформального та інформального навчання;

- трансфесіоналізація педагогіко-методичного базису фахової підготовки як синтезуючий чинник формування в магістрантів музичного мистецтва комплексу загальних та спеціальних компетенцій, необхідних для ефективного провадження музично-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої та мистецької освіти всіх рівнів, на основі максимальної інтеграції психолого-педагогічних, музично-педагогічних, музично-психологічних, методичних елементів змісту класичних та інноваційних педагогічних концепцій мистецької освіти шляхом комплексного застосування теоретичних, емпіричних методів наукового пізнання, інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Отже, підсумовуючи розгляд представлених вище перспектив удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва згідно до інтерпретаційно-виконавського, науково-дослідницького та педагогіко-методичного напрямів, доречно констатувати наступне:

- практичне забезпечення перспектив удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва згідно до першого інтерпретаційно-виконавського напряму уможливлюється шляхом науково-теоретичного розроблення та методично-практичної реалізації таких концептуальних пропозицій, як фундаменталізація інтерпретаційно-виконавської творчості магістрантів музичного мистецтва в якості засвоєння системи фундаментальних знань і умінь у галузі самостійного створення оригінального художньо-інтерпретаційного продукту та його ефективного втілення у процесі музичної комунікації, універсалізація інтерпретаційно-виконавської творчості в якості усвідомленого осмислення магістрантами музичного мистецтва як творчо-розвивального потенціалу інтерпретаційно-виконавської діяльності, а також професіоналізація їх інтерпретаційно-виконавської творчості в якості усвідомленого осмислення інтерпретаційно-виконавської діяльності як стрижневого інтегрованого елементу майбутньої професійної кваліфікації;

- практичне забезпечення перспектив удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва згідно до другого науково-дослідницького напряму уможливлюється шляхом науково-теоретичного розроблення та методично-практичної реалізації таких концептуальних пропозицій, як поширення науково-дослідницьких елементів у змісті типових та робочих програм з навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, розроблення та уведення до вибіркової частини навчальних планів підготовки магістрів навчальних дисциплін, зміст яких дозволяє деталізовано ознайомити магістрантів із провадженням наукової діяльності, перебудова й зміна структуризації навчальних дисциплін, зміст яких володіє потенціалом формування наукової компетентності у такий спосіб, щоб всі аспекти науково-дослідницької проблематики віднаходили інструментарій практичної реалізації у професійній діяльності музикознавця, педагога-музиканта;

- практичне забезпечення перспектив удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва згідно до третього педагогіко-методичного напряму уможливлюється шляхом науково-теоретичного розроблення та методично-практичної реалізації таких концептуальних пропозицій, як акмеологізація педагогіко-методичної творчості в якості усвідомлення магістрантами музичного мистецтва системи цінностей педагогічної, методичної діяльності в якості невід'ємного елементу системи універсальних цінностей професійної культури педагога-музиканта, трансфесіоналізація педагогіко-методичного базису фахової підготовки в якості синтезуючого чинника формування в магістрантів музичного мистецтва комплексу загальних та спеціальних компетентностей, необхідних для ефективного провадження музично-педагогічної діяльності в закладах мистецької освіти всіх рівнів.

Об'єднуючим освітньо-базовим фактором для подальшого практичного забезпечення перспектив удосконалення фахової підготовки

магістрантів музичного мистецтва згідно до усіх трьох (інтерпретаційно-виконавського, науково-дослідницького та педагогіко-методичного) напрямів слугує актуалізація та повноцінна реалізація змішаної форми навчання, яка синтезує формальний, неформальний та інформальний навчальних освітні процеси, інтегруючи класичний та інноваційний педагогічний інструментарій, а також інформаційно-комунікаційні технології.

Висновки до четвертого розділу

У розділі визначено діагностичний інструментарій фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, висвітлено зміст і результати констатувального, формувального та контрольних етапів експерименту, охарактеризовано рівні сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в сучасних умовах, впроваджено експериментальну методику в освітній процес факультетів мистецтв університетів, проаналізовано та узагальнено результати дослідження та окреслено перспективні напрями удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання.

На основі визначених критеріїв і показників фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва було проведено констатувальний експеримент.

Система діагностики спиралася на комплекс сучасних методів: тестування професійних знань (онлайн і офлайн), експертне оцінювання виконавсько-творчих результатів, аналіз цифрових портфоліо, діагностику комунікативної активності в змішаному навчальному середовищі, цифрову аналітику LMS, анкетування, рефлексивні карти, проектно-творчі завдання та критеріально-рівневу експертизу. Сукупність цих методів забезпечує

багатопланове оцінювання сформованості фахової підготовленості магістрантів і дає можливість відстежувати динаміку їхнього професійного розвитку.

Завдяки застосуванню діагностичних методів було з'ясовано, що значна кількість респондентів мають середній та низький рівні сформованості фахової підготовленості (низькій рівень – 44,1%; середній рівень – 42,5%). Це й дало підстави для проведення подальшої експериментальної роботи.

У формувальному етапі експерименту брали участь 77 магістрантів (39 магістрантів музичного мистецтва, розподілені до експериментальних (ЕГ); до контрольної групи експерименту долучилось 38 магістрантів (КГ)). Експериментальна робота проводилась за трьома напрямами підготовки: інтерпретаційно-виконавським, науково-дослідницьким та педагогіко-методичним та відповідно визначеними блоками формування фахової підготовленості: обізнано-комунікативного спрямування, розвиваюче-перспективного напряму та особистісно-зростаючого направленості, кожен з яких реалізувався протягом усіх років підготовки магістрантів на основі визначених найбільш доцільних принципів навчання, наукових підходів, сприятливих педагогічних умов, реалізуючи визначені функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

З урахуванням специфіки організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання було здійснено розподіл процесу формування фахової підготовленості магістрантів за трьома етапами: рефлексивно-усвідомлений, знаннєво-експертний та творчо-результативний етапи з відповідним застосуванням певних методів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, інтерпретаційно-виконавської, педагогіко-методичної, творчої роботи студентів магістратури факультетів мистецтв університетів та засобів і прийомів змішаної форми навчання для кожного з етапів

формувального експерименту. Це надало можливість забезпечити системність та послідовність у формуванні необхідних компетентностей фахової підготовленості магістрантів, яка інтегрує у своїй структурі організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, науково-компетентнісний, інтерпретаційно-оцінний та творчо-діяльнісний структурні компоненти.

Для перевірки дієвості формувальної методики був проведений контрольний зріз, що мав на меті встановлення кількісних та якісних змін за всіма розробленими критеріями та їх показниками. Для оцінки статистичної значущості розбіжностей між результатами експериментальної і контрольної груп після проведення формувального експерименту було використано критерій Фішера (кутове перетворення Фішера). Після підрахування емпіричного значення за формулою: $\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2)\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$, де n_1=38,n_2=39 було з'ясовано, що існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після прикінцевого зрізу формувального експерименту.

Результати контрольного зрізу дозволив виявити, що в магістрантів експериментальних груп зростання високого рівня сформованості фахової підготовленості, з одного боку, та падіння низького – з іншого, за час проведення експерименту відбулось у значно більшій мірі, аніж у магістрантів контрольних груп.

Проведена дослідно-експериментальна робота, її результати із застосуванням математично-статистичних методів обробки даних засвідчили ефективність розробленої методики організації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми в напрямах: визначення ефективних шляхів

забезпечення якості фахової підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва з метою підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці; оптимізації системи контролю при застосуванні форми змішаного навчання в освітньому процесі факультетів мистецтв університетів; розробці різних методик фахового навчання студентів магістратури в умовах змішаного навчання.

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. Київ: Либідь. 1998. 558 с.
2. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст. Київ: Тандем. 2000. 406 с.
3. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України. 2004. 804 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод, посібник. Київ: ІЗМН. 1998. 204 с.
5. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти:* зб. наук, праць. Вип. 1 (6). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. С. 7-14.
6. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. Загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: Каравела. 2010. 279 с.
7. Глазунова І.К., Лю Шуай Етнокультурний контекст мистецької освіти сьогодення. Розділ колективної монографії: Трансдисциплінарний вимір мистецької освіти під заг. редакцією проф. Козир А.В. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2023. С. 239-269.
8. Глазунова І.К. Взаємодія різних видів мистецтв як важливий фактор підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва. Тези VII Міжнародної

науково-практичної конференції пам'яті академіка А. Авдієвського Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова.2023. С.57-61
https://scholar.google.com.ua/citations?user=vpVyYhkAAAAJ&hl=uk

9. Глазунова І.К. Універсалізація як необхідний напрям розвитку сучасної мистецької освіти. Тези VIII Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка А. Авдієвського Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. С.54-59.

10. Глазунова І.К. Організація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання. Методичні рекомендації для студентів та викладачів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2015. 68с.
https://scholar.google.com.ua/citations?user=vpVyYhkAAAAJ&hl=uk

11. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». 2008. 278 с.

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

13. Горбенко О.Б. Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Наукові записки КДПУ Серія: Педагогічні науки.* Вип.101. Кіровоград: КДПУ імені В. Винниченка. 2011. 96с.

14. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники. 2008. 224 с.

15. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія]. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2004. 243 с.

16. Денисов Е. Діагностика умінь композиторської техніки: навч.-метод. посібник. Київ: Логос. 1998. 29с.

17. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. За ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі. Київ: ІЗТН.1997. 136 с.

18. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник. Суми: СДПУ. 2003. 141с.

19. Іванова Є.М. Комунікативні можливості музики. Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: Зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: ДАККіМ. Ч.2. 2007. С. 283-285.

20. Козир А.В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв. Київ: Логос. 2006. 58 с.

21. Козир Ф.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навчально-методичний посібник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. 263 с.

22. Козій О.М. До проблеми формування вокальних навичок майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* №5(1). Київ: Либідь.2012. С.41-47.

23. Кучменко Е.М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір Київ: Видавничий дім «Слово». 2004. 235 с.

24. Максименко С.Д., Щербань Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: навч. посібник для студентів пед. вузів. Ужгород: Закарпаття. 1998. 105 с.

25. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Інформаційний збірник МОНУ. №10.2004. С. 4-9.

26. Маценко В. Технологія іміджу. Київ: Главник. 2005. 96с.

27. Мельничук С.Г. Педагогіка: навч. посібник для студентів. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка. Ч. І. 2007. 145 с.

28. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. Київ: ВАТ«КДНК». 2001. 608 с.

29. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. дис… на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ: Либідь. 1995. 41 с.

30. Національний класифікатор професій України ДК 003:2010, затверджений Наказом Держспоживстандарту України 28.07.2010 № 327 https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text].

31. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. *Теорія і методика мистецької освіти:* зб. наук. пр. за ред. О.П. Щолокової та ін. Вип. 1 (6). Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. С. 15-20.

32. Педагогічний словник За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка. 2001.С. 341-344.

33. Перелік спеціальностей закладів вищої освіти України, за якими здійснюється підготовка фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти https://osvita.ua/master/spec-master/62993/.

34 Програми педагогічних університетів: методика музичного виховання. Укл. А.В. Козир Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 1999. С. 45-50.

35. Психологія: навчальний посібник. За ред. Г.С. Костюка. Київ: Радянська школа. 1968. 256 с.

36. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації Київ: Освіта. 1991. 48 с.

37. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. Київ: УЗМН. 1998. 248 с.

38. Сивоконь Ю.М., Печененко М.В. Розвиток артистичних вмінь та навичок майбутніх фахівців в галузі хореографічного мистецтва. *Наукові записки ЦДУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* Вип.214. 2021. С.310-315.

39. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Загальна психологія: підручник. Київ: Либідь.1997. 464 с.

40. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів За ред. А.І. Кузьмінського. Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького. 2002. 48 с.

41. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затверджений наказом МОН № 368 від 04.03.2020 https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/71877/

42. Танько Т.П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: [монографія]. Харків: Нове слово. 2003. 248 с.

43. Ткаченко М.О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки.* Кропивницький Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. 2019. Вип.178. С.123-127.

44. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Теорія і методика мистецької освіти:* зб. наук. праць. Випуск 8 (13). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2010. С. 110-120.

45. Хоружа О.В. Змістова структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси: ЧНУ імені Б.Хмельницького. 2009. С. 74-75.

46. Шахов В.І. Системний аналіз структури педагогічного мислення. *Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді.* Збірник наук. праць. Київ: Вища школа.1992. с. 37-40.

47. Шевнюк О.Л. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти. № 4 Львів : Університет Франка. 2004. С. 151-158.

48. Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти:* зб. наук. пр. Вип. 1(6) Київ: НПУ. 2004. С. 21-25.

49. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка. Київ: ДАКККІМ. 2008. 240 с.

50. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія]. Київ: Віпол. 1996. 172 с.

51. Щолокова О.П. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* Вип. 4. Львів: Апріорі. 2004. С.151-158.

52. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва. *Теорія і методика мистецької освіти:* зб. наук. пр. Вип.5. Київ: НПУ. 2004. С. 35-39.

53. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія під наук. ред. А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. 402с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення проблеми організації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання та представлено її нове вирішення, що знайшло відображення в розробленні, обґрунтовані та експериментальній перевірці методики організації даної підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

У відповідності до мети наукового дослідження, поставлених і вирішених завдань зроблено такі узагальнюючі висновки:

1. Аналіз наукової літератури за проблемою дослідження допоміг з'ясувати, що необхідність підвищення якості фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва зумовлена постійно зростаючими вимогами суспільства до підготовки фахівців музично-педагогічного профілю. Актуальним в цьому аспекті є ефективне використання змішаної форми навчання, як сучасної інноваційної технології для організації навчально-пізнавальної, виконавської, науково-дослідницької та творчої діяльності студентів магістратури факультетів мистецтв університетів. Розглянута дана підготовка як динамічна система взаємодії традиційних і цифрових освітніх технологій, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх музикантів-педагогів та забезпечення творчого розвитку майбутніх фахівців.

Розкриття можливостей реалізації визначених факторів підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності в умовах змішаної форми навчання довели, що педагогічний вплив відбувається тільки на суб'єктивні фактори успішної діяльності. Тільки тоді, коли суб'єктивні фактори зможуть відповідати об'єктивним факторам (реальному соціально-економічному розвитку країни, родинно-побутовим обставинам, умовам набуття знань, умінь, навичок та практичного досвіду,

суспільною потребою у фахівцях даного профілю), тільки тоді (вже об'єктивно-суб'єктивні фактори) зможуть забезпечити особистісну відповідальність магістранта, його рівень опанування фаховою досконалістю, потребу в досягненні неординарних результатів, різноманітні прояви творчості, самореалізацію у досягненні акмеологічного рівня. Змішана форма навчання надає можливості викладачу вищого навчального закладу більш планомірне проектувати процес підготовки магістрантів, побудований на основі діагностико-прогностичної діяльності. здійснювати управління педагогічним процесом, максимально наближуючи його до гарантованого результату. Визначені та обґрунтовані нами фактори підготовки магістрантів музичного мистецтва до продуктивної професійної діяльності виступають системо-утворювальними компонентами фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва, що становлять методологічне підґрунтя для подальшого моделювання освітнього процесу.

2. Зміст та специфіка змішаної форми навчання у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва факультетів мистецтв університетів характеризується поєднанням очної, дистанційної та самостійної діяльності студентів у єдиному цифрово-освітньому середовищі в контексті формування в магістрантів необхідних компетентностей. Змішана форма навчання дозволяє всебічно врахувати індивідуальні здібності кожного магістранта і максимально реалізувати та розвинути його творчий потенціал шляхом підвищення рівня сформованості мотиваційної сфери, індивідуального графіку роботи, спрямувати майбутнього фахівця на опанування навичок самостійно роботи.

Дослідження прогресивного зарубіжного досвіду використання змішаної форми навчання у фаховій підготовці магістрантів музичного мистецтва (США, Велика Британія, Канада, Польща, Фінляндія тощо) дало змогу виявити ефективні моделі інтеграції традиційних і дистанційних форматів навчання та окреслити можливості їх адаптації у вітчизняному

освітньому просторі. Моделі змішаного навчання постійно змінюються, враховуючи запити студентів (ротаційна модель; зміна станцій; зміна лабораторій; перевернуте навчання; персоналізована модель; гнучка модель; модель самостійного змішування; віртуально-збагачена модель). Розглянуті моделі нечасто використовуються у чистому вигляді, як правило, це залежить від ситуації та умов навчання, від цільової групи, рівня знань та цілей. Тому кожна модель передбачає розробку прикладного сценарію розподілу ролей, дидактичних цілей та ресурсів.

Дослідження прогресивного зарубіжного досвіду дало змогу визначити провідні тенденції впровадження змішаного навчання у мистецькій освіті – зокрема використання цифрових платформ, онлайн-майстер -класів, віртуальних інструментів і міждисциплінарних проектів, що можуть бути адаптовані у підготовці магістрантів музичного мистецтва в Україні.

3. Визначення методологічної основи розкриття сутності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва факультетів мистецтв університетів допомогло дати авторську конкретизацію змісту концепту: «фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання» - як інноваційної комплексної організації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, педагогіко-методичної, виконавської та творчої діяльності магістрантів, яка поєднує потужний арсенал стратегій і рівнів організації навчальної колаборації у студентоцентричному освітньому середовищі, що інтегрує очне, дистанційне та самостійне навчання магістрантів на основі використання цифрових технологій, творчо-комунікативниої взаємодії та індивідуалізації освітнього процесу майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Методологічну основу дисертаційного дослідження становлять положення філософії освіти про цілісність і гуманістичний характер професійної підготовки особистості, теорія пізнання (праці В. Андрущенка, О. Гавришкевича, С. Горбенка, А. Ільченко, І. Зязюна, В. Кременя, В.

Лугового, В. Огнев'юка, В. Пазенока та ін.). У психолого-педагогічному аспекті робота спирається на концепції професійного становлення майбутнього педагога-музиканта, теорії художньої освіти та розвитку творчої індивідуальності (роботи М. Дубінка, Н. Мачинської, В. Мірошніченко, В. Орлова, О. Отич, Ю. Стражник, А. Козир, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.).

Методологія нашого дослідження спрямована на виявлення взаємозв'язку між поліхудожністю освітнього процесу, інтеграцією традиційних та цифрових форм навчання і формуванням професійних компетентностей магістрантів музичного мистецтва. Визначено основні принципи сучасної фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва:

4. У дослідженні визначено та обґрунтувано трансфесійно-комплексний підхід як методологічну основу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва та здійснено процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з визначенням її принципових положень. На основі вивчення дефініцій поняття «трансфесійність» та поняття «комплексність» доведено, що трансфесійно-комплексний підхід забезпечує цілісне розуміння сутності фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання.

З'ясування умов актуалізації виховного і розвивального впливу мистецької діяльності дало можливість зробити процесуально-функціональний аналіз фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, визначити основні функції фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва, а саме: мотиваційно-виховна, інформаційно-пізнавальна, діагностично-прогностична, корпоративно-взаємодійна, творчо-продуктивна функції. У процесі фахової підготовки майбутніх кваліфікованих магістрів музичного мистецтва кожна із функцій навчання окремо не може забезпечити бажаний результат. У такому разі необхідним є

поєднання усіх функцій у системі готових продуктів – навчальних курсів, які сьогодні пропонуються, в тому числі зарубіжними й вітчизняними електронними платформами, поєднання з якими стає необхідною умовою застосування змішаної форми навчання.

У дослідженні визначено основні принципові положення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в ЗВО музично-педагогічного напряму в умовах змішаного навчання. Застосування цієї форми навчання в освітньому процесі ЗВО музично-педагогічного профілю передбачає опору на такі принципові засади: суб'єкт-суб'єктної взаємодії, свободи вибору, самоорганізації, інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання. Ці принципові положення враховують особливості процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, спираються на поєднання гуманістичних і технологічних засад освіти та забезпечують цілісність, гнучкість та ефективність освітнього процесу.

5. У дисертації розроблено компонентну структуру фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання. Вона включає наступні компоненти: організаційно-комунікативний, пізнавально-пошуковий, науково-компетентнісний, інтерпретаційно-оцінний та творчо-діяльнісний.

Розроблена компонентна структура слугує теоретико-методологічною моделлю для аналізу, прогнозування й удосконалення процесу фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Вона відображає сучасні тенденції цифровізації та гуманізації мистецької освіти, а також відповідає вимогам трансфесійно-комплексного підходу.

У роботі визначено методичні орієнтири критеріїв сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, а саме: міра спрямованості магістрантів на міжособистісне професійне спілкування; ступінь здатності магістрантів до навчально-пошукової діяльності; міра здатності магістрантів до критичного

оцінювання результатів інтерпретаційної діяльності; ступінь розвитку науково-дослідницького потенціалу магістранта; міра сформованості творчого підходу до виконання мистецько-художніх завдань фахової підготовки.

Критеріальна визначеність виступає важливим складником наукової новизни та методологічної цілісності дисертації, забезпечує об'єктивність подальших діагностичних процедур і дозволяє здійснювати системне вимірювання та аналіз результатів педагогічного впливу.

6. Педагогічними умовами, що сприяють ефективності організації фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання обґрунтовано наступні: інформатизація освітнього процесу в ЗВО музично-педагогічного профілю; забезпечення спроможності суб'єктів навчання використовувати інформаційно-комунікаційні технології і комплексну інформатизацію навчального процесу в повному обсязі; побудова атмосфери довіри та поваги магістрантів до професійного досвіду своїх викладачів у процесі його запозичення; створення ситуації успіху на заняттях у магістратурі; організація розширеного середовища самостійної роботи магістрантів. У роботі розроблено організаційно-методичну модель фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва з використанням змішаної форми навчання, яка включає: мету, напрями, функції, принципи, структуру, наукові підходи, педагогічні умови підготовки та блоки, етапи, методи формування фахової підготовленості магістрантів, а також результат – удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання на основі сформованих компетентностей зазначеної підготовленості магістрантів.

7. У дослідженні діагностовано стан фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання та експериментально перевірено ефективність розробленої авторської поетапної методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва на

засадах змішаного навчання й окреслено перспективні напрями її подальшого удосконалення. Зміст і результати констатувального етапу експерименту дали можливість охарактеризувати рівні сформованості фахової підготовленості магістрантів музичного мистецтва в сучасних умовах, які засвідчили, що переважна більшість студентів магістратури знаходяться на середньому та низькому рівнях зазначеної підготовленості. Формувальний експеримент був проведений за трьома етапами, відповідно з напрямами підготовки, авторськими визначеними блоками формування фахової підготовленості та із застосуванням обґрунтованих педагогічних умов й визначених методів навчання для кожного з етапів формувального експерименту. Аналіз результатів формувального етапу експериментального дослідження засвідчив ефективність розробленої методики фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва в умовах змішаного навчання, про що свідчать дані, отримані в процесі кількісної та якісної обробки його результатів.

Упроваджена модель експериментальної методики формування фахової підготовленості магістрантів факультетів мистецтв із застосуванням змішаної форми навчання, яка ґрунтується на принципах суб'єкт- суб'єктної взаємодії, самореалізації, свободи вибору, інформаційних (комп'ютерних) технологій навчання, спирається на розроблені педагогічні умови, інтегрує інтерактивні, теоретичні, проективні, образно-демонстраційні, інноваційні, інформаційно-комунікаційні та інші методи мистецького навчання під час рефлексивно-усвідомленого, знаннєво-експертного та творчо-результативного етапів формування досліджуваного феномена, а також розроблене у відповідності до цієї моделі інтегроване педагогічне забезпечення є цілком релевантним, оскільки, не призводячи до перевантаження магістрантів у часовому вимірі, забезпечує підвищення результативності освітнього процесу; забезпечує формування в магістрантах компетентностей, що, з одного боку, уможливлює підвищення рівня фахової

майстерності на основі оволодіння знаннями й практичними уміннями у галузі фахової комунікації, мистецької педагогіки, інтерпретаційної та науково-дослідної діяльності, музичного виконавства, а за іншого боку, забезпечує особистісне інтелектуальної-творче та музично-виконавське зростання майбутніх фахівців. Ефективність розробленої методики обумовлена також її адаптивністю і можливістю екстраполяції.

Проведене дослідження засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми в напрямах: визначення ефективних шляхів забезпечення якості фахової підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва з метою підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці; оптимізації системи контролю при застосуванні форми змішаного навчання в освітньому процесі факультетів мистецтв університетів; розробці різних методик фахового навчання студентів магістратури в умовах змішаного навчання. Об'єднуючим освітньо-базовим фактором для подальшого практичного забезпечення перспектив удосконалення фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва згідно до усіх трьох (інтерпретаційно-виконавського, науково-дослідницького та педагогіко-методичного) напрямів слугує актуалізація та повноцінна реалізація змішаної форми навчання, яка синтезує формальний, неформальний та інформальний навчальних освітні процеси, інтегруючи класичний та інноваційний педагогічний інструментарій, а також інформаційно-комунікаційні технології.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест на вияв рівня сформованості інтересу магістрантів музичного мистецтва до міжособистісної фахової комунікації

(Модифікація тесту за методикою О. Хоружої).

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три рядки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, який містить найбільшу суму, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

Що спонукає Вас вивчати методи і засоби міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації?

1. Вчу тому, що цього вимагають викладачі.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання диплому магістра музичного мистецтва.
3. Тому, що мені це цікаво як майбутньому професіоналу-музиканту.

Як Ви пояснюєте своє ставлення до вивчення методів і засобів міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації?

4. Якби це було можливо, я взагалі не вивчав би цього.

5. Вважаю, що вивчення комунікативних методів і засобів потрібно мені для покращення моїх оцінок.

6. Вважаю, що чим більш поглиблено я вивчаю методи і засоби міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації, тим більше мені хочеться дізнатися.

Яка робота на заняттях Вам більше всього подобається ?

7. Слухати розповідь викладача про методи і засоби міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації.

8. Слухати доповіді на цю тему своїх товаришів.

9. Самостійно відшукувати, застосовувати у фаховій діяльності методи і засоби міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації.

Яке значення має вивчення та практичне застосування методів і засобів міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації для удосконалення музичного виконавства, педагогічної майстерності?

10. Ніякого.

11. Вивчаючи методи і засоби міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації, краще розумієш основи спілкування із учнями під час педагогічної практики.

12. Знання застосування методів і засобів міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації допомагає стати висококваліфікованим фахівцем як у галузі музичного виконавства, так і у галузі педагогічної майстерності.

13. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні теоретичні питання міжособистісної фахової комунікації під час навчання в університеті можна було б взагалі не розглядати?

14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності Вам знадобляться тільки деякі комунікативні засоби?

15. Чи не вважаєте Ви, що поглиблені знання щодо методів і засобів міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, викладача мистецьких дисциплін?

16. Чи бувають випадки, коли Вам не вистачає знань у галузі методів і засобів міжособистісної фахової комунікації, музично-виконавської, музично-педагогічної комунікації, але засвоювати їх Ви не бажаєте?

17. Чи бувають випадки, що на заняттях Вас зацікавлює певний матеріал щодо комунікативних методів і засобів, але вдома бажання ним займатися зникає?

18. Чи часто під час вивчення матеріалу комунікативного змісту Ви звертаєтесь, окрім підручників і конспектів, до інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

Додаток Б

Дослідження умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки

(Модифікація за методикою А.Козир).

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

Здійсніть рефлексивний самоаналіз по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – "безумовно ТАК" до 1 – "безумовно НІ")

1.Шкала для дослідження рівня сформованості умінь варіативного використання навчальної інформації в проблемних ситуаціях на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі

1.1.Я спроможний (спроможна) безпосередньо під час вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва варіювати інформацію методів резонансної і нейрохронастичної теорії звукоутворення.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

1.2.Я спроможний (спроможна) безпосередньо під час організації і проведення на уроках музичного мистецтва слухання музичних творів варіювати інформацію щодо художньо-образного змісту музичного твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

1.3.Я спроможний (спроможна) безпосередньо під час вирішення проблемної ситуації щодо концентрації уваги школярів на сприйманні музичного твору варіювати інформацію у вступному слові

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

+

1.4.Я спроможний (спроможна) безпосередньо під час під час керівництва колективним музикуванням школярів варійовано застосовувати інформацію щодо засобів музичної виразності у процесі інтерпретаційної роботи

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2.Шкала для дослідження рівня сформованості умінь варіативного використання навчальної інформації в проблемних ситуаціях музичного виконавства.

2.1.Я спроможний (спроможна) варіативно використовувати інформацію щодо сугестивно-навіювальних і класичних методів налаштування на концертний виступ

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

+

2.2. Я спроможний (спроможна) варіативно використовувати інформацію щодо сугестивно-навіювальних і корекційних методів боротьби із негативним впливом стресорів під час на концертного виступу

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

+

2.3.Я спроможний (спроможна) варіативно використовувати інформацію щодо мисленого методу рефлексивного аналізу і методів аудіо-фіксації перебігу виконавського процесу в залежності від ситуації осмислення результатів концертного виступу.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

+

2.4.Я спроможний (спроможна) безпосередньо під час перебігу музично-виконавського процесу варіативно використовувати методи ритмічно-агогічної і динамічної інтерпретаційної імпровізації.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Якщо Ваш результат 32 – 40 балів, – Ви особа, що осмислює рівень своїх умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки як високий.

Якщо Ваш результат 18 – 31 бал, – Ви особа, що осмислює рівень своїх умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки як середній.

Якщо Ваш результат 8 – 17 балів, – Ви особа, що осмислює рівень своїх умінь варіативного використання навчальної інформації в різних ситуаціях фахової підготовки як низький.

Додаток В.

Діагностування рівнів аналітичної активності щодо засобів музичної виразності у контексті інтерпретаційної роботи (За методикою І. Глазунової).

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

Анкета

Анкета адресована магістрантам закладів вищої музичної та музично-педагогічної освіти. Просимо Вас відповісти на запитання у вільній, зручній для Вас формі.

Результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді, тому прізвище, ім'я та по-батькові вказувати не потрібно.

Питання.

1. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
2. На якому курсі магістратури Ви навчаєтесь?
3. Який навчальний заклад Ви закінчили попередньо?

Наступний блок запитань стосується з'ясування здатності магістрантів музичного мистецтва до аналізу засобів музичної виразності у процесі інтерпретаційного опрацювання музичних творів, які входять до навчально-педагогічного репертуару у відповідності до спеціальності.

1.Проналізуйте мелодику музичного твору згідно до її інтервального складу, типу розгортання мелодичної лінії (кантиленного, моторного або дискретного), а також напрямків її руху у контексті драматургічно-кульмінаційного розвитку. Зробіть узагальнення щодо впливу мелодії на характер та образний зміст музичного твору.

2.Проаналізуйте ладово-гармонічні особливості музичного твору, зокрема модуляційний план, і каданси (повні завершені, незавершені, серединні, перервані тощо) у відповідності до підрозділів музичної форми. Зробіть

узагальнення щодо впливу ладу та гармонії на характер та образний зміст музичного твору.

3.Проаналізуйте темпо-ритм музичного твору у контексті створення його характеру та музично-образного змісту.

4.Проналізуйте динаміку музичного твору контексті драматургічно-кульмінаційного розвитку, зокрема щодо підготовки та забезпечення кульмінацій. Зробіть узагальнення щодо впливу динаміки на характер та образний зміст музичного твору.

5.Проаналізуйте нюанси музичного твору у контексті створення його характеру та музично-образного змісту.

6.Проаналізуйте особливості формотворення та на основі тонального плану й драматургічного розвитку, визначте форму музичного твору, абстрагуючи принагідно межі його підрозділів. Зробіть узагальнення щодо впливу визначеної форми на характер та образний зміст музичного твору.

Додаток Г

Діагностика умінь креативного моделювання й застосування методичного інструментарію у процесі наукових досліджень (За методикою І. Глазунової).

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

Мета: пильність у відборі методичного інструментарію – здатність бачити методичний аспект під час вирішення проблемної педагогічної, музично-педагогічної, музично-виконавської ситуації, яка має бути описана в магістерській роботі під час формувального експерименту. Уміння вчасно віднайти і застосувати методичний інструментарій є передумовою високої якості вирішення задачі.

Завдання: 1. Пропонуються різноманітні методи і засоби мистецького навчання, наприклад: метод інсценізації музичних творів, метод симуляційної гри, метод словесного пояснення, метод художньої ілюстрації словесних пояснень, метод художньо-педагогічного аналізу тощо. Магістранти мають визначити і записати як стандартні, так і нестандартні, на їх думку, проблемні ситуації, які можуть трапитись під час упровадження розробленої ними методики і мають бути описані в ході формувального експерименту, а також вказати на спосіб застосування цих методів на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Необхідно вказати якнайбільше варіантів.

Завдання 2. Пропонується записати певну кількість методів мистецького навчання (вербальних, образно-демонстраційних, інтерактивних тощо) і теоретичних методів (аналізу, синтезу, узагальнення. порівняння. абстрагування тощо). Згрупувати їх у пари, утворивши бінарні методи.

Завдання 3. Змоделювати у відповідності до кожного з утворених у завданні 2 бінарного методу проблемну ситуацію фахової діяльності вчителя

музичного мистецтва, викладача мистецьких дисциплін, під час якої є доцільним застосування певного бінарного методу.

Додаток Д

Методика «Самооцінювання умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору» (Модифікація за методикою В.Волошиної, Л.Долинської, О.Ставицької та О.Темрук).

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

Мета: визначення рівнів сформованості в магістрантів факультетів мистецтв до умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору.

Матеріал та обладнання: інформаційно-комунікаційні прилади (комп'ютер, планшет, смартфон абощо).

Інструкція для респондента. На запропоновані судження потрібно вибрати одну з чотирьох наступних відповідей: повністю погоджуюсь, погоджуюсь, не погоджуюсь, абсолютно не погоджуюсь.

Судження

1.Під час прилюдного виступу на сцені я здатна (здатен) спрямувати всі мої дії на досягнення головної мети – на повноцінне втілення й трансляцію інтерпретаційної концепції музичних творів.

2. Під час прилюдного виступу на сцені я весь час відволікаюсь на сторонні звуки в залі або за лаштунками, на появу в залі нових слухачів, на рух вхідних дверей тощо, що не дозволяє мені цілісно втілювати й транслювати інтерпретаційну концепцію музичних творів.

3.Я вважаю, що спроможний (спроможна), реагуючи на відхилення від інтерпретаційного плану під час прилюдного виконання музичного твору, не тільки не зруйнувати цілісність інтерпретації, але й збагатити її за рахунок імпровізаційності, оригінальності й свіжості відчуття.

4. Під час прилюдного виступу на сцені я здатна (здатен) до такої емоційно-образної концентрації на художньому змісті музичного твору, що будь-які сторонні стресори не впливають на якість його виконання.

5.Мені здається, що, технічні складнощі заважають мені сконцентруватися саме на художньому змісті музичного твору.

6.Я усвідомлюю свою здатність до емоційно-образної концентрації на художньому змісті музичного твору під час прилюдного виступу й схвалюю цю свою здатність.

7.У цілому я задоволена (задоволений) своєю музично-виконавською діяльністю, а особливо своєю здатністю до емоційно-образної концентрації на художньому змісті музичного твору під час прилюдного виступу.

8.Під час концертного виступу мені хотілося б уникнути, наскільки це взагалі можливо, деструктивного впливу стресових ситуацій (випадіння з пам'яті елементів тексту музичного твору, панічних емоційних станів, страху перед технічними складнощами тощо), оскільки це повністю порушує мою емоційно-образну концентрацію на художньому змісті музичного твору.

9.Іноді я ясно усвідомлюю свою нездатність до цілісного відтворення інтерпретаційної концепції музичного твору на сцені, навіть якщо я добре підготувалась (підготувався) до концертного виступу, оскільки просто не можу сконцентруватися на художньому змісті музичного твору.

10.Коли я думаю про свою нездатність до емоційно-образної концентрації на художньому змісті музичного твору, то гадаю, що може мені взагалі краще не співати на сцені?

Опрацювання та аналіз результатів

Код запитальника:

прямі запитання – 1, 3, 4, 6, 7;

зворотні запитання – 2, 5, 8, 9, 10.

Відповіді	**Прямі судження** (бали)	**Зворотні судження** (бали)
Повністю погоджуюся	4	1
Погоджуюся	3	2
Не погоджуюся	2	3
Абсолютно не погоджуюся	1	4

10-19 балів – низький рівень вияву умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору.

20-29 балів – середній рівень вияву умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору.

30-40 балів – високий рівень вияву умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору.

Додаток Е

Дослідження самооцінки умінь музично-виконавського артистизму за процедурою тестування

(Модифікація за методикою опитувальника Г.М.Казанцевої)

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

При вивченні самооцінки за допомогою процедури тестування респондентам пропонують певну кількість тверджень, навпроти яких вони повинні написати один з трьох варіантів відповідей: «ТАК» (+), «Ні» (–), «не знаю» (?), який відповідає власній поведінці в ситуації прилюдного виступу.

Опитувальник

1.Звичайно, я розраховую на позитивне оцінювання аудиторією моїх умінь музично-виконавського артистизму під час прилюдного виступу.

2.Перед виступом я, як правило, знаходжусь у пригніченому настрої, бо знаю, що я не артист(ка).

3.Більшість моїх колег-магістрантів рахуються із моїми оцінювальними судженнями щодо їх умінь музично-виконавського артистизму під час прилюдних виступів.

4.У мене немає впевненості в своїх діях під час музичного виступу перед аудиторією.

5.Я приблизно настільки ж здатна (здатний) до успішного музичного виконавства, як і більшість моїх однокурсників.

6.Часом я відчуваю, що моє трактування музичного твору під час виступу нікому нецікаве.

7.Весь процес музичного виконавства, який включає і фахову підготовку, і іспити, заліки, модулі й концерти, проходить у мене вельми успішно.

8.Мені здається, що як музичний виконавець я нічого не досягну в майбутньому.

9.Під час розроблення власного іміджу для концертного виступу я завжди вважаю себе правою (правим).

10.Під час прилюдного виконання я роблю багато такого, про що потім жалкую.

11.Коли я дізнаюсь про яскравий виступ одного з моїх однокурсників, я сприймаю це як власну поразку.

12.Коли я виступаю перед будь-якою аудиторію, мені здається, що ані моя манера музичного виконавства, ані мій зовнішній вигляд їй не подобається.

13.Мене мало турбують мої можливі іміджево-сценічні невдачі.

14.Мені здається, що під час прилюдного виконання я не можу представити себе так, як планувала (планував) у процесі занять і репетицій.

15.Я рідко жалкую про відхилення від запланованих заходів музичної комунікації, які трапляються під час прилюдних виступів.

16.Коли я спостерігаю за виконанням інших магістрантів-вокалістів того самого музичного твору, над яким працюю і я, то часто вважаю їх артистичну подачу свого виконавського іміджу більш ефектною у порівнянні із моєю подачею.

17.Я вважаю, що мої прилюдні виступи цікавлять моїх однокурсників саме тому, що я вмію представити себе перед публікою належним чином.

18.Мені здається, що мої уміння музично-виконавського артистизму сформовані не так добре, як у інших магістрантів.

19.Під час складання іспитів та заліків, які потребують музичного виконавства перед екзаменаційною комісією, я вважаю за потрібне використовувати всі свої артистичні уміння й навики так само, як і перед публікою під час концертної діяльності.

20.Я просто боюся зробити якийсь додатковий жест або навіть посміхнутися перед аудиторією в залі.

Опрацювання результатів. Підраховується кількість позитивних відповідей (+) спочатку за непарними номерами, а потім за парними. Від першого

результату віднімається другий. Кінцевий результат може знаходитись в інтервалі від – 10 до + 10.

Результат від – 10 до – 4 свідчить про низьку самооцінку;

Результат від – 3 до + 3 свідчить про середню самооцінку;

Результат від + 4 до + 10 свідчить про високу самооцінку.

Додаток Ж

Тренінг здатності до пізнання та вільного застосування вербально-комунікаційних засобів у процесі фахової підготовки за змішаною формою навчання.

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

1.Знання й уміння щодо вербального роз'яснення мистецьких, художньо-виконавських, інтерпретаційних, педагогічних поглядів та позицій, їх відстоювання та їх логічного аргументування під час фахового міжособистісного діалогічного спілкування.

Вправа. Робота в парах (аудиторна і online). Магістранти за власним бажанням знаходять собі серед одногрупників напарника і сумісно обирають одну із опрацьованих попередньо пісень «шкільного репертуару», яка входить до переліку пісень, затверджених у програмних вимогах для проведення під час уроків музичного мистецтва в закладах середньої освіти для вокально-хорової роботи (на кшталт «За рікою дім старий» муз. І.С. Баха, «Вечірня зірка» муз. Р.Шумана, «Зоре моя вечірняя» муз. Я.Степового, сл. Т.Шевченка). Магістранти мають тезисно (в усній формі) презентувати напарнику свою жанрово-мистецьку концепцію обраної пісні, представивши власні ідеї щодо її образного змісту, художньо-виконавських особливостей, а також щодо практичних методів роботи над піснею в класі. Провести діалогічне обговорення обох представлених концепцій, аргументувавши кожну з озвучених ідей.

2.Знання й уміння щодо вербального коментування власних інтерпретаційних, художньо-виконавських, навчально-методичних, організаційно-виховних та інших дій під час фахового міжособистісного діалогічного спілкування.

Вправа. Магістрант виконує у присутності всієї групи (аудиторно або online) обраний за власним бажанням музичний твір із своєї концертної програми, який вважає достатньо підготовленим для прилюдного виконання. Після виконання магістрант має в усній формі прокоментувати своє виконання, обґрунтувавши представлену під час виконання інтерпретаційну концепцію, художньо-виконавські задачі, навчально-методичні завдання, які потрібно було вирішити у процесі опрацювання твору тощо. Після групового обговорення відповідності результатів виконання музичного твору й озвучених коментарів магістрант має відповісти на зауваження, побажання й запитання, відстоявши свою позицію.

Додаток З

Психолого-педагогічний тренінг відпрацювання умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач фахової підготовки за змішаною формою навчання

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

1.Уважність до навчально-пізнавальних аспектів фахової підготовки – здатність помічати навчально-пізнавальні тенденції навчального процесу. Спостережливість щодо наявності навчально-пізнавальної проблеми, правильна постановка відповідної навчально-пізнавальної задачі є такою ж значущою, як і її розв'язання. Уміння своєчасно поставити навчально-пізнавальну задачу є запорукою її ефективного розв'язання.

Завдання 1.1. (відпрацювання умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач ситуаційного рівня проблемності щодо набуття фундаментальних знань).

Пропонуються назви навчальних дисциплін з обов'язкової та вибіркової частин за планом освітнього процесу в залежності від кваліфікаційного напрямку фахової підготовки на кшталт «Освітня політика і лідерство», «Організація наукових досліджень» тощо з циклу загальної підготовки, «Методика музичної освіти», «Фаховий практикум» тощо з циклу професійної підготовки, «Хорові студії», «Оркестрові студії» тощо з циклу поглибленої підготовки за спеціальністю та ін.

Магістранти, спираючись на особистий попередній досвід мистецького навчання, мають сформулювати й схарактеризувати свої можливі (типові й нестандартні) задачі, пов'язані із вирішенням відповідних навчально-пізнавальних проблем. Сформулювати якомога-більше навчально-пізнавальних задач.

Завдання 1.2. (відпрацювання умінь постановки та розв'язання навчально-пізнавальних задач надситуаційного рівня проблемності щодо власного музично-творчого саморозвитку, удосконалення інтелектуально-творчих та музично-виконавських можливостей).

Пропонуються назви тих самих навчальних дисциплін з обов'язкової та вибіркової частин за планом освітнього процесу в залежності від кваліфікаційного напрямку фахової підготовки, які були обрані для виконання завдання 1. Магістранти, спираючись на особистий попередній досвід мистецького навчання, мають сформулювати й схарактеризувати свої можливі (типові й нестандартні) навчально-пізнавальні задачі, пов'язані із власним інтелектуально-творчим, музично-виконавським, музично-педагогічним саморозвитком.

До прикладу, як вивчення навчальної дисципліни «Організація наукових досліджень» може вплинути на вирішення задачі з розвитку власних логічно-аналітичних умінь, або, як вивчення курсу «Методика музичної освіти» може вплинути на вирішення задачі з розвитку власного музичного сприймання, або, як вивчення курсу «Хорові студії» може вплинути на вирішення задачі з удосконалення координації між слуховими уявленнями і вокальним звукоутворенням.

2. Чіткість усвідомлення мети навчально-пізнавальної задачі, здатність до її аналізу й ефективного мисленнєво-логічного розв'язання.

Завдання 1. (відпрацювання умінь планування алгоритму розв'язання ситуативної або надситуативної проблеми навчально-пізнавальної діяльності).

Пропонується описати ситуативну і надситуативну проблемні ситуації навчально-пізнавальної діяльності, з якими магістранти найбільш часто стикаються у процесі фахової підготовки за їхнім кваліфікаційним напрямом. Для розв'язання цієї проблемної ситуації магістрантам пропонується

розкрити план найбільш доцільних, на їх думку, дій у відповідності до алгоритму:

- постановка цільової навчально-пізнавальної задачі за фактом актуальної проблемної ситуації;
- аналіз характеру причин (особистісних, об'єктивно-ситуативних, навчально-організаційних, навчально-методичних, комунікативних тощо) означеної проблемної ситуації;
- конкретизація приводу для виникнення навчально-пізнавальної проблеми, оцінювання впливу супроводжуючих подій;
- проектування траєкторій вирішення поставленої навчально-піднавальної задачі;
- визначення конкретних способів реалізації спроектованих траєкторій;
- формулювання імовірних результатів вирішення поставленої навчально-пізнавальної задачі із оцінюванням рівня результативності.

Завдання 2. (відпрацювання умінь спиратися на результати, отримані під час вирішення поставленої навчально-пізнавальної задачі, для розв'язання наступної проблемної ситуації фахової підготовки).

Пропонується записати імовірні результати вирішення поставленої навчально-пізнавальної задачі, описані під час виконання попереднього завдання. Надалі потрібно тезисно описати проблемні ситуації фахової підготовки (у відповідності до власного кваліфікаційного напрямку), для розв'язання яких можна спиратися на результати і висновки, набуті під час вирішення навчально-пізнавальної задачі з попередньо виконаного завдання.

Додаток І

Метод постановки навідних запитань відкритого типу

Курс Дата

Прізвище, ім’я, по-батькові

Хто з магістрантів інших спеціальностей, окрім магістрантів-вокалістів, найбільше потребує навчальної інформації щодо високо-позиційної вокальної фонації?

Що конкретно Ви розумієте під високо-позиційною вокальною фонацією?

Де ще під час фахової підготовки, окрім індивідуальних занять з вокалу, Ви можете використати навчальну інформацію щодо високо-позиційної вокальної фонації?

Коли саме під час індивідуальних занять з вокалу найбільш доцільним є використання навчальної інформації щодо високо-позиційної вокальної фонації?

Навіщо використовувати навчальну інформацію щодо високо-позиційної вокальної фонації під час вивчення інших навчальних курсів?

Яка галузь фахової підготовки магістрантів-вокалістів найбільш потребує навчальної інформації щодо високо-позиційної вокальної фонації?

Чому саме ця галузь фахової підготовки магістрантів-вокалістів найбільш потребує навчальної інформації щодо високо-позиційної вокальної фонації?

Додаток Й

Творчі завдання щодо розвитку креативного мислення

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

Творче завдання 1. Магістрантам пропонується записати однакову кількість (але не менше чотирьох) образно-демонстраційних та вербальних методів мистецького навчання. Змоделювати декілька бінарних методів, інтегруючи в кожному з них попарно по одному з образно-демонстраційних та вербальних методів. Описати проблемну ситуацію на уроці музичного мистецтва, яка може бути ефективно вирішена за допомогою одного із змодельованих бінарних методів

Творче завдання 2. Магістрантам пропонується обрати й записати музично-творчі здібності, для ефективного розвитку яких якнайкраще, на їх думку, підходить сукупність поданих нижче методів і засобів:

наприклад, за допомогою методів вокально-хорового вправляння, слухового аналізу інтервалів та акордів, а також методу інтонування з листка можна розвинути й удосконалити не тільки музичний слух, а що ще?

Творче завдання 3. Магістрантам пропонується обрати й записати інтелектуально-творчі здібності, для ефективного розвитку яких якнайкраще, на їх думку, підходить сукупність поданих нижче методів і засобів:

наприклад, за допомогою теоретичних методів аналізу, порівняння і класифікації, а також евристичного методу «Сократичний діалог» можна активізувати не тільки логічне мислення, а що ще?

Творче завдання 4. Магістрантам пропонується обрати й записати мотиваційні утворення для ефективного стимулювання яких якнайкраще, на їх думку, підходить сукупність поданих нижче методів і засобів:

наприклад, за допомогою методу навчальної дискусії, методу симуляційно-рольової гри і методу заохочення можна стимулювати не тільки пізнавальний інтерес, а що ще?

Творче завдання 5. Магістрантам надається короткий словесний опис негативного емоційного стану музиканта-виконавця перед концертним виступом, наприклад, «стан панічної атаки». Треба підібрати послідовність взаємодіючих методів, засобів і прийомів – сугестивних, мотивуючих, вербальних тощо, за допомогою яких можна якнайшвидше вивести музиканта з цього негативного психологічного стану.

Творче завдання 6. Магістрантам роздаються картки із описом нестандартної проблемної ситуації, що трапилась, наприклад, під час лекційного заняття в університеті. Магістрантам пропонується поетапно проаналізувати проблемну ситуацію, притримуючись послідовності етапів:

факт події, підґрунтя події, привід, що підштовхнув до події, супровід події , фактичні результати, наслідки.

Треба підібрати послідовність профілактичних методів, засобів і прийомів, за допомогою яких можна було б уникнути проблеми на кожному з вказаних етапів.

Творче завдання 7. Магістранти по черзі озвучують реальну проблемну ситуацію, що відбулась під час педагогічної практики. Наприклад, після того, як на урок музичного мистецтва завітали директор і завуч школи, діти почали їм скаржитись на студента-практиканта. Необхідно визначити істинні причини проблемної ситуації, відрефлексувавши невдачі застосованої педагогічної стратегії. Які педагогічні дії треба удосконалити, щоб виправити педагогічну стратегію?

Додаток К

Опорний план аналізу засобів музичної виразності.

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

I. Характеристика ідейно-образної сутності музичного твору у контексті розуміння творчого задуму композитора.

II. Аналітичне дослідження засобів музичної виразності як інструменту реалізації творчого задуму композитора.

1. Інтегрований аналіз мелодики і темпу як основи її класифікації (обрати потрібне):

1) кантиленний тип мелодики;
2) моторний тип мелодики;
3) речитативний тип мелодики.

2. Інтегрований аналіз особливостей метро-ритму і темпу як основи жанровості (обрати потрібне):

1) простий метр і його вплив на жанр;
2) складний метр і його вплив на жанр;
3) мішаний метр і його вплив на жанр.

3. Інтегрований ладово-гармонічний аналіз.

4. Інтегрований аналіз форми, динаміки і музичної драматургії у контексті підпорядкування тактичних кульмінаційних пунктів пункту «золотого перетину»:

1) конкретизація музичної форми у цілому;

2) аналіз основних структурних елементів із конкретизацією приналежності до кожного з них тактичних кульмінаційних пунктів і пункту «золотого перетину», а також із абстрагуванням динамічно-драматургічних підготовчих фрагментів;

3) аналіз основних структурних елементів із конкретизацією і класифікацією музичних періодів, музичних речень у відповідності до різних типів кадансових зворотів, музичних фраз та мотивів.

5. Інтегрований аналіз особливостей фактури і нюансування.

III. Висновки з проведеного аналізу.

Додаток Л

План-тренінг вербального інтерпретаційного полілогу

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

I. Вербально-аналітичний блок

1.Світоглядно-стильові, історико-музикознавчі і художньо-образні аспекти полілогічно-інтерпретаційного опрацювання музичного твору:

1)жанрово-стильовий аналіз музичного твору із визначенням його приналежності до мистецького стилю, встановленням і обґрунтуванням музичного жанру і історичної епохи створення;

2)концептуально-естетичний аналіз нотного і словесного (у вокальних та вокально-хорових зразках) тексту, програми музичного твору (якщо вона надається) у контексті ідейно-тематичних та світоглядно-ціннісних позицій автора або авторів музичного твору;

3)узагальнена характеристика художньо-образної сфери музичного зразку з урахуванням результатів жанрово-стильового та концептуально-естетичного аналізу, проведеного згідно пунктів 1 та 2.

2. Музично-теоретичні аспекти аналізу засобів музичної виразності (за наведеним вище опорним планом аналізу засобів музичної виразності п.II, який передбачає темповий, метро-ритмічний, ладово-гармонічний, формотворчий, музично-драматургічний, фактурний аналіз тощо).

II Вербально-конструювальний блок

1.Колективне конструювання-обговорення інтерпретаційної схеми з фіксацією відповідних нюансів, динаміки, розділів форми у партитурі.

2.Контрольне виконання музичного твору згідно до зафіксованої інтерпретаційної версії.

3.Колективне оцінювання позитивних і негативних результатів зафіксованої інтерпретаційної версії із можливою корекцією.

Додаток М

Інтерактивний тренінг умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору

Курс Дата

Прізвище, ім'я, по-батькові

Вправляння

1.Учасники тренінгу у процесі групового обговорення погоджують вибір музичного твору, найбільш доцільного для тренування умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту обраного музичного зразку (педагогічний інструментарій: метод колективного обговорення, прийом створення ситуації самостійного вибору).

2.Учасники тренінгу, розпочинаючи групове тренування за сигналом модератора, колективно визначають і формулюють стратегічні й тактичні художньо-творчі завдання, які спрямовані на реалізацію стилістичного й драматургічного задуму композитора (педагогічний інструментарій: інтерактивно-евристичний метод «мозкового штурму»).

3.Учасники тренінгу на вимогу модератора ранжують сформульовані завдання за рівнем пріоритетності, максимально зосереджуючись на інтерпретаційних задачах щодо художньо-образного виконання (Педагогічний інструментарій: інтерактивний метод «круглий стіл», прийом створення ситуації ранжування мистецьких задач).

4.Учасники тренінгу по черзі виконують музичний твір у цілому, намагаючись зосередитись на якомога яскравому виконанні сформульованих інтерпретаційних задач у контексті визначеного стилістичного й драматургічного задуму композитора (Педагогічний інструментарій: метод демонстрації музичних творів).

5.Модератор ініціює індивідуальне самооцінювання, а також групове обговорення учасниками ступеню зосередженості кожного з виконавців на

виконанні сформульованих інтерпретаційних задач у контексті результативності формотворення, музичної драматургії, виявлення кульмінації й жанрово-стильових особливостей (Педагогічний інструментарій: методи оцінювання, самооцінювання, колективного обговорення, інтерактивний метод «круглий стіл»).

6.Учасники тренінгу конкретизують засоби музичної виразності, а також засоби поетики літературного тексту у вокальних та вокально-хорових творах, на яких потрібно зосередитись, щоб зробити виконання музичного твору більш виразним (педагогічний інструментарій: теоретичний метод конкретизації, інтерактивно-евристичний метод «мозкового штурму», метод художньої ілюстрації висловлених позицій).

7.Учасники тренінгу за сигналом модератора здійснюють перехід до групового обговорення й критичного оцінювання психологічних, виконавсько-технічних, методичних та музично-комунікативних проблем, які стали на заваді емоційно-образної концентрації під час музичного виконання обраного твору (Педагогічний інструментарій: методи оцінювання, самооцінювання, колективного обговорення, інтерактивний метод «круглий стіл»).

8.Модератор пропонує учасникам тренінгу по черзі, передаючи «умовний мікрофон», озвучити ідеї та пропозиції щодо методичних шляхів удосконалення цілісного виконання музичного зразку у контексті сформульованих інтерпретаційних задач (Педагогічний інструментарій: інтерактивний метод «мікрофон»).

9.Модератор пропонує учасникам тренінгу по черзі, передаючи «умовний мікрофон», представити власну стратегію емоційно-образної концентрації на стратегічних інтерпретаційних задачах у процесі прилюдного відтворення художнього змісту музичного твору (Педагогічний інструментарій: метод моделювання психологічно-виконавської стратегії, інтерактивний метод «мікрофон»).

10.Модератор пропонує учасникам тренінгу знову виконати музичний твір у цілому, притримуючись озвученої індивідуальної стратегії емоційно-образної концентрації на стратегічних інтерпретаційних задачах, намагаючись максимально розкрити своє емоційне-образне відчуття творчого задуму композитора (Педагогічний інструментарій: метод демонстрації музичних творів).

11. Модератор пропонує проаналізувати й оцінити позитивні й негативні аспекти результатів повторного виконання музичного зразку, а також окреслити перспективи подальшої музично-виконавської підготовки щодо удосконалення умінь емоційно-образної концентрації у процесі прилюдного відтворення художнього змісту обраного музичного зразку (Педагогічний інструментарій: теоретичні методи аналізу й оцінювання результативності музично-виконавської діяльності).

Додаток Н

Комплекс методів реактивно-мімічного вправляння «Вдягни маску»

Курс Дата

Прізвище, ім’я, по-батькові

Вправа 1. Маска гніву. Нахмурити чоло, звести брови, суворо поглянути з-під лоба. М’язи губ і підборіддя не залучати. Розслабити лицеві м’язи.

Вправа 2. Маска подиву. Широко розкрити очі. Підняти вгору брови й надбровні дуги. М’язи губ залучати на свій розсуд, наприклад трохи відкривши рота. Розслабити лицеві м’язи.

Вправа 3. Маска радості. Широко розкрити очі. Підняти вгору брови. Широко посміхнутись. Розслабити лицеві м’язи.

Вправа 4. Маска впертості. Щільно стулити губи. Вивести нижню щелепу вперед. Брови й очі залишити в спокої. Розслабити лицеві м’язи.