МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ТУШЕВА Вікторія Володимирівна

УДК [371.124:001] (477)

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України
Євтух Микола Борисович

Київ 2016

З М І С Т

ВСТУП…….. 4

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ…… 20

1.1. Філософські та наукознавчі засади науково-дослідницької культури як особистісного феномену ……..…….…… 20

1.2. Сучасні підходи до розуміння сутності культури……. …… 30

1.3. Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки……..... 46

Висновки до розділу 1 ……..... 56

РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ……58

2.1. Історія вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури як особистісного явища в освіті ……. 58

2.2. Зарубіжний досвід формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів у системі педагогічної освіти Німеччини, Польщі, Франції, Англії, США ……..…..... 74

2.3. Сучасний стан формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики у вітчизняній педагогіці……..... 86

Висновки до розділу 2 …….. 102

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ..…… 106

3.1. Загальна характеристика професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів музики…….…….. 106

3.2. Сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її зміст і функції…..... 116

3.3. Методологічна культура як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики…… 133

3.4. Аксіологічно-орієнтаційний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики ……..……145

3.5. Технологічно-діяльнісний компонент у структурі науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики…….. 166

3.6. Особистісно-когнітивний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики……..……. 189

3.7. Креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта …… 214

Висновки до розділ 3 ……..…… 221

РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ……..……..... 226

4.1. Концептуальні детермінанти системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики ……...…….. 227

4.2. Змістово-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки …….. 238

4.3. Технологічна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики

в процесі професійної підготовки……..…….. 261
4.4. Моніторингова складова системи формування
науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики…..... 280
Висновки до розділу 4 ……... 291

РОЗДІЛ 5: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ……... 294
5.1. Зміст і організація експериментальної роботи……. 294
5.2. Хід і результати констатувального етапу експерименту …… 311
5.3. Реалізація розробленої системи формування науково-
дослідницької культури майбутнух учителів музики в умовах
вищого педагогічного навчального закладу…… 331
5.4. Аналіз результатів педагогічного експерименту ……. 368
Висновки до розділу 5 …….. 402

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……..…….. 406
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …… 416
ДОДАТКИ ……..……. 480

Вступ

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку і функціонування системи вищої музично-педагогічної освіти супроводжується посиленням її дослідницького компоненту, розширенням арсеналу наукових методів, їх комплексного використання в осягненні культурно-мистецької, освітньо-педагогічної дійсності на інтегративному і міждисциплінарному підгрунті, що потребує переосмислення педагогічного впливу науки на особистісний розвиток майбутнього вчителя музики, цілеспрямованого формування його дослідницької і методологічної компетентності як показника професійної і соціальної зрілості вчителя.

В умовах модернізації вищої освіти науковий потенціал особистості розглядається як найвища планка і кваліфікаційна характеристика майбутніх учителів, а дослідницьке навчання визначається найважливішим стратегічним напрямом забезпечення якості їх професійної освіти (В.П. Андрущенко, Г.О. Балл, В.І. Бондар, В.К. Буряк, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, В.Г. Кремень, Є.В. Кулик, З.Н. Курлянд, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, В.А. Семиченко, О.С. Снісаренко, Л.О. Сущенко та ін.). Ці педагогічні виклики підтверджуються головними вимогами Болонського процесу щодо необхідності створення Європейського простору вищої освіти, яке має відбуватися одночасно та паралельно зі створенням простору наукових досліджень, і мають відображення у державних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Плані дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 рр.» та ін., де як концептуальна закладена ідея інтеграції науки і освіти, «онаучнення» сучасного освітнього і мистецького простору.

З огляду на концептуальні положення педагогічної освіти про необхідність визначення її нових культурних детермінантів і аксіологічних орієнтирів, особливої значущості набуває пошук шляхів підготовки майбутнього вчителя

музики як дослідника, здатного до мисленнєвої аналітико-синтетичної, еволюційно-прогностичної діяльності, вибудовування наукових стратегій і дослідницького пошуку на основі різних «логік» мислення, полікультурного діалогу, наукового обґрунтування полісистемних педагогічних та виховних технологій, володіння категоріально-поняттєвим апаратом музично-педагогічної теорії і практики, і на цьому фундаменті створення індивідуального концепту розв'язання наукових проблем у галузі музичної освіти. Ці завдання можливо реалізувати крізь призму синергетичної парадигми (П.К. Анохін, А.В. Баблоянц, О.М. Князєва, С.П. Курдюмов, О.А. Самарський та ін.), в аспекті якої актуалізуються процеси «нелінійного» цілісного педагогічного мислення, діалогічного наукового і художнього пізнання, саморозвитку когнітивних особистісних якостей.

Актуальність проблеми дослідження підтверджується педагогічними працями провідних науковців України в галузі мистецької освіти (А.Г. Болгарського, В.Г. Бутенка, О.В. Єременко, А.В. Козир, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Олексюк, В.Ф. Орлова, О.М. Отич, Г.М. Падалки, О.Є. Реброової, О.Я. Ростовського, О.П. Рудницької, Н.А. Сегеди, Г.П. Шевченко, О.П. Щолокової та ін.) щодо значущості дослідницького вектору педагогічної діяльності у професійному зростанні майбутнього вчителя музики, експериментальної платформи в осягненні мистецьких процесів. Необхідність введення у тезаурус педагогічної науки поняття «науково-дослідницька культура» пояснюється підвищеним інтересом учених до науково-методологічної освіти (З. Кіль, Д. Шалє), зміною статусу науки в освітньому і мистецькому просторі; необхідністю поглибленого наукового осмислення соціокультурних і освітніх процесів, творчого відтворення дослідницьких і педагогічних цінностей.

Значний внесок у розробку теорії і методики формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя було здійснено вітчизняними (С.В. Єфремов, М.О. Князян, Г.Т. Кловак, І.П. Краснощок, Є.В. Кулик, Н.М. Кушнаренко, О.М. Микитюк, І.С. Руснак, В.О. Степашко, Л.О. Сущенко, В.М. Шейко та ін.) та зарубіжними (В. Кеслер, З. Киль, В. Кньорншильд,

М. Олтен, Я. Ольберц, Ж. Фурастьє, Дж. Шваб) вченими, фундаментального значення набувають праці С.У. Гончаренка, В.І. Загвязинського, І.О. Зимньої, В.В. Краєвського, Г.П. Щедровицького та ін. Водночас результати наукової рефлексії свідчать, що педагогічний потенціал науково-дослідницької культури застосовується не достатньо, а саме її культуро-світоглядна, креативна, гностична функції креативна функції (Г.О. Балл, А.Г. Бермус, Б.Т. Лихачов), які забезпечують формування інтелектуального ресурсу особистості, її здатність до перманентного оновлення наукового знання у педагогічній і мистецькій проекції, збагачення його смислового наповнення, вмінь підводитися до широких творчих узагальнень і асоціацій. У цьому сенсі науково-дослідницька культура як особистісне явище сприятиме розширенню дослідницьких горизонтів, виходячи на нову ступінь пізнання, ґрунтуючись на його гносеологічних, онтологічних, феноменологічних, аксіологічних, синергетичних, герменевтичних засадах.

Теоретичне осмислення закономірностей взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфної тотожності дозволяє висунути припущення про перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу (В.С. Біблер, Є.В. Бондаревська, Б. Гершунський, С.І. Гессен, І.А. Зязюн, Н.Б. Крилова, В.В. Серіков, В.О. Сластьонін, І.С. Якиманська) як концептуально-методологічного підгрунття формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в галузі музично-педагогічної освіти. У контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації та універсалізації навчання, варіативності і полікультурності освітніх систем, частих змін наукових парадигм, аксіологічних орієнтирів наукового пізнання, інтенсивного зростання обсягів науково-педагогічної та художньої інформації науково-дослідницька культура майбутніх учителів музики стає важливим особистісним феноменом.

Актуальність дослідження обраної проблеми зумовлена ***суперечностями*** між:

- науковою перспективністю включення у науково-педагогічний тезаурус і категоріальний апарат педагогіки поняття «науково-дослідницька культура вчителя», що відображає спосіб гармонізації когнітивних, розумових «сутнісних

сил» особистості дослідника, його здатність до системного володіння різними способами мисленнєвої діяльності, методами наукового пізнання, готовність до професійно-акмеологічного та індивідуально-особистісного самотворення засобами дослідницького пошуку, та відсутністю теоретичного обґрунтування і експлікації цього поняття;

- існуванням різноманітних концепцій і функціональних моделей педагогічної організації науково-дослідницької діяльності вчителя, зокрема музики, та відсутністю фундаментальних розробок щодо формування його науково-дослідницької культури як системного утворення у теорії і практиці педагогіки вищої школи і музично-педагогічної освіти;

- потребою у пошуку нових дидактичних технологій відповідно сучасним вимогам вищої освіти щодо «онаучнення» її простору та відсутністю науково і методично обґрунтованої системи професійної підготовки, домінантними векторами якої є дослідницький, методологічний і світоглядний;

- об'єктивно існуючою культурологічною інтеграцією між культурою, наукою, освітою і мистецтвом та відсутністю урахування цього взаємозв'язку у підготовці майбутнього вчителя музики як дослідника.

Отже, науково-теоретична і практична значущість обраної проблеми, недостатній рівень її розробленості потребує експлікування поняття «науково-дослідницька культура вчителя», визначення його дефінітивного поля, розкриття у контексті сучасних освітніх і мистецьких пріоритетів сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену, наповнення його культуротворчим, культуровідповідним змістом, висвітлення теоретичних і методичних засад проблеми дослідження, розробки його концепції, обґрунтування моделі формування досліджуваного особистісного феномену у розрізі професійної підготовки, що і визначило вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема

дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 11 від 17.12.2008 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №1 від 24 лютого 2009 року). Дисертаційне дослідження складає частину наукового напряму «Теоретико-методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти» (державний реєстраційний номер 112U000666) Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН України і співвідноситься з темою кафедри теорії і методики професійної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Сучасні освітньо-виховні технології в підготовці вчителів» (РК № 0111U008876).

Мета дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці теорії і методики формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутніх учителів. *Предметом дослідження* – теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Концепція дослідження. В основу концепції покладено ідею щодо формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики, яке передбачає цілісність педагогічного впливу, ураховуючи поліструктурність і поліфункціональність означеного особистісного феномену, його взаємозв'язок із соціокультурними і педагогічними факторами, що забезпечується взаємодією науково-дослідницьких, освітньо-педагогічних, культурно-мистецьких та індивідуально-особистісних процесів, системною організацією музично-педагогічних досліджень як поетапного розв'язання різних аспектів наукових проблем і спричинює гармонійне формування мотиваційних і особистісних якостей учителя музики, засвоєння ним інтегративного дослідницького і музично-освітнього досвіду, реалізацію метафункції як виразника соціокультурної місії. Саме така якісно нова підготовка майбутніх учителів музики, в якій

концентруються оновлені культуротворчі, дослідницькі, педагогічні, мистецькі цінності, закладаються методологічні орієнтири у науковому пізнанні і відтворенні музично-освітньої дійсності, дозволить у такий спосіб досягнути триєдиної цілі – становлення вчителя-дослідника-музиканта.

Концепція дослідження ґрунтується на поєднанні теоретико-методологічного та теоретико-методичного концептів формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки.

Теоретико-методологічний концепт визначається застосуванням:

1) культурологічного підходу як конкретно-наукової методології, методу дослідження, що являє собою експліцитне вираження досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного тлумачення; стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, що представляє сукупність методологічних положень, організаційно-педагогічних та методичних заходів, практична реалізація яких передбачає культуротворчого, культуровідповідного, аксіологічно орієнтованого структурування науково-пізнавального і музично-освітнього процесу;

2) поліпарадигмальної, системної та інтегративної методології у розкритті сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики і розробці моделі її формування в процесі професійної підготовки;

3) методологічного принципу єдності загального, особливого та одиничного для розкриття взаємозв'язків між поняттями «культура», «професійно-педагогічна культура», «науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики»;

4) принципів наукового пізнання: *детермінізму*, що дозволить визначити системоутворюючі чинники і детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики; *сутнісного аналізу* як вибудовування процесу пізнання від опису до пояснення, і від нього до прогнозування особливостей формування і розвитку досліджуваного особистісного феномену; *принципу додатковості*, який уможливлює цілісно і системно окреслити сутнісні характеристики феномену, враховуючи різноманітні концепції і точки зору на

проблему.

Це дало підстави розглядати науково-дослідницьку культуру вчителя музики як сукупність особистісних якостей, що забезпечують цілісне і ґрунтовне дослідження освітніх і мистецьких явищ, завдяки оволодінню системним, аналітичним, діалектичним, міждисциплінарним мисленням і науковим світоглядом, різними модусами мисленнєвої діяльності, «метазнаннями» і «метавміннями», які уможливлюють швидке адаптування в інформаційних потоках; здатністю до наукового і методологічного аналізу музично-педагогічних процесів, вміннями реагувати на умови і вимоги педагогічної науки у мистецькому аспекті, критично оцінювати соціокультурну і музично-освітню дійсність; опануванню дієвого педагогічного і мистецтвознавчого знання, яке набуває евристичності, і на цій основі формування «Я-концепції» вчителя-дослідника-музиканта.

В *теоретико-методичному концепті* реалізується ідея щодо доцільності застосування компетенісного, інноваційного і контекстного підходів як концептуальних детермінантів системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, які можуть стати ефективною методологією побудови практико орієнтованого навчання з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку освіти, науки і мистецтва. Розроблена модель означеної формувальної системи здійснюється, завдяки реалізації педагогічних умов і педагогічної технології, представленої різними рівнями по вертикалі (метатехнології, макротехнології, мезотехнології, мікротехнології) й аспектами по горизонталі (науково-концептуальний, змістово-описовий, процесуально-діяльнісний).

Концепція дослідження зумовила визначення його ***гіпотези****:* формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо на основі методологічного і теоретичного обґрунтування її сутності й структурних компонентів розробити відповідну систему науково-методичного забезпечення, яка передбачає: а) створення концептуальної моделі формування науково-дослідницької культури

майбутніх учителів і вибудовування відповідної музично-освітньої стратегії на основі системного, синергетичного, інтеграційного, культурологічного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного, інноваційного і контекстного підходів; б) застосування поліпарадигмального підходу як єдності взаємодоповнюючих теорій, концепцій і методологічних орієнтирів для всебічного розкриття предмету дослідження і наповнення новим змістом професійну підготовку майбутнього вчителя-дослідника-музиканта; в) урахування основних тенденцій розвитку сучасної вищої музично-педагогічної освіти (гуманізації, інтегративності, когнітивної полімодальності, когерентності, варіативності, неперервності); г) реалізацію у синергетичній єдності фундаментального, загальнонаукового, методологічного, культурологічного, світоглядного напрямів професійної підготовки майбутніх учителів музики як дослідників; д) створення культурно-науково-освітнього середовища, що потребує посилення його дослідницької, культуротворчої функції на рівні педагогічних і пізнавальних процесів.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Розкрити методологічні основи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, які відображають філософські, наукознавчі, культурологічні аспекти обраної наукової проблеми.

2. Висвітлити ґенезу теорії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів, зокрема музики, ґрунтуючись на вітчизняному і зарубіжному досвіді; проаналізувати сучасний стан проблеми дослідження.

3. Дати науково-педагогічне обґрунтування сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену, проаналізувати її структурні та функціональні компоненти; обґрунтувати концепцію дослідження.

4. Дати науково-методичне обґрунтування системи формування науково-дослідницької культури студентів – майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, визначити і обґрунтувати складові цієї педагогічної системи, основні фактори її реалізації, розробити концептуальну модель.

5. Спроектувати і впровадити моніторинг рівнів сформованості науково-

дослідницької культури майбутніх учителів музики, розробити критеріальний апарат дослідження.

6. Експериментально перевірити ефективність концептуальної моделі системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, етапів реалізації системи; підготувати навчально-методичне забезпечення для педагогічної організації цього процесу.

7. Виявити позитивну динаміку рівнів сформованості кожного компоненту досліджуваного особистісного феномену і його як цілісного утворення, підтвердити математичною і статистичною обробкою результати дослідження.

8. На основі проведеного дослідження визначити закономірності, які є характерними для процесу формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики у розрізі їх професійної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: синергетична парадигма як трансдисциплінарний напрям наукового пізнання; системна та інтегративна методологія; положення щодо поліпарадигмальності педагогічної науки і мистецької практики; культурологічний, соціологічний, антропологічний, герменевтично-семіотичний, аксіологічний, особистісно-діяльнісний підходи до вивчення феномену культури; різні концепції філософії науки, філософії культури, філософії мистецької освіти; гуманістична методологія; положення щодо загального, особливого та одиничного у вивченні соціокультурних процесів; основні положення щодо взаємозв’язку культури і освіти, культури і науки; принципи культурологічної освіти: культуровідповідності, продуктивності, полікультурності.

Нормативно-правовою базою дослідження стали: документи Болонського процесу, Ради Європи, ЮНЕСКО, вітчизняні державні документи щодо поєднання освіти і науки, інноваційної і дослідницької діяльності на всіх рівнях і напрямах вищої освіти.

Теоретичною основою дослідження стали: *концепції культурологічної освіти* (Б.С. Гершунський, І.Ф. Ісаєв, Н.Б. Крилова, О.Л. Шевнюк та ін.), *синергетики* (П.К. Анохін, О.М. Князєва, В.Г. Кремень С.П. Курдюмов та ін.);

педагогічні доробки відомих мислителів-просвітників минулого щодо застосування дослідницького методу навчання (Сократ, Я. Коменський, Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Ф.А. Дістервег; М.П. Пирогов, М.В. Ломоносов, Г.С. Сковорода, К.Д. Ушиснький, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький, К.П. Яновський та ін.); *зарубіжний досвід* з *організації науково-дослідної роботи студентів* (В. Гумбольдт, Ф. Вальтер, З. Киль, Я. Ольберц, Д. Шалє, М. Свєнтицький, та ін.); *праці з порівняльної педагогіки* (В.П. Лащихіна, Г.Ю. Ніколаї, Л.П. Пуховська, С.І.Синенко та ін.); *теоретичні положення щодо методології науки* (С.У. Гончаренко, В.В. Краєвський, Л.О. Мікешина, О.М. Новиков, Г.П. Щедровицький, Е.Г. Юдін та ін.); *теоретичні засади підготовки вчителя, його професійної культури* (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.І. Бондар, В.М. Гриньова, Н.В. Гузій, А.О. Деркач, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, І.Ф. Ісаєв, В.Г. Кремень, З.Н. Курлянд, В.І. Лозова, Н.Г. Ничкало, О.С. Падалка, І.Ф. Прокопенко, В.О. Сластьонін та ін.), *методологічної і дослідницької культури вчителя* (В.К. Буряк, В.І. Загвязинський, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, В.В. Краєвський, Є.В. Кулик, О.М. Микитюк, В.А. Семиченко, Л.О. Сущенко, В.О. Степашко, О.С. Снісаренко, О.М. Ходусов, О.А. Шашенкова та ін.), *методологічної культури вчителя музичного мистецтва* (Е.Б. Абдуллін, Б.М. Целковніков та ін.); *питання розвитку мотиваційно-потребнісної сфери особистості* (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін.), *когнітивних процесів* (А.В. Брушлинський, О.М. Матюшкін, В.І. Моросанова та ін.), *творчого розвитку особистості*, *психології творчості* (І.М. Богданова, Д.Б. Богоявленська, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кічук, Я.О. Пономарьов, С.О. Сисоєва, М.Г. Ярошевський та ін.); *аксіологічна проблематика* (О.Г. Дробницький, Д.О. Леонтьєв, М.С. Каган, В.П. Тугарінов та ін.), *теорія дослідницьких* (О.Д. Александров, Л.О. Мікешина, В.М. Сагатовський, Н.М. Семенова та ін.), *педагогічних* (К.О. Абульханова, В.М. Гриньова, В.П. Зінченко, М.Д. Никандров, В.О. Сластьонін, Є.М. Шиянов та ін.) і *мистецьких, духовних цінностей* (Л.А. Кондрацька, Л.О. Куненко, О.М. Олексюк, О.П. Рудницька та ін.); *педагогічних* (К.О. Абульханова-Славська,

В.М. Гриньова, В.П. Зінченко, З.І. Равкін, В.О. Сластьонін, Є.М. Шиянов та ін.) і *мистецьких, духовних цінностей* (Л.А. Кондрацька, Л.О. Куненко, О. М.Олексюк, О.П. Рудницька та ін.); *теоретичні та методичні основи підготовки вчителя музики* (В.Г. Бутенко, О.В. Єременко, А.В. Козир, О.В. Михайличенко, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Олексюк, О.М. Отич, В.Ф. Орлов, Г.М. Падалка, В.Г. Ражніков, О.Є. Реброва, О.Я. Ростовський, О.П. Рудницька, Н.А. Сегеда, Г.П. Шевченко, О.П. Щолокова та ін.); *досвід реалізації дослідницького компоненту професійної підготовки вчителя музичного мистецтва* (Л.Г. Арчажнікова, О.В. Єременко, В.А. Лісовий, О.М. Олексюк, Г.М. Падалка, О.Є. Реброва, Н.А. Сегеда, М.І. Фалько та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні*: аналітичні методи для вивчення філософського, наукознавчого, психолого-педагогічного, мистецтвознавчого фонду з проблеми, нормативних документів; реального досвіду науково-дослідної роботи викладачів і студентів на музично-педагогічних і мистецьких факультетах з метою встановлення рівня теоретичного і практичного розв’язання проблеми; метод історико-педагогічного аналізу для вивчення ґенези теорії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів, зокрема музики; теоретичного аналізу і порівняння для виявлення загальних тенденцій у підготовці майбутніх учителів музики як дослідників; індуктивно-дедуктивний метод, побудови гіпотез, розв’язання протиріч для створення концепції дослідження; системно-структурний, функціональний і метод моделювання для наукової рефлексії компонентної структури науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену, конструювання моделі її формування в процесі професійної підготовки, розробки науково-методичного забезпечення розробленої педагогічної системи; *емпіричні*: обсерваційні, опитувальні, праксіметричні методи, психологічне і педагогічне тестування, експертних оцінок для діагностики сформованості досліджуваного феномену; метод педагоігчного експерименту, *метод експерименту; констатувальний експеримент* для аналізу реального стану проблеми, *формувальний експеримент* для апробації ефективності розробленої моделі системи формування науково-дослідницької

культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки; *педагогічний моніторинг* для відстеження динаміки психолого-педагогічних, науково-пізнавальних і музично-освітніх процесів, реалізації зворотного зв'язку; *статистичної обробки результатів* для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту, що здійснювалося за допомогою непараметричних методів математичної статистики з використанням критерію x^2 (хі-квадрат) і φ-критерію Р. Фішера; *методи екстраполяції* для поширення висновків щодо реалізації розробленої педагогічної системи і створення культурно-науково-освітнього середовища. системи і створення культурно-науково-освітнього середовища.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* обґрунтовано теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки; *науково відрефлексовано* на основі системної та інтегративної методології, поліпарадигмального підходу сутність означеного особистісного феномену, що має синкретичний характер, виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи та елементом і видом професійно-педагогічної культури вчителя музики; обґрунтовано структурні і функціональні компоненти досліджуваного особистісного феномену;

- *уточнено* коло споріднених понять, що концентруються навколо категорій «наука» і «культура», виявлено їх основні дефініції, сформульовано положення стосовно їх сутності, які слугують методологічним підгрунттям дослідження;

- *введено* до науково-педагогічного тезаурусу поняття «науково-дослідницька культура вчителя»; *уточнено* поняття «технологія науково-дослідницької діяльності», «музично-педагогічне дослідження», «науковий стиль мислення», «методологічна культура вчителя музики», «мисленнєва діяльність дослідника» тощо; *обґрунтовано* науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні і мистецькі (духовні, загальнолюдські, особистісні, практичні) цінності майбутнього вчителя музики, що складують його аксіосферу, мотиваційні і особистісні якості-новоутворення

дослідника;

- *обґрунтовано* застосування культурологічного підходу як теоретико-методологічної основи стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, методу дослідження, для якого принципи цілісності, інтегративності стають домінантними; *введено* поняття «культурно-науково-освітнє середовище»;

- *створено* концептуальну модель системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки на основі загальнонаукових (системного, синергетичного, інтегративного) та конкретно-наукових (культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, особистісного, компетентнісного, інноваційного, контекстного) підходів, яка реалізується, завдяки розробленим педагогічним умовам; *обґрунтовано* науково-методичне забезпечення цієї системи, її цілі, зміст, закономірності, фактори, принципи, технології і методи; *розроблено* критерії (ціннісно-мотиваційний, гностично-когнітивний, дослідницько-операційний, творчо-креативний), показники, рівні сформованості даного особистісного феномену, етапи розгортання формувального процесу (навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний);

- *подальшого розвитку набули* теоретичні положення щодо вдосконалення змісту, форм, методів, педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-дослідників-музикантів на основі взаємодії і єдності культури, освіти і науки у навчальному процесі; питання щодо історичних витоків проблеми дослідження, застосування зарубіжного досвіду.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в обґрунтуванні і впровадженні: *у теорію формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів* – положень системної та інтегративної методології, поліпарадигмального підходу; виявленні детермінантів і системоутворюючих чинників формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики; у *педагогіку вищої школи* – поняття «науково-дослідницька культура вчителя», сутнісних характеристик даного особистісного феномену, його структурно-функціональних

компонентів; методологічних орієнтирів дослідника; *у теорію професійної освіти* – моделі і технології формування науково-дослідницької культури вчителя музики в нових соціокультурних та інформаційних умовах; цілісної професійної підготовки майбутніх учителів-дослідників-музикантів на основі синергетичної єдності різних її векторів і освітніх стратегій; *у теорію культурологічної освіти* – поняття «культурно-науково-освітнє середовище»; *сприянні подальшого розвитку музичної педагогіки* – вдосконаленні дослідницького компоненту музично-педагогічної діяльності вчителя, методів його професійного самотворення і самовизначення.

Практичне значення одержаних результатів визначається у доцільності застосування теоретичних положень щодо науково-дослідницької культури як соціокультурного та особистісного феномену у розробці лекційних курсів з «Основ наукових досліджень», «Методології і методики музично-педагогічних досліджень», «Педагогіки вищої школи»; моделі формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в розрізі їх професійної підготовки для забезпечення фундаментальної, загальнонаукової, методологічної, світоглядної підготовки студентів; організаційно-методичних положень у підготовці магістерських і дипломних робіт. Практичне значення становлять: авторська *програма* та *навчальний посібник* з дисципліни «Основи наукових досліджень» (гриф МОН України), розроблені до нього тести, завдання для самостійної роботи; дослідницькі комплекси з використанням складноструктурованих ІНДЗ для навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Педагогіка вищої школи»; організаційно-методичні комплекси щодо застосування у вищій музично-педагогічній освіті технологій проблемного, дослідницького, інноваційного, контекстного навчання, різних інтеграційних векторів (міжпредметність, координація, комбінація, постановка міждисциплінарних проблем).

Впровадження результатів дослідження здійснювалось у навчальний процес Харківського національного педагогічного університету імені

Г.С. Сковороди (довідка № 01/10-496 від 02.06.2015 р.); Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 01-13/462/1 від 28.05.2015); Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 712 від 30.04. 2015 р.); Хмельницького національного університету (довідка № 56 від 10.07. 2015 р.); Криворізького національного університету (довідка №02/02-416/3 від 25.12.2013 р.); Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №01-33/201 від 22.05.2014 р.); Рівненського державного гуманітарного університету (довідка №34 від 20.03.2015 р.); Полтавського національного педагогічного університет імені В.Г. Короленка (1808/01-55/33 від 25 квітня 2013 р.); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 915/01-73/99 від 27.04.2015).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні та методичні положення викладені на наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Інновації в навчальному процесі вищих навчальних закладів: міжнародний та національний досвід» (Ужгород, Україна – Сніна, Словацька Республіка, 2007); «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2008, 2010); «Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу» (Бердянськ, 2008); «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» присвяченої 85-річчю доктора педагогічних наук, професора С.Я. Дем'янчука (Рівне, 2010); II Открытый международный научный форум «Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одесса, 2011); «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Київ-Ялта, 2013); «Час мистецької освіти» (Харків, 2013, 2014); «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2014); «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2015); «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2015); «Pedagogika. Problemy, osiągnięcia, innowacyjność, praktyki, teoria» (Warszawa, 2015); «Современные концепции научных исследований» (Москва, 2015); *всеукраїнських*: «Професіоналізм педагога (Проективна педагогіка: питання теорії та практики) (Ялта, 2004); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності

майбутніх учителів» (Умань, 2011); «Адаптаційний потенціал особистості в сучасному соціальному середовищі» (Одеса, 2015).

Кандидатська дисертація «Формування творчої активності учнів молодших класів у процесі виконання завдань художньо-естетичної спрямованості» (на матеріалі музичного мистецтва) зі спеціальності 13.00.01 – теорія та історія педагогіки захищена 26 вересня 1997 році в Інституті педагогіки НАПН України. Матеріали роботи у докторській дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні наукові результати дисертації висвітлені у 52 одноосібних публікаціях, з них: 2 монографії, 1 навчально-методичний посібник, 25 статей – у фахових виданнях; 7 – у зарубіжних наукових виданнях; 15 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п’ятьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (659 найменувань, з них 24 іноземними мовами). Загальний обсяг 571 сторінка, з них 415 сторінок основного тексту. Робота містить 47 таблиць, 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-

ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Філософські та наукознавчі засади науково-дослідницької культури як особистісного феномену

Науково-педагогічне осмислення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, її науково-теоретичних засад, що обумовлюють логіку та методи наукового пошуку, вимагає визначення й аналізу основних дефініцій понять «наука» і «культура», формулювання положень стосовно їх сутності, які слугують методологічною основою обраного дослідження.

Аналіз наукових джерел [251, 290] свідчить, що існує два можливих способи філософського осмислення такого когнітивного конструкта (і відповідної йому реальності), як «наука». Перший – *трансцендентально-аналітичний* – розкриває «науку» як специфічну структуру свідомості в її знаннєвій і пізнавально-процесуальній визначеності. Початок трансцендентально-аналітичної традиції осмислення «науки» був покладений давньогрецькими філософами (Парменід, Платон, Арістотель). Другий логічно можливий спосіб філософського аналізу науки – *синтетично-узагальнювальний*, який спирається на дослідження науки як особливої соціокультурної реальності, що має когнітивні, комунікаційні й практичні механізми функціонування й відтворення. Досліджуючи конкретно-історичні форми існування науки, її дисциплінарне різноманіття, цей підхід має на меті узагальнення її логіко-методологічної, предметної й операціональної своєрідності, виявлення структури загальних закономірностей, тенденцій розвитку науки.

Визначаючи основні дефініції поняття «наука», ми звертаємося до філософського методу, який дозволяє конструювати її всезагальний зміст як особливого теоретичного об’єкта у контексті всезагальних характеристик свідомості. З цієї точки зору наука може бути визначена як раціонально-предметна діяльність свідомості, мета якої побудова мисленнєвих моделей предметів і їх

оцінка на основі досвіду (М.К. Мамардашвілі, Л.О. Мікешина, П.О. Рачков). У зв'язку з цим необхідно говорити про науку як про результат і умову розвитку свідомості, яка являє собою «узагальнене, оцінно-цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворення дійсності, умову становлення форм логічного мислення» [337, с. 112].

Поняття «наука» (поряд із розглядом її як раціонально-предметного виду пізнання) включає три основних аспекти (підсистеми), що відображають її всезагальні характеристики: 1) наука як специфічний тип знання; 2) наука як особливий вид діяльності; 3) наука як соціальний інститут. Ці аспекти пов'язані між собою і тільки у своїй єдності уможливлюють виявлення сутнісних сторін науки, вивчення яких дозволить розкрити зміст такого феномену як науково-дослідницька культура з позицій соціокультурного та особистісного розвитку.

Вивчення наукових джерел [290, 367] свідчить, що у першому аспекті наука розглядається як система розвиваючого знання (П.В. Копнін, С.Б. Кримський, Л.О. Мікешина), цілісність якого зумовлена внутрішніми механізмами його виробництва, спільністю методологічних засад пізнання. У цьому аспекті наукове знання може бути розглянуто у суб'єктивному та інтерсуб'єктивному плані. Так, в суб'єктивному плані воно представляє собою зміст індивідуального пізнання окремого суб'єкта, в інтерсуб'єктивному – об'єктивований результат пізнавальної діяльності, зафіксований у мові науки, такий, що став суспільним надбанням.

У філософському аспекті поняття «наукове знання» розглядається у двох ракурсах: по-перше, як стан свідомості суб'єкта, тобто наявна в індивідуальній свідомості сукупність образів, уявлень, що співвідносяться з відповідними об'єктами, процесами, по-друге, – як «об'єктивований зміст мислення» (К. Поппер), що представлено в «позасуб'єктних» формах поняття, теорії, гіпотези, проблеми і т. ін. Як зазначає Л.О. Мікешина [337], наукове знання – передбачає існування особливої мети прикладання, застосування наукових методів, носить теоретичний, концептуальний характер. Характер систематизації наукового знання представляє собою логічно організовану, несуперечливу систему висловлювань, що відображають сутнісні властивості і відношення, які можуть виступати і в

функції пояснювальних принципів. Отже, наукове знання орієнтоване на дослідження закономірностей, на пошук нового, звідси його висока пояснювальна й передбачувальна здатність, системна організація.

У структурі наукового знання розрізняють три якісно відмінних за змістом і функціями рівні знання: *емпіричний, теоретичний* і *метатеоретичний*, які, у свою чергу, виявляються у способах пізнання. Так, теоретичне знання відображає конструктивний характер мислення як головної детермінанти його змісту; емпіричне знання – пов'язане із чуттєвим пізнанням, практичним досвідом; метатеоретичне наукове знання представлено різними методологічними і логічними імперативами і правилами. Жоден з рівнів не зводиться до іншого і не є логічним узагальненням, або наслідком іншого, вони складають єдине ціле [290].

Осмислюючи даний аспект вивчення науки, дійдемо висновку: наукове знання має подвійний статус: воно є метою і продуктом науково-дослідницької діяльності і разом із тим її обов'язковим компонентом, теоретичною призмою, через яку розглядається пізнавальна дійсність.

Сутність пізнавального процесу і способів його детермінації полягає в тому, що базисним фактором, який безпосередньо визначає генезис пізнання, типологію форм вираження знання, його структуру, зміст, методи отримання й практичного використання, є *людська діяльність*. Причому розвиток пізнання проходить не тільки у площині простої кількісної досконалості: удосконалюється діяльність і відповідно розвивається, поглиблюється пізнання. Інша площина розвитку пізнання – позапарадигмальна: змінення форм і способів діяльності призводить до змінювання форм пізнання, переходу від однієї парадигми пізнання до іншої.

Отже, другий аспект аналізу науки передбачає її тлумачення як науково-дослідницької, когнітивної діяльності (О.А. Мамчур, Е.М. Мирський, О.П. Огурцов, Б.Г. Юдін та ін.), що вибудовується на основі таких її структурних одиниць, як мета, предмет й засоби діяльності. Мета у науково-дослідницькій діяльності – це отримання нового наукового знання, предмет – наявна емпірична й теоретична інформація, релевантна розв'язанню наукової проблеми, засоби – наявні в розпорядженні дослідника методи аналізу й комунікації, що сприяють

досягненню прийнятного для наукового співтовариства розв'язання заявленої проблеми. Ця позиція спрямована на висвітлення науково-дослідницької діяльності, спрямованої на отримання нового знання, яке є її результатом і метою. Саме через таку діяльність суб'єкт активно формує структуру своєї пізнавальної діяльності та зміст свого знання.

Як зазначає М.М. Карпов [360], структура науково-дослідницької діяльності складається: а) з науково-дослідної роботи, емпіричної і теоретичної, індивідуальної і колективної, певним чином організованої і взаємозалежної з іншими галузями культурного життя суспільства; б) з продукту наукового дослідження, що являє собою нове знання, яке вписується в існуючу систему знань; знання виражаються мовою, притаманною кожній науковій дисципліні; в) функціонування наукового знання, що здійснюється трояким чином:

- у процесі перетворення знання в ті чи інші форми практичної діяльності людей;
- у педагогічному процесі, що передає різноманітними способами знання, які формуються у межах науки, новим поколінням людей;
- у процесі використання отриманих знань для продукування нової наукової інформації (функціонування знань у межах самої науки).

Отже, дійдемо висновку, що структура науково-дослідницької діяльності має наступний вигляд: науково-дослідна робота → опредмечене наукове знання → практика, саморозвиток науки, освіта.

Однак сучасна науково-дослідницька діяльність не зводиться тільки до суто пізнавальної, вона концентрує в собі когнітивні новації, виступаючи суттєвим аспектом *інноваційної діяльності* (В.Ж. Келлє, О.А. Мамачур, В.С. Стьопін, В.С. Швирєв та ін.). Наукова творчість розглядається як властивість пізнавальної і практичної діяльності людини, елемент функціонування її свідомості, яка «не лише відображає об'єктивний світ, а й творить його» [251, с. 130]. Визначаючи науково-дослідницьку діяльність як творчу, що породжує нове знання, вчені акцентують увагу на новизні й значущості результатів і способів їх досягнення. Для науково-дослідницької діяльності характерно виробництво нових і значущих

ідей, інновації набувають статусу іманентного, що має виявлення у способах і результатах дослідницького пошуку.

Як свідчать наукові праці [217, 251], сучасне розуміння науки все частіше пов'язується з поняттями *«культура» і «духовне виробництво»*. Вивчення науки здійснюється у русі системного підходу, який виражає тенденцію до синтезу уявлень про окремі її аспекти й особливості, розуміння науки як цілісного соціокультурного феномена, оскільки гносеологічна й соціальна сторони науки нерозривні і становлять єдину систему. У цьому аспекті наука трактується вченими (С.У. Гончаренко, Н.С. Злобін, В.Ж. Келлє) як складний феномен культури, який претендує на роль єдино стійкого й істинного фундаменту в її первинному – діяльнісному й технологічному – розумінні. Науку, на думку С.У. Гончаренко, необхідно розглядати у контексті духовної культури, оскільки «система знань охоплює не тільки фактичні відомості про предмети навколишнього світу, людську думку та дії, а й певні форми та способи їх усвідомлення» [332, с. 59].

Ця точка зору простежується в роботах Н.С. Злобіна і В.Ж. Келлє, для яких наука стає феноменом культури, оскільки звертається до людини, виступає як міра й фактор її власного розвитку, формує спосіб її мислення і зміст діяльності. Будучи одним із системоутворювальних чинників культури, наука веде до «культурної» обумовленості способу життя, змін цінностей, мотивів поведінки і самосвідомості особистості, стає не просто соціальним інститутом культивування знання, а свого роду «способом життя», «формою життя». У цьому плані наука доповнює культуру і сама виступає як культура [217].

З позицій культурного розвитку сучасна наука розглядається як потужна самоорганізуюча система, розвиток якої здійснюється у двох напрямах: самовизначення її в межах соціокультурного контексту і відповідних ціннісних орієнтацій, а також вироблення її власної структури, механізмів і моделей її функціонування.

Таким чином, філософське осмислення основних дефініцій поняття «наука» дозволяє акцентувати увагу на таких положеннях, як:

а) наука – це когнітивна, науково-дослідницька діяльність, яка не існує поза соціальними формами її організації, втіленими в культурі певного типу; результатом і метою такої діяльності є наукове знання, що характеризується системною організацією, пояснювальною і прогностичною здатністю;

б) наука – це наукове знання, яке розглядається як стан свідомості та умова наукового мислення, що спрямовують дослідницький пошук, наповнюючи його новою інформацією; виступаючи метою і результатом науково-дослідницької діяльності, наукове знання є обов'язковим її компонентом, теоретичною призмою, через яку розглядається наукова проблема;

в) наука – це інноваційна діяльність, орієнтована не тільки на теоретичну систематизацію і узагальнення наукового знання, а й пошук і вибудовування нового (об'єктивного або суб'єктивного) знання; знаходить своє виявлення у генералізації нових ідей, новітніх технологій, способів і засобів розв'язання науково-педагогічних проблем і завдань;

г) наука виступає в якості культури, оскільки створене знання людьми певної культури, виникає й розвивається на відповідній культурній основі; наука має власну культурну цінність і тому розглядається як феномен культури.

Теоретики [251, 290] виділяють такі філософські засади науки, сукупність яких дає можливість визначити побудову конкретно-наукових моделей досліджуваних явищ, оцінити можливості й перспективи використання певних методів і підходів у дослідженні існуючої реальності:

- онтологічні, які являють собою прийняті в тій або іншій науці загальні уявлення про картину світу, типи матеріальних систем, характер їх детермінації, форми руху систем, загальні закони функціонування й розвитку досліджуваних об'єктів;
- гносеологічні засади науки – це положення в рамках певної науки про характер процесу наукового пізнання, співвідношення раціонального й чуттєвого, теорії і досвіду, статус теоретичних понять;

- ❖ логічні засади науки – прийняті в науці правила абстрагування, утворення початкових і похідних понять, тверджень, умовиводів, узагальнень, висновків;
- ❖ методологічні засади науки являють собою прийняті в межах науки уявлення про методи відкриття й отримання наукового знання, способи доказу і обґрунтування окремих компонентів тієї чи іншої теорії, або теорій в цілому; методологічні засади науки можуть не збігатися, бути різними не тільки в різних науках, але і в одній і тій же науці на різних стадіях її розвитку;
- ❖ аксіологічні засади науки представляють собою прийняті уявлення про практичну й теоретичну значущість науки (окремих наук) в системі культури, цілі науки, науковий прогрес, його зв'язки із суспільним і соціокультурним розвитком, етичні й гуманістичні аспекти науки.

Викладені філософські засади науки слугують своєрідним методологічним підгрунттям для осмислення науково-дослідницької культури як особистісного феномену і мають відображення у побудові концептуально-теоретичних моделей педагогічних явищ, їх інтерпретації, виборі методологічних орієнтирів, способах обґрунтування теоретичних положень, визначенні тезаурусу та основних дефініцій понять, що досліджуються, методів дослідження, дослідницького інструментарію, оцінці теоретичної та практичної значущості результатів дослідження тощо.

Методологічні питання наукового пізнання, що включені в науково-дослідницький контекст, висвітлювались в роботах Б.С. Грязнова, В.О. Лекторського, О.М. Новикова, В.П. Щедровицького, Е.Г. Юдіна та ін. З позиції О.М. Новикова [386], загальна будова методології науки єдина; загальні принципи, засоби, методи дослідження в різних науках одні і ті ж, хоча зміст досліджень в різних наукових галузях різний. Ця теза дає можливість виділити інваріантне ядро науково-дослідницької діяльності, та її варіативну частину, яка змінюється залежно від предметної спеціалізації. В методологічному аспекті обраної проблеми дослідження актуалізуються такі питання з методології

наукового пізнання, як зв'язок теорії і практики, теорії і фактів, логіка педагогічного дослідження, методологічні характеристики дослідження, методологічні знання, їх функції, методологічні орієнтири дослідника – вчителя музики тощо.

Домінуючу роль у функціонуванні і формуванні науково-дослідницької культури відіграє теорія пізнання, в межах якої розглядаються питання щодо принципів і форм пізнання, законів діалектики (єдності й боротьби протилежностей, перехід кількісних змін у якісні, діалектичне заперечення), критеріїв істинності та достовірності знань, ідеалів науковості тощо.

Аналіз методологічних засад обраної проблеми, її гносеологічної домінанти, дозволяє акцентувати увагу на таких принципах пізнання, як: *принцип детермінізму*, який передбачає виявлення різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку педагогічних і мистецьких явищ (функціональні залежності, просторові й часові кореляції тощо), визначення детермінантів функціонування досліджуваного явища, системоутворюючих чинників його формування; *принцип сутнісного аналізу*, пов'язаний зі співвіднесенням загального, особливого й одиничного у досліджуваних явищах, розкриттям їх внутрішньої структури; дозволить цілеспрямовано досліджувати педагогічні і мистецькі явища, вибудовуючи процес пізнання від опису до пояснення, а від нього до прогнозування формування і розвитку певних освітніх процесів і систем; *принцип додатковості,* сформульований Н. Бором, забезпечує відтворення цілісності явища, вимагає застосування у пізнанні взаємовиключних «додаткових» понять; уможливлює цілісно і системно окреслити сутнісні та змістові характеристики явища, що досліджується, враховуючи різноманітні концепції і точки зору на проблему; *принцип генетичний,* за яким розглядається досліджуване явище на основі аналізу умов його виникнення, подальшого розвитку, виявлення рівнів функціонування; уможливлює визначення засад виникнення досліджуваного феномену і прогнозування можливостей його подальшого розвитку.

Згідно з думкою вчених (Н.С. Злобін, М.С. Каган, В.О. Лекторський, Л.О. Мікешина, Н.В. Мотрошилова), наука може існувати й розвиватися тільки в

певному ціннісному просторі, а саме в «культурі, де знання визнане благом, де культивуються пізнання як певний спосіб життя, знання і наукова діяльність, орієнтації на пошуки істини і створюються умови для реалізації цих орієнтацій …» [343, с. 281]. Ціннісний аспект науки розглядається вченими у форматі «наукового етосу», тобто як ціннісно-нормативний комплекс, що визначає поведінку дослідника, цінність наукового знання, його місце і роль у суспільстві й культурі.

Серед аксіологічних принципів науки важливо розрізняти внутрішні і зовнішні аксіологічні основи [251]. *Внутрішні аксіологічні основи науки* – це іманентні саме для неї цінності й цілі, до них відносяться об'єктивна істина, визначеність, точність, доказовість, методологічність, системність тощо. Внутрішні цінності виступають безпосередніми стандартами, регуляторами науково-дослідницької діяльності, критеріями оцінки і якості її продуктів (теорій, висновків, експериментів). Внутрішні цінності науки одержали назву «ідеали і норми наукового дослідження». *Зовнішні цінності науки* – це цілі, норми й ідеали, які спрямовані зовні науки й регулюють її відносини з суспільством, культурою і їх різними структурами. Серед цих цінностей найважливішими виступають практична корисність (цінність), ефективність, підвищення інтелектуального, освітнього і соціокультурного потенціалу суспільства тощо. Зміст внутрішніх і зовнішніх цінностей науки суттєво відмінний не тільки для різних наук в один і той же час, але й для однієї й тієї ж науки в різні історичні періоди її існування.

Отже, ціннісний аспект науки розглядається в якості ціннісно-нормативних регулятивів, які мають, з одного боку, об'єктивний статус і самостійне існування, що відображається в системі освіти і культури, з іншого – суб'єктивні властивості, які визначають внутрішній смисловий регулятив діяльності, що впливає на вибір й інтерпретацію когнітивного матеріалу, виступаючи вузловим пунктом у детермінації пізнання і визначенні дослідницького пошуку, підходів до розв'язання проблеми, аналізу результатів.

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що у смисловому полі аксіологічного аспекту науково-дослідницької культури як особистісного

феномену актуалізуються такі питання, як: науково-дослідницькі, пізнавальні цінності, норми і орієнтири у науковому пізнанні, окремі питання наукової етики тощо.

Розглядаючи наукове пізнання як таке, що регулюється певними ідеалами і нормативами, в яких виражені цілі та установки науки, необхідно говорити про основну їх функцію – організацію й регуляцію процесу наукового дослідження, орієнтацію на ефективніші шляхи, способи й форми досягнення дослідницьких результатів (Н.В. Мотрошилова, О.П. Огурцов, В.С. Стьопін та ін.). Основним каналом, через який здійснюється взаємодія між наукою і культурою, на думку О.П. Огурцова, є саме *ідеали наукового знання*, вони забезпечують трансляцію методологічних норм і регулятивів у широкий культурний контекст. Ставши загальновизнаним у педагогічній науці і тим самим, перетворившись на цінність культури, ідеал науковості модифікується або в раціональну мету пізнавальної діяльності, або в спосіб упорядкування й організації когнітивного матеріалу. Завдяки їх впливу регулятиви і результати дослідницького пошуку набувають культурно значущого сенсу, а сама пізнавальна діяльність інтегрується в культурно-смислову єдність. У науково-філософських джерелах ідеал науковості трактується як: певний історично конкретний стандарт, критерій, еталон оцінки, якийсь нормативний зразок, прийнятий у науковому співтоваристві й позитивно ним оцінюваний; виступає одним з важливим елементів науки, забезпечує визначення й вибір цілей і засобів пізнавальної діяльносі.

Цілісна єдність норм та ідеалів наукового пізнання, які панують на певному етапі розвитку науки, має вираження у понятті «*стиль наукового мислення*». У науковому пізнанні він виконує регулятивну, нормативну та прогностичну функції, носить багатоаспектний, варіативний і ціннісий характер. За висловом Л.О. Мікешиної [337], включаючи філософські і методологічні постулати, стиль наукового мислення як еталон мислиннєвої діяльності визначає не тільки форму організації знання, а й можливі варіанти розв’язання тєї чи іншої проблеми. Конструктивні завдання стиль наукового мислення реалізує, виконуючи такі функції:

- критичну, або функцію оцінювання теоретичних побудов (гіпотез) і методів отримання, перевірки і побудови знань;

- селективну – функцію вибору теорій (гіпотез), методів і категоріального апарату;

- вербальну – оформлення фактуального і теоретичного знання у конкретно-історичній мові науки;

- прогнозуючу – визначення можливих ідей, напрямків дослідження, нових методів.

Отже, доречно говорити про суб'єктно-особистісний бік науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, в якому актуалізуються питання щодо особливостей науково-теоретичного мислення, як цілісного інтеграційного утворення в єдності його методологічних, гносеологічних і ціннісно-нормативних елементів, що позначається на всіх аспектах теоретизування, науково-художнього пізнання тощо.

Підсумовуючи вище викладене зробимо висновок: осмислення поняття «наука», її філософських засад (онтологічних, гносеологічних, логічних, методологічних, аксіологічних), розкриття споріднених категорій «наука», «науково-дослідницька діяльність», «наукове знання», «наукова творчість», «стиль наукового мислення», «ідеали науковості» визначають методологічні засади науково-дослідницької культури як особистісного феномену і створюють підгрунття для подальшого вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

1.2. Сучасні підходи до розуміння сутності культури

У філософських і культурологічних джерелах дано багатовекторний аналіз еволюції поняття «культура» і зроблено висновок про залежність її розуміння від різних методологічних, теоретико-пізнавальних і світоглядних позицій дослідників. Така «поліфункціональність» культури є результатом багатогранності феномена, що природно веде до пошуку різних підходів і пізнавальних завдань у її

вивченні. Визначені дефініції ключового поняття «культура» мають цілісно, багатоаспектно відображати сутність даного явища, різні вектори наукової рефлексії розкривати ті конотації досліджуваного поняття, які вписуються в загальну концепцію обраного наукового пошуку.

Своїм походженням як лексичної одиниці «культура» зобов'язана латинському слову «colore-cultura» (обробіток, обробка, догляд, поліпшення). Як свідчить німецький лінгвіст І. Нідерман, в якості самостійної лексичної одиниці слово «культура» існує з XVIII століття. До цього воно уживалося лише в словосполученнях, означаючи «функцію чогось»: «cultura juris» («вироблення правил поведінки»), «cultura scientiae» («набуття знань, досвідченості»), «cultura litterarum» («удосконалення писемності») тощо. У словосполученнях такого роду виявляються перші ознаки самостійного значення поняття «культура», проте сам іменник спирається на інше слово, яке створює з ним відома формальну або смислову єдність.

Як відомо, вже в античному Римі з використанням поняття «культура» філософи намагалися з'ясувати якісну відмінність людського суспільства від природи. У широкому філософському сенсі культурою вважалося все створене людиною, на відміну від породженого природою. У такому значенні застосував поняття «культура» італійський філософ Дж. Віко, наголошуючи, що культура існує всупереч природі й водночас завдяки їй. Важливими є погляди на культуру Цицерона (Тустланські бесіди, 45 р. до н.е.), розгляд якої артикулювався як показник «якості людини», свідчення зрілості її мислення, «надійності» поведінки, благородства вчинків – у цьому аспекті культура виступала синонімом «справжньої людяності».

Цікава еволюція поглядів на виявлення сутності поняття «культура» в історії філософії. Так, принцип «гуманітарної» культури Ренесансу «людина – творець культури» був замінений раціонально-гуманістичним тлумаченням культури епохи Просвітництва, як результату і мети суспільно-просвітницької виховної діяльності людини, у контексті філософії нового часу необхідною умовою залучення людини до культури вважалась культурно-просвітницька діяльність. Надалі поняття

«культура» вживатиметься в значенні освіченості, обізнаності, вихованості людини, і з цими початковими значеннями воно увійде майже до всіх європейських мов, у тому числі й слов'янських.

У сучасних довідково-словникових джерелах [535, 592, 593] домінують такі дефініції поняття «культура»:

- облагороджування тілесно-душевно-духовних сил, ступінь розвитку схильностей і здібностей людини;
- сукупність способів і прийомів організації, реалізації й розвитку людської життєдіяльності, способів людського буття;
- сукупність матеріальних і духовних надбань, виражених в історично досягнутому рівні розвитку суспільства й людини, втілених у результатах продуктивної діяльності;
- локалізована у просторі та часі соціально-історична освіта, яка специфікується або ж на історичних типах, або ж на етнічних, континентальних, регіональних характеристиках суспільства;
- сукупність цінностей, норм й ідеалів, які виконують як конструктивну, так і регулятивну роль у конкретному суспільстві.

Як бачимо, наведені дефініції фіксують різні тлумачення поняття «культура», які можна віднести до цивілізаційного (соціально-історична освіта), соціологічного (надбання у розвитку суспільства і людини) і, що особливо важливо для обраного наукового пошуку, антропологічного (облагороджування духовних сил, розвиток людини), аксіологічного (цінності й ідеали) та діяльнісного (людська життєдіяльність) підходів у вивченні культури.

У Соціолого-педагогічному словнику за редакцією В.В. Радула [541] пропонується визначення культури як специфічного способу організації та розвитку людської життєдіяльності, поданого у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і установок, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. Отже, у понятті «культура» має відображення як загальна відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, так і якісна своєрідність історично конкретних форм

цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку в рамках визначених епох, суспільно-економічних формацій, етнічних і національних спільностей. Таке трактування концентрує всеохоплюючу характеристику даного феномену, виділені аспекти якої можна умовно поділити на особистісно і соціально визначені.

Принципового значення у розкритті культурологічних засад означеної проблеми набувають знання існуючих концепцій культури і підходів, які відображають різноманітні смислові одиниці і домінанти культурної діяльності й соціокультурної реальності. Так, *філософсько-антропологічний підхід* до визначення культури започаткував Е.Тайлор (1832-1917), інтерпретуючи її як сукупність знань, мистецтв, моралі, права, звичаїв та інших особливостей, що притаманні людині як члену суспільства. Філософське осмислення культури наближає до екзистенції людського буття – унікально-особистісного переживання власного існування, і у цьому сенсі пізнання культури ґрунтується на герменевтиці як тлумаченні явищ культурної реальності з позицій елементів цілісного духовного життя.

Значний внесок у наукове осмислення культури зробили М.С. Каган і Є.М. Бабосов [213], які застосували *системний підхід* для розкриття місця, значення і ролі культури у системі буття, визначення характерних властивостей її функціонування, механізмів і закономірностей саморозвитку культурних систем. Осмислення концептувальних ідей науковців дозволяє акцентувати увагу на принципах системного підходу, що набувають значення методологічних орієнтирів у феноменології культури, а саме:

1) *принципі цілісності,* як вихідного у системному баченні досліджуваних об’єктів, що дає розуміння культури у своїх сутнісних характеристиках й особливостях свого розвитку тільки як складноорганізованої цілісності; з урахуванням цілісного характеру культури можна зрозуміти взаємозв’язок складових її компонентів, виконуваних нею функцій, її місце і роль у житті суспільства та окремої особистості;

2) *принципі вичленення системоутворюючих зв’язків* (взаємодії, породження, перетворення, розвитку), функціонування яких робить культуру

об’єктом системного характеру, дає можливість зрозуміти основні тенденції й особливості її розвитку; застосування цього принципу дозволяє виділити системоутворюючі з погляду становлення й розвитку культури зв’язки між культурою і суспільством, культурою і особистістю, культурою і людською діяльністю, а також культурою і складовими її компонентами – наукою, освітою і мистецтвом;

3) *принципі структурності,* спрямованого на виокремлення в досліджуваній системі її структурних елементів (компонентів), які мають здатність обмінюватися між собою інформацією, внаслідок чого виникають нові підсистеми; вказаний принцип уможливлює визначення сутності структурних компонентів, ураховуючи особливості й закономірності функціонування культури як цілісної системи;

4) *принципі ієрархічності,* який дає уявлення про систему як структурний елемент або підсистему, включену в систему вищого порядку; у цьому сенсі кожен елемент розглядається як підсистема, що має відносну автономність у своєму функціонуванні і пов’язана з іншими підсистемами або ієрархічними взаємовідношеннями в межах загальної співпідпорядкованості у цілісній системі; застосування цього принципу до дослідження явищ культури дозволяє говорити про необхідність багаторівневого розгляду різних її компонентів, що становлять у своєму динамічному взаємозв’язку складну архітектоніку культури як системного цілого;

5) *принципі цільового опису системи*, спрямованого на розкриття сутнісних характеристик культури; такий опис підпорядкований єдиній меті, що потребує подальшого теоретичного синтезу, аналітичного розгляду складного цілого – культури – і вичленення його вихідних «культур-клітинок», ураховуючи цільові функції культури як системи.

Таким чином, теоретичний розгляд культури як складного системного явища, її окремих видів (зокрема науково-дослідницької культури), має вибудовуватися на основі розуміння її цілісності, а виокремлення її складових, з’ясування їх взаємозв’язків у структурному й функціональному розрізах передбачає урахування системоутворюючих зв’язків з погляду оптимального

функціонування і розвитку культурних феноменів.

У контексті *культурологічної проблематики* розкриває суть культури О.С. Запесоцький [185], розуміючи її як специфічну форму концентрації ідеально-духовної енергії людини і людства, як сукупність «проектних» (тобто ідеальних) способів і результатів засвоєння і перетворення світу (природи, суспільства, людини). Ці основоположні характеристики культури простежуються на різних рівнях і зрізах її функціонування: процесуальному, результативному (матеріальному), ідеальному та інституціональному. Саме у смисловому полі культурологічної парадигми підкреслюється унікальність людини, а її інтелект і творчий потенціал розглядається як головна продуктивна сила суспільства, що означає посилення ролі людського фактора, особливо таких якостей людини, як її самобутність і самоцінність. За влучним висловом М.С. Кагана, «людина стає прямим культурогенним суб'єктом, який втілює себе в культурі, робить її своїм інобуттям і нею ж формується» [213, с. 123]. Отже, культура виступає внутрішнім імпульсом розвитку особистості й «механізмом», що забезпечує цей розвиток.

Особливого значення для мистецької (музично-педагогічної) освіти набуває *герменевтично-семіотична концепція* вивчення культури, яка слугує методологічним і світоглядним підгрунттям у розумінні культурної дійсності, зокрема художньо-естетичної, і розглядається як методологія тлумачення текстів. У контексті герменевтично-семіотичної концепції відбувається акцентування на багатозначності символу, який піддається різним тлумаченням залежно від контексту. Саме таку образно-символічну систему являє собою світ художньої культури, оскільки створення нових узагальнених і абстрактних образних символів становить спеціальну мету і призначення мистецької діяльності. У розкритті сутності феномену культури важливим є зіставлення смислів з особистістю інтерпретатора; наділення смислами, актуальними для автора інтерпретації. Отже, чим більш ґрунтовним є герменевтично-семіотичний фундамент індивідуальної культури особистості, тим глибше у процесі розпредмечення культурних смислів актуалізується для неї людський досвід.

Для розкриття сутнісних характеристик культури як багатовимірного і

поліфункціонального феномену, що взаємодіє з різними соціальними системами, вважається доцільним звернутися до питання *взаємозв'язку культури і мистецтва,* реалізація якого відбувається у двох напрямах: сутнісної детермінації мистецтва загальним характером культури і функціонування мистецтва в процесі розвитку культури, безпосереднього управління художньою діяльністю і її розвитком, який художня культура здійснює властивими саме їй специфічними засобами. Художня культура кристалізується навколо мистецтва, забезпечуючи максимально ефективне, з точки зору суспільства і кожного конкретного соціуму, відтворення художньої діяльності. Тому можна визначити місце мистецтва в культурі так: якщо остання представляє соціальний макрокосм, що охоплює всю повноту і цілісність, глобальність і тотальність людської діяльності, то мистецтво – мікрокосм, у якому відображається культурний універсум. У цьому сенсі доречним є теза М.С. Кагана [590], що мистецтво функціонує як «код» культури і виявляється як її самосвідомість.

Для нас важливим є той факт, що як одна з вищих форм культурної діяльності мистецтво являє собою зразок і «планку» цієї діяльності. Дана категорія застосовується і для визначення особливої галузі духовного виробництва (вищої, досконалої і в цьому сенсі найбільш «культурної»), і для вказування на якість культурної діяльності, на «техніку» наближення до ідеалу. Відкриваючи і збагачуючи внутрішній світ особистості, мистецтво залучає людину до найбільш значущих форм її життєдіяльності, до певного особистісного і суспільного ідеалу. У цьому сенсі мистецтво розглядається як «найбільш людська форма навчання і приєднання до вершин людського духу» (І.Т. Фролов). Отже, у своїй ціннісній самостійності мистецтво виявляє себе феноменом культури, реалізує загальнокультурну закономірність, як форма самоцінності характеризує різноманітні явища культури, насамперед духовної – естетичні, моральнісні, пізнавальні, світоглядні, соціально-нормативні, поведінкові.

Друге питання, на якому ми зупиняємося у розкритті сутнісних ознак культури і відповідної їй реальності, – це питання *співвідношення культури і науки,* оскільки те або інше трактування їх взаємовідношень безпосередньо

залежить від розуміння природи самих співвідношуваних явищ. Якщо культура трактується як інтегральний спосіб людської діяльності (Е.С. Маркарян, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов), то наука, будучи способом пізнавальної діяльності виявляється елементом культури; якщо остання інтерпретується як сукупність духовних цінностей етично-естетичного характеру (О.І. Джиоєв, Н.З. Чавчавадзе, Л.Л. Челідзе), то наукове пізнання не належить культурі – воно відноситься до неї не як частина до цілого, а як самостійне і докорінно від неї відмінне соціальне явище. Якщо трактувати культуру як творче начало в діяльності людини (Н.С. Злобін, Л.Н. Коган), то наука є феноменом культури, але якщо розглядати культуру як сукупність знакових систем, які використовуються людством (Ю.М. Лотман, І.Л. Савранський), то наука не є елементом культури, бо природа науки не знакова (хоча вона і говорить певними мовами), а інформаційна; намагання побачити в культурі не систему знакових засобів зберігання й передачі соціальної інформації, а саму позабіологічно вироблювану інформацію, дозволяє розглядати науку як основний компонент культури (В.С. Стьопін). Згідно з точкою зору В.А. Енгельгарда, якщо вбачати в культурі сферу духовного виробництва, то наука як форма інтелектуального виробництва виявиться феноменом культури. Щоб вийти з цього методологічного протиріччя, необхідно звернутися до системного мислення, яке стає «парадигмою», стилем сучасної науки, що припускає розгляд досліджуваного об’єкта в його системному контексті.

В.Ж. Келлє, розкриваючи механізм співвідношення культури і науки, підводить до розуміння того, що «лише та культура здатна служити всебічному розвитку людської особистості, яка включає науку і як необхідний елемент, і як один з провідних принципів, внутрішньо пов’язаних і поєднуваних з принципом гуманізму» [218, с. 10]. Отже, зв’язок культури і науки виявляється, перш за все, як створення людьми певної культури наукового знання, що виникає і розвивається на відповідній культурній основі. У цьому аспекті культура, яка розвивається, її збереження і відтворення в її кращих зразках і традиціях, виступає як абсолютна цінність, що задає головні орієнтири як певним сферам людської

діяльності, так і науці.

У пошуку основних дефініцій поняття «культура» ми звертаємося до низки взаємодоповнюючих, взаємокомпенсуючих науково-методологічних підходів (діяльнісного, особистісного, аксіологічного), які у сукупності й синергетичній єдності дають цілісне, інтегративне уявлення про складний, динамічний, нелінійний, поліфункціональний характер означеного феномену і слугують теоретичним підгрунттям і методологічним орієнтиром у розв'язанні проблеми дослідження на теоретичному і праксеологічному рівнях.

У контексті *діяльнісного підходу* представлені різні погляди на взаємозв'язок культури й діяльності. Так, М.С. Каган розглядає культуру як систему певних видів діяльності та її результатів; Н.С. Злобін, П.С. Гуревич – як творчий зміст діяльності; Е.С. Маркарян, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, З.І. Файнбург – як спосіб діяльності, її «технологічний контекст»; В.М. Межуєв – як діяльність у формі загальної праці; В.С. Стьопін – як сукупність надбіологічних програм людської життєдіяльності. Культура, на думку В.М. Межуєва, репрезентує певний спосіб «природно й соціально детермінованого діяльного існування людини» [330, с.101]. Розглядаючи діяльність як єдино можливу умову залучення індивіда до культури і його перебування в ній, учений робить висновок, що дійсний зв'язок між ними стає зрозумілим лише тоді, коли сама діяльність розкривається як джерело, причина формування, розвитку, становлення людини. В риториці В.Ж. Келлє [218] простежується думка щодо можливості розвитку діяльності людини тільки в межах і на ґрунті певної культури, яку людина не тільки засвоює, а й видозмінює у своїй діяльності, в процесі творення свого людського світу. Підвищення й удосконалення зразків культури в процесі діяльності призводить до зміни її якісних і кількісних параметрів. Отже, культура і формує людину, і є формою її самовираження як суб'єкта діяльності.

Відзначаючи двобічний зв'язок між культурою і діяльністю, М.С. Каган [213] розглядає людину, з одного боку, як творця культури, що створює у своїй опредмеченій діяльності її предметне буття, а з іншого – як творіння культури, що розвивається завдяки розпредмеченій діяльності, яка дозволяє оволодіти

культурою і брати участь в її подальшому розвитку.

Деякими науковцями (В.Е. Давидович, Г.В. Драч, Г.М. Маркова, Е.С. Маркарян) відстоюється необхідність дослідження культури як складного, суперечливого явища, вихідним поняттям якого є «спосіб діяльності». У цьому сенсі культура за своєю суттю є те, що забезпечує реалізацію самої діяльності, її іманентний механізм, спосіб її здійснення. Розгляд культури як механізму (технології) діяльності дає можливість трактувати культуру в її сутнісному бутті, не обмежуючись описово феноменологічними констатаціями. При цьому узята в широкому загальнотеоретичному сенсі категорія «технологія» допомагає зрозуміти саму суть культури. Технологічність культури, розгляд її у форматі діяльнісних структур призводить до вивчення культури як сукупності тих прийомів, процедур, норм, які характеризують рівень і спрямованість діяльності, взятої в усіх її вимірах і відносинах. Із цих позицій культура виступає як спосіб регуляції, збереження, відтворення й розвитку діяльності і в цілому людського життя, соціального й індивідуального.

Таким чином, відтворення людиною предметного світу є і його самовідтворенням, саморозвитком. У культурі людина представлена не тільки як діюча, а й як саморозвиваюча, самозмінююча особистість, як суб'єкт і одночасно як результат своєї власної діяльності. Дійсний зв'язок культури і людської діяльності стає зрозумілим лише тоді, коли сама діяльність розкривається в якості джерела, причини формування, розвитку, становлення людини. Можна виділити технологічну природу культури як сталу систему норм, що упорядковує діяльність, взаємодію і спілкування людей, механізм, який регламентує і регулює поведінку та діяльність людини в конкретному суспільстві, де людина виступає носієм, суб'єктом цієї культури.

Висвітлення сутності культури у концептуальному полі *особистісного підходу*, як міри і способу реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності і в результатах цієї діяльності, як синтетичної характеристики духовного, етичного, професійного розвитку людини простежується в роботах Є.М. Бабосова, В.С. Біблера, Є.М. Боголюбової, М.Т. Іовчука, М.С. Кагана,

Л.Н. Когана, Л.К. Круглової, Ф.Ш. Мухаметзянова, С.М. Щербакова та ін. Так, В.М. Межуєвим [330] підкреслюється думка щодо культури, у межах якої представлена найважливіша здатність людини до саморозвитку, тому сутність культури полягає в удосконаленні, поліпшенні, вихованні й розвитку самої людини. За висловом науковця, поняття «культура» невіддільне не тільки від людини, а й від поняття розвитку.

Цікаві погляди щодо «внутрішньої діалогічності культури» ми знаходимо в роботах М.М. Бахтіна [53], який стверджує, що ми маємо розуміти два полюси діалогу: мікродіалог – діалог у внутрішній розмові, що пронизує нашу свідомість, мислення, і макродіалог – діалог у Великому часі культур, діалог культур. На думку науковця, ціннісні й духовні спектри різних форм культури стягуються в одному культурному просторі, в одній свідомості і мисленні, вимагаючи від людини не однозначного вибору, а постійного духовного приєднання, взаємопереходу, глибинного сперечання з приводу «вічних питань буття». І в цьому діалозі різних культурних смислів – суть сучасного поняття, сучасної логіки мислення.

Інша конотація поняття «культура» у напряму акцентуації на духовному розвитку людини, її естетично-емоційному сприйнятті і ставленні до навколишнього світу, розкритті культури через затвердження сенсу людського життя у співвіднесенні його із сенсом сущого пропонується в роботах культурологів [272]. У цьому аспекті сукупність програм духовної діяльності людей несе в собі ціннісно організований досвід, ідеали життя, моральності, соціальних відносин, спілкування. При цьому смислова домінанта культури – це той головний сенс, те загальне ставлення людини до світу, яке визначає характер усієї решти сенсів і ставлень.

Аксіологічний аспект вивчення культури розглянуто в роботах А.І. Арнольдова, Г.П. Вижлецова, А.Г. Здравомислова, П.А. Сорокіна, М. Хайдеггера та ін., за висловом яких цінності слугують її онтологічною засадою, фундаментом. Культура трактується як якісна характеристика життєдіяльності людини і створення нею реальності, де пріоритетними є

загальнолюдські, духовні цінності; як «умова і спосіб реалізації верховних цінностей шляхом культивування кращих людських достойностей (М. Хайдеггер). Отже, цінності стають ядром культури, яка в сутнісному сенсі – вищий ступінь облагородженості, одухотвореності й олюдненості умов життя і людських стосунків. Наголошуючи на необхідності розгляду культури як специфічного ставлення людини до дійсності, В.А. Малахов зауважує: «Саме культура являє собою галузь, в якій реалізується змістова єдність гносеологічних, соціологічних і власне гуманітарних проблем ставлення людини до світу [313, с. 29]. Культура, будучи універсальною характеристикою діяльності, «задає» соціально-гуманістичну програму й зумовлює спрямованість того або іншого виду діяльності, її ціннісних особливостей і результатів.

Розкриваючи взаємозв'язок між культурою, як вираженням сучасних норм і цінностей життя, і світоглядом, як системою поглядів на світ і місця в ньому людини, А І. Арнольдов [37] наголошує: під яким би кутом зору ми не зверталися до культури, гносеологічним або аксіологічним, етичним, естетичним або соціально-психологічним, – завжди буде простежуватися і стимулюватися взаємозумовленість процесів удосконалення людини як носія світогляду і як творця культурних цінностей. Отже, науковцем пропонується трактування культури з позицій антропоцентрованої і культурологічної парадигми, у смисловому полі якої становлення світогляду людини визначається культурними цінностями, а його розвиток спричинює духовне вдосконалення й саморозвиток самої людини й відображається на формуванні культури особистості в цілому.

Осмислюючи вищевикладене стосовно аксіологічного аспекту вивчення культури, можна стверджувати, що культурні цінності є головною умовою, засобом формування особистості людини, її світогляду, поведінки, потреб і в більш широкому розумінні – сенсу життя. Чим вищий рівень цінностей, що входять до тієї або іншої культури, тим більше вона вимагає усвідомленості цих цінностей від носіїв цієї культури; чим вища органічність системи цінностей у тій або іншій культурі, тим вища цілісність духовного життя в такій культурі; чим вищий рівень культури людини, тим продуктивніше діє вона як творець, носій і

споживач цінностей, а отже, тим багатшею й досконалішою є сама культура як джерело розвитку самої людини.

Теоретичне осмислення існуючих концепцій дозволяє дійти висновку, що їх численність обумовлена специфікою різних підходів, значною мірою виражає діалектику онтологічних характеристик культури. Однак термінологічна багатозначність поняття «культура» ще не вичерпує його теоретичної складності, наявність якої пояснюється не тільки науковими, а й більш глибокими соціально-історичними причинами (умовами).

Таким чином, здійснений нами аналіз існуючих концепцій, теоретична дедукція поняття «культура» дозволяють акцентувати увагу на дефініціях, які розширюють розуміння сутності культури, наповнюють її новим смислом і змістом, а саме:

- культура – це якісна визначеність явища, що дозволяє не тільки ідентифікувати і відрізняти його від інших, а й вказати на ступінь його сформованості, розвиненості і відносної досконалості;
- культура – це ціннісна значущість і «наповненість» будь-якого явища, що уможливлює розглядати його з точки зору включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, способу життя; культура стає соціальною метацінністю, поєднуючи у собі цінності в їх культурно-історичному і національно-культурному контекстах;
- культура – це процес і механізм як збереження і трансляції цінностей, так і їх постійного породження і перетворення у галузі пізнання, спілкування і творчості;
- культура – це середовище соціально значущого зрощування людяності і простір вільного виникнення нових елементів творчого досвіду, його самоорганізації, саморозвитку і самопоновлення.

Не дивлячись на розширення поля культурологічних досліджень, відмінностей концептуальних, теоретико-методологічних положень щодо феномена культури, вчені доходять загального висновку: за своєю суттю культура є розгорненим у часі самоздійсненням людини, її буття. Свідченням цьому є праці

А.І. Арнольдова, А.М. Артановського, В.С. Біблера, М.К. Мамардашвілі, В.М. Межуєва, М.С. Розова, Ю.М. Лотмана та ін. Доречним стає введене В.М. Межуєвим [330] *поняття «цілісне поле культури»*, що дозволяє не протиставляти, а «пов'язувати» в одне ціле ціннісно-аксіологічні й онтологічні аспекти людської соціально-історичної діяльності. Нам видається цілком логічним підхід науковця до цілісності культури, який вказує на її цілісність за умови, що ця цілісність виявляється не відносно різних видів діяльності, в яких вона проводиться, а відносно людини як суспільного суб'єкта діяльності. У цьому сенсі розвиток людини, її творчих сил, відносин є внутрішнім стрижнем культури, а дійсність, предметне багатство суспільства – зовнішньою формою існування культури. Тому культура постає і цілісною (на рівні сутності), і структурованою (на рівні дійсності). Однак цілісність не виключає структурності, так само як структурність культури передбачає її цілісність, визначається нею. Важливим є те, що сутність не може бути матеріальною або духовною, тоді як прояви її можливі в найрізноманітніших формах. Залежно від об'єкта спрямованості діяльності можна виділити такі види культури, як професійна, педагогічна, дослідницька, художньо-естетична тощо.

Розвиток культури на різних рівнях функціонування як соціального і особистісного явища є процесом взаємопроникнення суспільного й індивідуального, процесом суспільного становлення індивідуальності, на що вказують у своїх наукових працях Є.М. Бабосов, Н.Б. Крилова, А.Я. Флієр. Розкриваючи цей механізм, учені розглядають культуру як головну «зв'язуючу нитку» між особистістю та її соціальним оточенням, спосіб існування людини в суспільстві і світі. Культура особистості як індивідуалізований компонент культури суспільства формує й опосередковує культурну діяльність у цілому. Оскільки суспільна культура не може здійснюватися поза культурою особистості, остання, у свою чергу, не може існувати поза культурою суспільства. Такий постійно діючий, складний і суперечливий у сенсі соціальних детермінант обмін суспільними й індивідуальними цінностями являє основу одного з механізмів культурного процесу.

Для нас важливе розуміння *культури особистості* як сукупності, ансамблю соціокультурних якостей, що виявляються у життєдіяльності не в кількісних і формальних, а у складних, якісних параметрах, які визначають продуктивність діяльності. Культура особистості представляє собою змістову наповненість життєдіяльності, стилю, образу життя людини і міру її гармонійного, різнобічного розвитку; кумулятивне утворення, що визначає якість конкретних форм і видів діяльності та поведінки людини, повноту і цілісність її розвитку; виступає як система якостей особистості, яка забезпечує ціннісний характер життєдіяльності людини.

З позицій *соціологічного підходу* культуру варто розуміти як таку систему складників і якостей соціального (і соціально обумовленого індивідуального) людського буття, яка через взаємне опосередкування наступності й творчості, через різноманітні зовнішні й внутрішні діалоги, через опредмечування людської сутності у творах та її розпредмечування в особистостях забезпечує її різнобічну реалізацію і неперервний розвиток. Отже, соціологічний підхід до вивчення культури дозволяє:

- всебічно розглянути діалектику соціальної інтеграції та індивідуалізації особистості, представивши цей процес як взаємодію, з одного боку, об'єктивних, зовнішніх факторів «соціального середовища», «соціального оточення», які дозволяють індивіду отримати ззовні соціальність, якої не вистачає; з іншого – суб'єктивних факторів, які знаходять виявлення через активність особистості, оптимізацію відносини і протиріч у системі «суспільство – індивід», формування внутрішнього духовного світу людини, який представляє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного;

- вийти на рівень оптимальних умов, що гармонізують процеси соціальної інтеграції та індивідуалізації особистості в межах освітнього інституту, тобто від опису об'єктивних зовнішніх умов розвитку індивіда і характеристик його духовного світу перейти до вивчення умов становлення у індивіда соціальних якостей, за допомогою яких він реалізує себе як особистість, індивідуальність.

Важливим є розуміння освітнього середовища як соціокультурної системи,

що представляє форму трансляції і відтворення культурних норм, цінностей, ідей, способів поведінки, які створюють умови для підготовки майбутніх учителів, зокрема музики, до оптимального існування в соціумі та культурі. Як зазначає В.С. Стьопін, культура – це геном соціального життя, а щоб виник новий тип суспільства, має виникнути нова культурна матриця. Науковець доходить висновку, що подібно до того, як геном визначає, яким буде організм, так тип культури визначає, як буде відтворюватися діяльність людини.

Підсумовуючи вище викладене, зробимо *висновки*:

- науковий дискурс у генезу поняття «культура», його висвітлення у смисловому полі науково-методологічних підходів (системного, філософсько-антропологічного, герменевтично-семіотичного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, соціологічного) дозволяє розглядати даний феномен як складноорганізовану цілісність, багаторівневу, поліфункціональну, динамічну систему, що взаємодіє з іншими системами – наукою, мистецтвом, освітою;

- основні дефініції, що концентруються навколо поняття «культура», відображають унікально-самобутнє існування людини, її духовну програму, естетично-ціннісне, смислове сприйняття дійсності; виявлення діалогічної сутності особистості; затвердження самоцінності сенсу людського буття; відтворення способів перетворювальної діяльності з точки зору якісної досконалості; розвиток і самоздійснення людини як її творця і творіння;

- комплементарність представлених концепцій феномена культури, кожна з яких певною мірою обмежена сама по собі й тому потребує доповнення іншими, породжена всеохоплюючим характером культури в просторі людського буття; поняття культури, спричиняючи філософський і культурологічний контекст уявленням та ідеям педагогіки, дозволяє долати вузькодисциплінарний кут зору на освітні процеси і побачити їх соціокультурні засади.

1.3. Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

У сучасних соціокультурних умовах освіта набуває якісно нового стану, перестaвши бути жорстко детермінованою системою. Для такого стану характерні інша логіка існування, інші закономірності розвитку, а саме: самоорганізація, саморозвиток, самовибудовування, у першу чергу внаслідок актуалізації внутрішніх духовних резервів. Як зазначає О.Я. Данилюк [154], перехід сучасної освіти у новий культурний вимір, її культурна домінанта змінили традиційне уявлення про сутність і функції освіти в контексті культуродоцільного й культуротворчого середовища, малої культури, культурного мікрокосму. Отже, удосконалення будь-якої педагогічної системи з метою забезпечення адекватної її відповідності умовам сучасної культури актуалізує проблему застосування культурологічної парадигми в педагогіці, зокрема, музично-педагогічній.

Теоретичне осмислення закономірного характеру *взаємозв'язку освіти і культури*, їх ізоморфної тотожності дозволяє висунути припущення про перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу як концептуально-методологічного підгрунття стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в галузі музично-педагогічної освіти. Окреслене проблемне поле репрезентує коло питань, що охоплюють проблематику теоретико-методологічної культурологічної інтеграції концептів «культура», «освіта», «мистецтво».

Як свідчить аналіз наукових праць, апарат культурології набуває статусу метанауки, яка намагається осмислити світ культури як єдине ціле, пояснити суть культурних феноменів, людського буття й історичне призначення людини культури. Поняття «культурологія», застосовуване до вивчення педагогічної дійсності, включає в себе два основних значення: знання про культуру й теорію культури. Це дозволяє розглядати культурологічний підхід, як джерело змісту освіти і метод його дослідження й проектування.

Сучасне розуміння освіти (Є.С. Барбіна, В.С. Библер, І.М. Богданова, Є.В. Бондаревська, Н.В. Бордовська, І.Ф. Ісаєв, І.А. Зязюн, Н.Б. Крилова, В.І. Луговий, Л.І. Міщенко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін) актуалізує її розгляд як соціально зумовлене становлення людини, яка набуває свого особистісного образу, детермінованого наявним станом культурного буття. Проте, освіта постає не як однозначно задане наперед сходження до необхідно визначеного зразка, в якому знаходить своє втілення розуміння сутності людини, а як безперервна її реалізація й самоздійснення в просторі культури й суспільства. Як наголошує В.С. Библер, «має бути по-новому зрозумілий сам зміст освіти, у центрі якої має стати освіта людини культури, людини, здатної не тільки включатися у наявні форми мислення і діяльності, а й переформульовувати самі їх засади, поєднанні з різними культурними смислами [68, с. 52].

Контурно провідні тенденції, які визначають загальну стратегію і тактичні завдання культурологічної педагогічної освіти, її змістове наповнення, можна окреслити як:

- відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проектують елементи культурного середовища, умовою якого стає інтеграція освіти в культуру і навпаки – культури в освіту;
- відображення закономірних зв’язків, відповідно яким не тільки рівень розвитку культури визначає рівень розвитку освіти, а й освіта стає джерелом її розвитку, генератором нових культурних форм, і у такий спосіб вимагає від людини високого ступеня освіченості;
- урахування закономірностей і особливостей культури, детермінування яких визначає певний тип людини культури (як єдності і гармонії усіх її компонентів), впливає на процесуальну сторону освіти як культурний акт, призводячи до реалізації важливих соціокультурних функцій (інкультурації, соціалізації, трансляції культурних зразків);
- реалізація ідей особистісно зорієнтованої парадигми гуманістичного типу, актуалізація у культурно-освітньому середовищі нових цінностей, пов’язаних з особистісним саморозвитком, самоорганізацією,

самовідтворенням, творчістю як способу самоздійснення людини.

Культурологічний підхід у мистецькій освіті як такий, що сприяє розвитку людських ресурсів, необхідних для використання їх ціннісного культурного капіталу, пропонується ЮНЕСКО у розробленій Дорожній карті мистецької освіти (2006 р.). Визначення сутності мистецької освіти, як поєднання інтелекту і почуттів, ми знаходимо в роботах І.А. Зязюна, на думку якого, в сучасних умовах така єдність має бути основою естетичного розвитку особистості, разом з формуванням культури методологічного мислення, стимулюванням пізнавальної й творчої активності у різних видах життєдіяльності людини. Для нас важливе виділення науковцем у мистецькій освіті єдності естетичного (художнього) начала і пізнавального процесу, методологічних якостей й творчості.

Наукова рефлексія у напряму мистецької і музично-педагогічної освіти дозволяє визначити дослідницькі вектори, які відображають різні її концепції, теоретичні міркування щодо її функціонування на рівні середньої і вищої школи. Отже, до таких дослідницьких векторів можна віднести:

- етико-естетичний контекст педагогічної майстерності вчителя музики, його акмеологічний потенціал, оволодіння художньо-естетичною і педагогічною компетентностями як своєрідними орієнтирами професійного розвитку вчителя-музиканта, різні аспекти професіогенезу педагога мистецьких дисциплін (А.Б. Брилін, М.М. Букач, Т.Д. Грінченко, О.В. Єременко, Ж.Ю. Каташова, А.В. Козир, О.Д. Критська, І.М. Левицька, М.А. Михаськова, Т.Й. Рейзенкінд, З.В.Сафроній, Н.А. Сегеда, Г.В. Яківчук);
- духовні і моральні кореляти у мистецькій освіті, її ціннісно-смислова домінанта, діалогічні освітні моделі у музичному процесі, пошук різноманітних модусів осягнення музичного мистецтва (В.С. Вергунова, Л.М. Радковська, О.М. Олексюк, В.А. Подрєзов, О.Я. Ростовський та ін.);
- розвиток творчо-креативних ресурсів особистості у музично-освітньому просторі, активізація її сутнісних сил, чуттєво-емоційне самовиявлення і самостворення в освітньо-мистецькому просторі, різні стратегії розвитку

музичної обдарованості вихованців (Г.О. Білозерська, Б.А. Брилін, Л.О. Жорняк, К.В. Завалко, О.М. Отич, Л.С. Руденко та ін.);

- формування аксіосфери особистості засобами музичного мистецтва, естетично спрямованого світобачення, світовідчуття у мистецькій культурі, художньо-естетичного світогляду і виявлення взаємовпливу та залежностей між ними (В.Г. Бутенко, С.В. Грозан, О.В. Михайличенко, Н.Є. Міропольська, Л.Д. Ороновська, Г.М. Падалка, О.П. Рудницька, С.О. Соломаха, І.О. Цюряк та ін.);
- формування інтелектуальних, аналітичних, рефлексивних якостей особистості у мистецькій діяльності; логіко-ейдетичне осмислення художнього тексту, експлікування музичного твору, його педагогічного потенціалу; розвиток інтерпретаційних умінь в умовах виконавської практики, поліхудожнього виховання, генералізація художніх знань (О.Д. Бузова, І.П. Грінчук, О.З. Довгань, Ю.М. Клименюк, Л.М. Масол, Н.В. Новикова, І.П. Парфентьєва, О.П. Щолокова та ін.);
- використання в навчально-виховному процесі надбань театральної педагогіки, потенціалу театральних засобів у музично-педагогічному процесі, гри-драматизації, гра-інсценізації (Л.Г. Дубина, А.А. Кікоть, М.М. Барахтян, О.В. Гордова, М.А. Дергач, М.А. Ларіонова, Н.А. Рачковська та ін.);
- формування і розвиток національної, етнічної культури засобами музичного мистецтва; український музичний фольклор як засіб педагогічного впливу та формування національної свідомості учнів, його навчальна, організаторська, дидактична, виховна і виконавська складові; полікультурна освіта (В.В. Гура, І.В. Єгорова, Е.І. Койкова, М.В. Мартинюк, Р.О. Осипець, О.В. Хоружа та ін.).

Означені дослідницькі віднайдення слугують теоретичним підгрунттям у наукових пошуках майбутнього вчителя музики як дослідника, розробці дидактичного і методичного супроводження наукової проблеми, що вивчається, засобом переосмислення музично-освітнього досвіду, педагогічних завдань, які

інтегруються у культурно-освітній простір.

Метою освіти як соціокультурного феномена стає переорієнтація її культурної функції, яка має бути пріоритетною, відповідати новим позитивним тенденціям соціокультурного розвитку, орієнтуватися на такі культурні домінанти сучасності, як антропоцентризм, гуманізм, духовність, моральність, варіативність, енциклопедичність, інтегрованість. Таке розуміння освіти відповідає тенденціям і динаміці сучасної культури, змінює характер дій в освітньо-педагогічному просторі і розширює рамки його проектування, допомагаючи його суб'єктам ставити та розв'язувати ціннісні, інноваційні, смислопошукові, дослідницькі завдання. Для нас є знаковим висловлювання О.С. Запесоцького [185] щодо культурно-освітньої діяльності, яка розуміється як процес «зборки» духовного світу особистості шляхом активної і діяльнісної проекції якостей (елементів), що формуються, на зовнішній персоніфіцірований образ, який інтеріоризується і стає своєрідною «духовною домінантою», що об'єднує і підпорядковує усі складові внутрішнього світу особистості.

Методологічно значущим принципом культурологічного підходу, як теоретико-методологічної основи стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, стає принцип *культуровідповідності освіти*. Усвідомлення взаємозв'язку культури і освіти, ототожнення культури і освіченості було характерно ще мислителям минулого (Ж. Руссо, І. Канту, И.-Г. Гердеру, І. Песталоцці, Г. Гегелю, А. Дістервегу та ін.). При всій різноманітності підходів і визначень освіта, на думку філософів-мислителів, виступає важливішим аспектом розгляду культури на соціальному і особистісному рівнях. Послідовники (С.І. Гессен, С.Ю. Курганов, Ю.М. Лотман, Б.М. Неменський, Г.Г. Шпет) культуровідповідної освіти пропонують розглядати культуру і освіту у діалектичній єдності. Так, за твердженням С.І. Гессена, розвиток культури і освіти – процеси, які багато в чому відбуваються паралельно, синхронно й взаємопов'язано. Мету життя сучасного культурного суспільства науковець визначає як «мету освіти», підкреслюючи, що «між освітою і культурою є, таким чином, точна відповідність» [127, с. 25]. Справжня освіта, на думку

вченого, полягає не в передаванні новому поколінню готового культурного змісту, а лише у повідомленні йому руху, продовжуючи який воно могло б вибудовувати свій власний новий зміст культури.

Для теоретичного обґрунтування власної наукової позиції ми звертаємося до педагогічній концепції Є.В. Бондаревської, головним месіджем якої є необхідність переходу у педагогіці від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до людини культури. Культурологічна парадигма реалізується у межах професійної особистісно зорієнтованої освіти, основним методом проектування якої стає культурологічний підхід, спрямований на «поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку» [82, с. 87].

Взаємозв'язок освіти й культури виявляється, перш за все, через людину, яка є системно єднальною ланкою культурно-освітньої системи. Виділення підсистеми «людина» як окремого системного елемента є принциповим і суттєвим моментом, який підкреслює той факт, що у загальній цілісній гуманітарній культурно освітній системі людина виступає суб'єктом як відносно культури, так і відносно освіти. За твердженням Е.В. Соколова [537], культура і особистість – поняття, що співвідносяться не зовнішньо, а внутрішньо. Особистість діє в умовах культури, яка, у свою чергу наповнює її новими смислами, стаючи системно-інтегративним утворенням. Саме унікальність, оригінальність, самобутність, творче створення самого себе і навколишнього світу складають найбільш істотні риси культури людини як особистості.

Культурологічний підхід перетинається з *антропологічним,* як таким, що передбачає органічний взаємозв'язок людини, суспільства й Універсуму і виявляється у сукупності підходів до проблеми людини в контексті різних філософських систем осмислення світу і шляхів його еволюції, домінуванні у науковому пізнанні «суб'єктивного полюсу». У цьому сенсі освіта розуміється як антропна практика культури, фактор розвитку особистості, що апелює, насамперед, до гуманістичних категорій. Розуміння творчості як атрибутивної якості особистості і діяльності, що супроводжується ускладненням всього

культурного, духовного «поля» особистості, цілком відповідає прагненню утвердити культурно-антропологічний контекст культури, забезпечити процес утвердження соціальної значимості творчої діяльності особистості як форми самобуття людини, як вияву її духовності.

Наступним важливим для обгрутування концепції обраного дослідження є положення щодо удосконалення механізмів соціалізації та інкультурації особистості засобами освіти. Так, в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського інкультурація постає як інтеріоризація, в процесі якої відбувається засвоєння індивідом цінностей культури, формується його внутрішній світ. Розглядання освіти як цілеспрямованого процесу інкультурації індивіда наповнює новим сучасним змістом класичний принцип культуродоцільності виховання, сформований А. Дістервегом таким чином, що культура повинна розкривати потенційні можливості процесу становлення людини. При цьому процес відокремлення індивіда в ході інкультурації розгортається як формування Я-концепції. У цьому сенсі людина постає як суб'єкт самостворення, самовибудування зсередини, з власної культурності й соціальності. Отже, стимулювання і розвиток в освітньому процесі Я-концепції особистості, її культурного і соціального образу стають головним завданням культурологічної освіти.

Пропонуємо звернутися до сформульованих у педагогічній концепції Н.Б. Крилової [261] принципів культурологічної освіти, в яких концентруються фундаментальні властивості культури і освіти в їх взаємозв'язку: *культуровідповідність* – метапринцип, який вказує на адекватність освіти сучасній культурі, її особливостям і вимогам; здатність освіти до соціального реконструювання, що організує культурні форми, а не тільки транслює норми і цінності культури; *продуктивність* – принцип, що розкриває створюючий діяльнісний характер освіти, її здатність забезпечувати активність людини, її творчу практичну діяльність; головним критерієм продуктивності є творчий продукт діяльності особистості, її особистісне культурне досягнення на даному освітньому рівні; *мультикультурність* – принцип виражає домінуючу орієнтацію

на множинність та різноманітність культурних цінностей і норм, зразків поведінки, форм діяльності у освітніх системах, їх збереження і примноження, становлення культурної ідентичності особистості, тобто усвідомлення власної належності до певної культури та інтеріоризація її цінностей.

Формування традицій полікультурної (мультикультурної) освіти характерне для сучасного соціокультурного простору, коли визначається необхідність діалогу різноманітних культур і організації умов для їх співпраці, взаєморозуміння і взаємодії. Полікультурність ми розглядаємо як важливий методологічний принцип, згідно з яким людина є перетином багатьох культур, і тому можна говорити про наявність у індивіда декількох ідентичностей, тобто людина багато- або поліідентична. Кожна людина є представником певної культури, культурної епохи, але усвідомити це можна тільки в процесі спілкування-діалогу з людьми (або творами) різних культур, результатом якого є вільний вибір індивідом духовних і пізнавальних цінностей, способу життя і мислення, його «самодетермінації в горизонті особистості» (Є.В. Бондаревська).

Можна стверджувати, що *полікулікурність* виявляється не тільки як певна стратегія освітнього простору, його метапринцип, а й своєрідна властивість свідомості вчителя музики як дослідника, що спрямовує на розпізнання культурної конотації різних понять, інтегрування знання на міжпредметній основі, застосування поліпарадигмального підходу у створених освітніх моделях. Перехід до полісистемного різноманіття педагогічних і мистецьких теорій і практик, їх рівноправ'я є необхідною умовою в ситуації вільного вибору майбутнім вчителем музики власної навчальної стратегії і тактики, педагогічних технологій і методів навчання, осмислення теорій та концепцій як взаємопов'язаної численності різних «логік», які існують і взаємозбагачуються у вільній взаємодії.

Як метод наукового дослідження культурологічний підхід являє собою експліцитне вираження процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення і конструювання; як методологічна основа педагогіки – культурологічний підхід передбачає погляд на педагогічні явища і процеси як феномени культури. Пріоритетного значення у

межах культурологічної парадигми набуває *інтегративний, комплексний метод дослідження* і проектування освітніх систем. Даний метод вибудовується на принципі цілісності, який стає домінантним у вивченні освітніх явищ і процесів. Особливості принципу цілісності розкриваються у наступних концептуальних положеннях:

1) *цілісність* визначає загальну стратегію дослідження й одночасно складає його педагогічний норматив; цілісність підходу будується на основі єдності теоретичного базису наук про культуру й культурологічного методу дослідження; культурологічний методологічний підхід розглядається як єдність педагогічної системи й процесу, що є критерієм методологічної цілісності;

2) *цілісне уявлення культури* постає як єдність її структурних і функціональних компонентів, єдність науково-методологічних підходів до вивчення культури як феномену, діалектики співвідношення освіти й культури;

3) *цілісне уявлення людини* – як культурно-антропологічні уявлення сутності людини (людина цілісна), відносність цілісної людини в її незавершеності, що визначає рушійні сили її саморозвитку і самостворення;

4) *цілісність змісту освіти* відображає внутрішню нерозривність її елементів у контексті культури, *цілісна педагогічна система* утворює єдність її підсистем (цілей, принципів, методів, засобів), наповнених єдиним культурологічним, культуротворчим змістом;

6) *цілісність як якість педагогічного процесу* характеризує найвищий рівень його розвитку, якому властива єдність, взаємодія і взаємозв’язок усіх його компонентів; цілісна особистість може бути розвинута тільки у цілісному педагогічному процесі.

Отже, визнання цілісності культури, освіти й особистості, способів і засобів динамізації їх розвитку, усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти передбачає розробку нових теоретико-методологічних підходів, що відповідають сучасній різноманітній, варіативній, відкритій, полікультурній освітній практиці. Гуманізація у цьому контексті представляє глобальну тенденцію сучасного соціокультурного розвитку суспільства, а затвердження

загальнолюдських і духовних цінностей є її змістовою одиницею (В.П. Андрущенко, В.М. Гриньова, М.Б. Євтух, Л.І. Міщенко, Н.Г. Нічкало, О.М. Олексюк, В.Ф. Орлов, О.М. Пєхота, О.П. Рудницька, В.В. Сериков, С.О. Сисоєва, О.Л. Шевнюк та ін.). Саме аксіологічні характеристики педагогічної і мистецької дійсності відображають її гуманістичний смисл, а педагогічні і художньо-естетичні цінності слугують орієнтирами соціальної і професійної активності вчителя музики, спрямованої на досягнення гуманістичний цілей.

Окреслимо можливі зміни у змісті вищої музично-педагогічної освіти в контексті культурологічної парадигми, що спричинюють корегування освітніх технологій. Так, на нормативному рівні це виявляється у вимогах до: змістового компоненту як «культуромісткого»; процесуальної сторони, що відрізняється цілісністю, єдністю і взаємодією усіх компонентів; керування науково-дослідницькою і музично-педагогічною діяльністю на принципах діалогу, взаємоповаги, довіри, врахування особистісно-індивідуальних особливостей майбутніх вчителів музики; освітньо-виховного простору як культуродоцільного, полікультурного середовища; засобів діагностики й моніторингу якості освіти, що об’єктивно й диференційовано дозволяють оцінювати рівень професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя музики як дослідника; методів навчання як інноваційних, культуротворчих.

Таким чином, підсумовуючи і осмислюючи вище викладене, дійдемо висновку: культурологічний підхід як стратегія формування НДК МВМ представляє сукупність теоретико-методологічних положень (ізоморфна тотожність освіти і культури, цілісність культури, людини, змісту освіти, педагогічного процесу), організаційно-педагогічних та методичних заходів, практична реалізація яких передбачає полікультурного структурування освітнього процесу, застосування культуротворчості, створення умов для засвоєння, трансляції і відтворення гуманістичних, педагогічних і дослідницьких цінностей, самобутнього розвитку особистості вчителя музики, здатного до самодетермінації і самовизначення засобами науково-дослідницькій діяльності.

Висновки до розділу 1

Вивчення та аналіз наукознавчих, філософських, культурологічних, соціологічних, науково-педагогічних джерел дозволило визначити науково-теоретичні та методологічні засади проблеми формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, на основі сучасних методологічних підходів розкрити сутність ключових понять «наука» і «культура», визначити їх основні дефініції, і на цьому підґрунті сформулювати концептуальні і теоретичні положення дослідження.

Філософське осмислення науки як когнітивного конструкту стало можливим, завдяки трансцендентально-аналітичному і синтетично-узагальнювальному способу її аналізу, експлікуванню таких категорій-понять, як: наукове знання, що презентується у суб'єктивному та інтерсуб'єктивному плані; науково-дослідницька діяльність, що визначає зміст і формує структуру наукового пізнання; ціннісно-нормативні регулятиви наукового дослідження, що впливають на динаміку наукового знання у суспільстві і культурі, визначають поведінку дослідника; стиль наукового мислення, що виконує критичну, селективну, вербальну, прогнозуючу функції; принципи наукового пізнання (детермінізму, сутнісного, генетичного аналізу, додатковості); а також висвітленню філософських засад науки (онтологічних, гносеологічних, логічних, методологічних, аксіологічних), які мають відображення у побудові концептуально-наукових моделей досліджуваних явищ, їх інтерпретації, способах обґрунтування теоретичних положень у дослідженні, виборі методологічних орієнтирів для розв'язання науково-педагогічних проблем тощо. Зроблено висновок щодо необхідності екстраполяції досліджуваних понять «наука», «наукове знання», «наукова діяльність», «наукова творчість», «стиль наукового мислення» у площину педагогічної освіти, що уможливлює прогнозування і конструювання її нового змісту.

У розкритті культурологічного аспекту проблеми дослідження є доцільним звернутися до апарату культурології, який набуває статусу метанауки, намагаючись осмислити світ культури як єдине ціле. Поняття «культурологія»,

застосовуване до вивчення педагогічної дійсності, включає в себе два основних значення – це знання про культуру й теорію культури, тому варто розглядати культурологічний підхід як джерело змісту освіти і як дослідницький метод. У контексті означеної проблеми культурологічний підхід стає панівним, являє собою експліцитне вираження процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення і конструювання, і в цьому контексті представляє цілісний, інтегративний, комплексний метод дослідження і проектування освітніх систем, де цілісність визначає загальну стратегію дослідження й одночасно складає його педагогічний норматив. Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфної тотожності дозволяє висунути припущення про перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу як концептуально-методологічного підгрунтя формування НДК МВМ в галузі музично-педагогічної освіти. Окреслене проблемне поле репрезентує коло питань, що охоплюють проблематику теоретико-методологічної культурологічної інтеграції концептів «культура», «освіта», «мистецтво». Розглянуто поняття «культура» крізь призму методологічних підходів (системного, філософсько-антропологічного, соціологічного, культурологічного, герменевтично-семіотичного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного), розкрито його дефініції, виділенні зв'язки між культурою і освітою, культурою і мистецтвом, культурою і наукою.

Таким чином, розкриваючи методологічні основи формування науково-дослідинцької культури майбутніх учителів музики ми звернулися, з одного боку, до понять як «наука», «науково-дослідницька діяльність», «наукове знання», «науковий ідеал», «наукова творчість» (філософський, наукознавчий аспект), з іншого – до понять «культура», «культурологічна парадигма», «культура особистості», принципів культурологічної освіти (культуровідповідності, продуктивності, полікультурності), культурологічного підходу як методу дослідження (культурологічний аспект), які створюють методологічне підгрунтя у розробці авторської концепції і визначають стратегію дослідження, вектори його проектування.

РОЗДІЛ 2
ГЕНЕЗА ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Історія вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури як особистісного явища в освіті

Проблема формування науково-дослідницької культури як особистісного феномену в умовах освітньої практики має багатовікову історію і значну вітчизняну традицію. На різних етапах історії педагогічної думки порушувалися окремі питання щодо активізації пізнавальних сил особистості, організації її дослідницького пошуку, реалізації розумового виховання у навчальному процесі, зокрема музичній освіті, поєднання педагогічної і наукової діяльності тощо.

Питання дослідницької орієнтації навчального процесу, що впливає на внутрішнє удосконалення людини, займало важливе місце ще в освіті стародавніх цивілізацій. Так, у *Стародавній Індії*, в період буддизму (VI століття до нашої ери), у книзі «Бхагавадгіту», яка стала пам'яткою релігійно-філософської думки того часу, зазначалося, що суть навчання у послідовному ставленні завдань перед учнем, розв'язання яких має вести до знаходження істини. У *Стародавньому Китаї* того ж періоду велике значення приділялося самостійності вихованців в оволодінні знаннями. Навчання, за Конфуцієм, повинно було ґрунтуватися на діалозі вчителя з учнем і стимулювати дії щодо класифікації та порівняння фактів і явищ [442].

В епоху *Античності* (V ст. до нашої ери) *Сократ* як засновник дослідницького методу закликав до самостійного критичного аналізу істин. Він одним із перших став використовувати індуктивні докази і давати визначення поняттям, широко застосовував метод діалогу. На його думку, саме в діалозі з учнем здійснюється пошук істини. В сократівських діалогах вчитель мав впливати ретельно продуманими питаннями на виникнення думки, «самозародження істини» в учневі. Виходячи з єдності мікрокосму і макрокосму, Сократ

стверджував: «Пізнай себе, і ти пізнаєш увесь світ». Ця теза узагальнює педагогічні погляди мислителя.

Теорію Сократа активно розвивали і втілювали в життя його послідовники: Аристотель, Платон, Ксенофонт, Марк Фабій Квінтіліан. Розумове виховання, за *Аристотелем*, має першочергове значення: його неправильність веде до деформації души, духовного оскудіння, тому головне завдання вихователя – розвивати природу дитини через удосконалення її розуму. На думку *Ксенофонта*, освічена людина має володіти мистецтвом спору, вміти аналізувати, зіставляти, тлумачити обговорені поняття, застосовувати аналогії [111, 210]. *Демокрит*, розробивши основи нової теорії пізнання, підкреслював, що «необхідно вчитися великорозумності, а не багатознанню» [210, с. 58], важливим в освіті є не кількість отриманих знань, а виховання інтелекту.

Проблема специфіки і взаємодії наукового і художнього пізнання стає предметом аналізу, починаючи з періоду античності. Так, Платоном було порушено питання про джерело пізнання, внаслідок чого прийнято виділяти два види пізнання, що якісно різняться між собою.

В *епоху Середньовіччя* зароджуються тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, звільнення її від жорстоких соціокультурних нормативів (Іоанн Дамаскін, Симеон Новий Богослов, Георгій Плефон). Важливою рисою суспільного життя стає високий соціальний статус енциклопедично освіченої людини, вектор навчання спрямовувався на пізнання власної души, самовдосконалення. У цей період відкривалися навчальні університети (Болонський, Паризький, Кембрідзький, Оксфордський), де дослідницько-пошукова діяльність знаходилася на першому місці, а ідеалом виступає єдність теорії і практики, науки і мистецтва, носієм такої єдності – художник, що поєднує в собі вченого і музиканта.

Провідним ідеологічним рухом *епохи Відродження* стає гуманізм як світоглядний принцип, в центрі якого лежить визнання самоцінності людини, її гармонійного всебічного розвитку, здатності до перетворення (Мішель Монтень, Франсуа Рабле, Рудольф Агрикола, Еразм Роттердамський, Х.Л. Вивес). Гуманізм

відкривав шлях до пізнання природи людини, визначення її місії на землі, що призвело до пошуку нових форм і методів навчання і виховання. Так, *Еразм Ротердамський, Томас Мор, Х.Л. Вивес* пов'язували організацію процесу навчання з необхідністю проникнення у закономірності пізнання. Французький мислитель-філософ *М. Монтень* зазначав, щоб людина була здатна самостійно мислити, їй треба допомогти навчитися спостерігати, зіставляти, порівнювати, робити висновки. Тому цінність у формуванні особистості мають лише знання, отримані дослідним шляхом. На думку Монтеня, дитина стає особистістю не стільки завдяки опанованим знанням, а тому що розвинені здібності критичних суджень.

В епоху Відродження, наукове і художнє пізнання розглядалися як єдине ціле. Представники даного періоду підкреслювали роль суб'єкта у процесі пізнання. Однак, розмежовуючи об'єкт і суб'єкт пізнання, окремі філософи стали об'єктивне пов'язувати з досвідом і наукою, а суб'єктивне – з почуттєвим пізнанням. Така позиція стала підставою для висновку про специфіку наукового і художнього пізнання, що втілена лише в кількісній перевазі відповідно логічного й образного мислення.

Зростання соціального значення науки і освіти у *Новий час* (XVI – XVII ст.) призводить до формування педагогіки вже як науки зі своїми закономірностями, дослідницькими принципами, експериментальною та теоретичною базою. Новий ідеал особистості передбачав формування людини, здатної осягати світ в її цілісності і на цій основі робити практичні висновки [555]. Для мислителів того часу характерне підтвердження своїх педагогічних висновків даними експериментальних досліджень (Ф. Бекон, В. Ратке, Р. Декарт, Я.А. Коменський). Так, англійський вчений *Френсис Бекон* метою наукового пізнання вважав опанування сил природи шляхом послідовних експериментів. Німецький педагог *Вольфганг Ратке* створює нову науку – методологію освіти, розробляє критерії, за якими необхідно вибудовувати наукові педагогічні дослідження і визначати зміст освіти [555].

Один із видатних педагогів-мислителів – *Ян Амос Коменський*, – який є засновником педагогіки у сучасному розумінні, акцентує увагу на принципі

систематичності навчання, що дозволяє учню бачити зв'язки між явищами, систему, а не хаос у їх вивченні. У своїй праці «Велика дидактика» Я.А. Коменський підкреслював, що людина повинна все досліджувати і давати всьому імена, знати і бути готовою назвати і зрозуміти, що знаходиться у світі [241]. Особливе значення приділялось розкриттю причинних взаємозв'язків між явищами зовнішнього світу, їх виявленню й аналізу. В трактаті наводиться думка щодо необхідності поставити знання закономірностей педагогічного процесу на службу педагогічної практики, покликаної забезпечити швидке и ґрунтовне навчання, в результатів якого особистість стає носієм знань і вмінь.

Принцип відповідності у дидактиці Я.А. Коменського отримав послідовне обґрунтування. Застосовуючи цей принцип, вчений розглядає чотири стадії навчання, які засновані на єдності законів природи і виховання: 1) самостійне спостереження; 2) практичне здійснення знань; 3) застосування знань, вмінь, навиків у нових умовах; 4) уміння самостійно викласти результати дослідження. Отже, головним завданням педагогічної теорії вченого є збудження мисленнєвої діяльності учня, розвиток його дослідницьких вмінь.

В *епоху Просвітництва* (кінець XVII – XVIII ст.) обґрунтовується ідея перебудови суспільства відповідно до вимог розуму (Дж. Локк, В. Гумбольдт, К. Гальвецій, Ж.-Ж. Руссо). Англійський філософ-просвітник *Джон Локк* зазначав, що уміння міркувати робить розум, здатним самостійно набувати знання, а найважливішим способом удосконалення розуму стає самоосвіта. Філософ-педагог у своєму трактаті «Про керування людським розумом» наводить спеціальні прийоми і способи формування суджень, розвитку мислення. Наприклад, пропонує кожен факт пов'язувати із загальним положенням, вчити бачити у сукупності усі дані опиту (єдність цілого і частини), не допускати домінування якої-небудь іншої комбінації ідей (аналогія, асоціація), крім тієї, яка випливає з природи самих речей і т. ін. [442].

Жан-Жак Руссо вважав, що дитина на всіх етапах виховання має робити відкриття для себе, зберігаючи допитливість, живий дослідницький розум, відкритість на все життя. У своєму труді «Еміль, або Про виховання» Ж.-Ж. Руссо

обґрунтовує необхідність зведення навчального процесу до пошуку як «єдино можливого і важливого шляху отримання нових знань», стверджує ідею активізації методів навчання шляхом звернення до особистісного досвіду.

У кінці XVIII – на початку XIX ст. питанням виховання інтелектуально розвиненої, моральної особистості, здатної до самовдосконалення, приділяли велику увагу великі педагоги-філософи: Й. Базедов, Й. Песталоцці, В. Гумбольдт, Й. Гебардт, Ф. Дістервег.

Видатний швейцарський педагог *Йоганн Генріх Песталоцці*, ідеї якого вплинули на подальший розвиток світової педагогічної думки, надавав велике значення розвиваючому навчанню, виділяв змістові і розвиваючі аспекти процесу навчання, що передбачає висунення нових педагогічних завдань, а саме вироблення у вихованців чітких понять з метою активізації їх пізнавальних сил. Вчений підкреслював, що «вчитель повинен надати думці учня певного напрямку, але не шаблону», «зробити розум «культурнішим» можна лише прищеплюючи йому методи, шляхи», вчитель повинен «вчити науці» [555]. Отже, Й. Песталоцці порушував питання стосовно формування методологічного мислення у вихованців, оволодіння певними методами пізнання. З точки зору відомого педагога значущим є те, що б засвоєння особистістю знань не було відірвано від умінь їх застосовувати. Головне завдання раціонально поставленого навчання, на його думку, полягає у педагогічно продуманій організації спостереженьучня, навчанні, що повинно спиратися на власний досвід спостережень як основу знань і необхідну умову збудження активної пізнавальної діяльності. Саме у взаємодії механізмів пізнання й умінь педагог вбачав основу саморозвитку.

У філософсько-педагогічній концепції німецького вченого *Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега* значне місце приділяється організації дослідницько-пошукової роботи як учня, так і вчителя. В роботі «Керівництво до освіти німецьких вчителів» зазначається: «не може принести користі така наукова освіта, при якій учень не порівнює загальне, невідоме, з окремим, відомим, роз’яснюючи перше за допомогою останнього… Знання не слід повідомляти учневі, його треба підвести до того, щоб він сам їх знаходив, самостійно ними оволодівав. Вчитель

повинен спрямовувати учня до знаходження нових знань і породження нових думок» [442, с. 363]. Отже, за висловом Ф.Дістервега, вчитель сам має стати дослідником, ніколи не зупинятися у своєму розвитку, постійно збагачувати свої знання і розвивати свої професійні здібності, тобто «піклуючись про саморозвиток своїх учнів, вчитель має розвиватися сам» [162, 210].

Перша половина XX ст. відрізнялась різноманіттям педагогічних установок, тенденцій, які знайшли своє втілення у таких напрямках, як екзистенціалістська педагогіка (Ж.-П. Сартр, Еміль Шартьє), соціальна педагогіка (Д. Дюркгейм, В. Дильтей, М. Макмілеон), педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг), функціональна педагогіка (Е. Клапаред, А. Фарьєр), прогресивна педагогіка (Д. Дьюї), гуманістична педагогіка (А. Маслоу).

Представник прогресивної педагогіки, американський філософ, педагог, соціолог *Джон Дьюї*, розглядаючи виховання як неперервну реконструкцію особистісного досвіду учнів, враховуючи їх інтереси, потреби, здібності і нахили, розробив метод «діяльнісного навчання» або «експериментальний метод» [210]. Виступаючи за практичну спрямованість виховання, Д. Дьюї висуває ідею створення «інструментальної» педагогіки. Згідно з цією концепцією навчання передбачає дії учня, які стають інструментом його пізнання, власного відкриття, способом осягнення істини, що призводить до формування його як особистості. Кінцевим результатом навчання, за Д. Дьюї, повинна стати сформованість навиків мислення, здатність до самонавчання, «становлення системи внутрішньої особистісної орієнтації».

Способом організації такої діяльності є розроблений послідовником Д. Дьюї, американським педагогом Уїльямом Килпатриком, метод проектів, що передбачає таку систему навчання, коли учні отримують знання і набувають умінь у процесі виконання системи практичних завдань, які постійно ускладнюються. Це детермінує напрямок дослідницької діяльності вчителя, яка має включати такі кроки щодо організації цільових актів: постановку проблеми, складання плану її реалізації, оцінку її виконання.

Історія педагогічної думки в Росії є багатогранною, в ній неодноразово

порушувалось питання необхідності застосування у навчанні різних видів і форм дослідницького і наукового методів, способів пізнання. Особливе значення ця проблема набуває в період Просвітництва з розвитком освіти і науки.

Період Просвітництва в Росії (кінець XVII – XVIII ст.) характеризувався новим розумінням освіти, проникненням у вітчизняну педагогічну самосвідомість (І.І. Бецькой, М.В. Ломоносов, Л.Ф. Магницький, М.І. Новиков, М.Н. Поповський, В.Н. Татищев та ін.). У центрі уваги стоїть ідея «саморозкриття» природи людини через науку, неодмінним атрибутом процесу пізнання признається «розсудливість», тобто дія розуму і ума. Так, В.Н. Татищев у своїй книзі «Розмова про користь наук і училищ» висловлює думку про необхідність для кожної освіченої людини пізнання самого себе: зовнішнього, тілесного і внутрішнього, духовного, а це пізнання можливе тільки за допомогою науки. Розглядаючи науку як спосіб саморефлексії, В.Н. Татищев стверджував, що головною наукою є та, що дозволяє людині пізнати себе, саме «сутність науки полягає в її практичній корисності, тому що знання – це уміння розрізнювати добро і зло» [28, с. 69].

На думку вченого-енциклопедиста *М.В. Ломоносова*, в основі навчання має бути пізнавальний інтерес, що викликає творче засвоєння навчального матеріалу і розвиток в учнів дослідницьких спрямовань.

У *другій половині XIX – початку XX ст*. в Росії виникли нові педагогічні теорії в галузі виховання, дидактики і методики навчання, які визначили головні завдання народної освіти, серед яких активізація розумової, дослідницько-пошукової діяльності тих, хто навчається [281, 555]. Видатні педагоги того часу (К.В. Єльницький, П.Ф. Каптєрєв, Д.І. Менделєєв, В.П. Недачин, Д.І. Писарєв, В.Я. Стоюнін, К.П. Яновський) висунули ідеал особистості – вільної, освіченої, здатної до миследіяльності, неперервного саморозвитку, перетворення життя. За Д.І. Писарєвим, прогрес суспільного життя досягається, головним чином, завдяки розповсюдженню наукових знань і збільшенню кількості «мислячих особистостей». Вченим підкреслюється, що «тільки наука здатна створити критично мислячу особистість» [281, с. 133].

У своїй роботі «Думки про наші гімназії» теоретик і практик в галузі педагогіки *В.Я. Стоюнін* розкриває проблему просвітництва, розглядаючи освічену людину як таку, що «шляхом наукових пізнань розвила в собі вищі поняття, які визначають людське життя в її відносинах до всього навколишнього, тобто природи і суспільства» [30, с. 84]. Педагог доходить висновку, що наука забезпечить засвоєння наукового методу, яким спеціаліст має користуватися у своїх дослідженнях.

Відомий педагог-психолог *П.Ф. Каптєрєв* розглядаючи проблему самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, стверджував: важливо, щоб людина сама могла вчитися; найважливіше надбання учнів – уміння правильно мислити і говорити. Вчений стверджував, що «розум вище знань, оскільки, володіючи розумом, завжди можливо набути знання…» [30, с. 237]. У цьому контексті особливого значення, на думку П.Ф. Каптєрєва, набуває евристична форма навчання, яка вимагає від вчителя ґрунтовного знання науки, вмінь вести учнів до самостійного відкриття наукових істин.

На важливість володіння науковими знаннями майбутнім вчителем вказував вчений світового рівня, суспільний діяч *Д.І. Менделєєв*. В роботі «Про напрямок руського просвітництва і про необхідність підготовки вчителів» науковець акцентує увагу на розвитку загального філософського світогляду вчителя, що дозволяє чинити вплив на учнівську молодь. Надаючи виключне значення підготовці вчителів, Д.І. Менделєєв стверджував, що «без захоплення наукою не можна чекати маси розумних вчителів та належних плодів від примноження шкіл» [30, с. 431].

Видатний педагог *К.П. Яновський* першочергове значення в особистісному розвитку того, хто навчається, надає заняттям науками, зазначаючи, що «вже одне засвоєння наукових істин чинить надзвичайно могутній вплив на духовний розвиток людини: через поширення розумового кругозору розвиваються розум, почуття, сила волі й утворюється твердість переконань» [30, с. 454]. Вченим підкреслюється значення свідомого, ґрунтовного і глибокого засвоєння наукової істини для духовного розвитку людини. У своїй праці «До питання про наші вищі

навчальні заклади» К.П. Яновський підкреслює, що ознайомитися з науковими знаннями студента можна за його науковими роботами, які «тільки і можуть дати уявлення про ступінь його знайомства з наукою, схильність до неї та вміння вивчати її» [30, с. 458]. Стверджується думка про необхідність у вищих навчальних закладах студентам самостійно вивчати предмети, виявляючи «наукову самодіяльність».

Видатний педагог-вчений з прогресивними поглядами *П.О. Кропоткін* вказував на доцільність і систематичність використання дослідницьких методів навчання з метою ґрунтовного та глибокого засвоєння навчальних предметів. Головною передумовою успішності навчання, на думку науковця, є засвоєння спеціалістом наукових методів. П.О. Кропоткіним стверджується думка про необхідність розвитку дослідницьких вмінь для успішної праці майбутнього фахівця: «якщо особистість не виробила у собі вміння спостерігати, точно описувати те, що вона спостерігає, здібності відкривати відношення між фактами, на основі цього формулювати індуктивні гіпотези (тобто передбачення, що ґрунтуються на спостереженні) і перевіряти їх – вона не може бути гарним спеціалістом» [29, с. 482].

В.П. Вахтеров у своїй праці «Основи нової педагогіки» розкриває значення дослідницько-пошукової роботи учня у розвитку його критичного мислення. Науковець висловлює думку про необхідність розвитку вмінь відкривати, винаходити, узагальнювати, порівнювати, класифікувати та виражати знаходження в усному і письмовому слові. Така вимога дозволить учневі реалізувати рефлексивні дії стосовно кожного здійснюваного спостереження і експерименту. В.П. Вахтеров доходить висновку, що нова педагогіка має культивувати внутрішні стимули для саморозвитку учня, цьому завданню слугує застосування у навчальному процесі дослідницько-пошукової роботи учня, яка «привчає ум відшукувати в природі і житті законовідповідність, здійснювати передбачення наслідків» [29, с. 532].

Про єдність педагогічної і наукової діяльності майбутнього вчителя висловлювався *С.Т. Шацький*, який стверджував, що «вивчення й дослідження

педагогічних явищ повинні бути основою педагогічних закладів, … а педагог має стати спостерігачем і дослідником тих явищ, які перед ним відбуваються» [210, с. 255]. Педагогом зауважується, що подальша еволюція педагогічної підготовки вчителів неодмінно приведе до того, що у центрі стоятиме наукова робота.

Отже, підсумовуючи вище викладене, було зроблено *висновок*, що в історії світової педагогічної освіти знайшли висвітлення окремі аспекти теорії і практики формування науково-дослідницької культури суб'єктів в освіті. Багатьма філософами, просвітниками, педагогами проповідувались ідеї щодо необхідності дослідницької орієнтації навчання з метою становлення особистості критично мислячої, здатної до миследіяльності, самостійного набуття знань, самонавчання і самопізнання.

Значне *українське підгрунття* має проблема дослідницької, пізнавальної діяльності в історії педагогіки. Як відомо [211], в *X-XII ст.* у творах вітчизняних авторів (Івана Вишневського, Юрія Дрогобича, Стефана і Лаврентія Зизанія, Павла Русина, Єпіфанія Славинецького, Кирила Ставровецького) знайшли відображення педагогічні принципи, які стали складовими християнсько-етичних вчень. Основними методами навчання того часу стали «сократівський метод» і метод тлумачення.

У творах українського філософа і просвітителя *Івана Вишневського* велике значення надається становленню особистості шляхом самоосвіти. Він закликає шукати в його творах «не хитрости слогов сплетенноречивых, а след существа правды», оскільки в правді «затворена вечная жизнь – почувствуй и познай это» [31, с. 94]. І. Вишневський вірив у силу науки і освіти.

Орієнтація на безпосереднє пізнання світу, активізацію розумової діяльності учнів була характерною для братських шкіл (Львівської і Київської) у наприкінці *XVI – початку XVII ст.* Видатні діячі української культури (Інокентій Гізель, Іоаникій Галятовський, Йосип Горбацький, Лазар Баранович, Симеон Полоцький, Феофан Прокопович), що викладали в Києво-Могилянській академії, активно впливали на формування педагогічної думки, яка розвивалась у тісній єдності з різними галузями науки. Для Києво-Могилянської академії був характерним не

тільки високий рівень освітньої підготовки майбутніх фахівців, а й педагогічної теорії.

Про важливість спрямованості навчального процесу на дослідження явищ говорив український філософ *Інокентій Гізель*. Приділяючи особливу увагу розвитку вмінь розуміти та розмірковувати, філософ наголошував на необхідності «мислити, що значить думати, адже той, хто мислить, зосереджено думає про об'єкт, який вивчає» [31, с. 108]. У «Творі про всю філософію» чітко простежується знайомий дидактичний принцип, який визначає шлях пізнання від відомого до невідомого. І. Гізель доводить, що інтелектуальне пізнання властиве тільки людині, яка володіє вольовими діями і свідомими устремліннями. У музичні освіті особливу роль займають праці М. Ділецького і С. Полоцького, які акцентують увагу на розробці наукових підходів до музично-педагогічної діяльності, розробці спеціальної методики навчання і виховання.

З точки зору відомого українського філософа, богослова *Феофана Прокоповича,* наука є необхідним способом пізнання, сприяє добуванню знань, дає поради щодо виховання. У своєму філософсько-педагогічному трактаті «Промова про заслуги наук, що дорівнюються заслугам зброї» відмічає, що «людина, пориваючись до знань, починає глибше досліджувати природу, що позначається на процесі освіти та пізнанні тих, хто вчиться» [28, с. 132]. Закликаючи до самоосвіти, постійного навчання, Ф. Прокопович наголошував: «прямим навчанням освічена людина ніколи ситості не має у пізнанні своєму, тому не перестає ніколи вчитися» [31, с. 136].

Стефан Яворський закликав людину до активної діяльності у набутті знань, вказуючи на об'єктивність існування природи, яка потребує пізнання. На думку філософа, «очевидність пізнання є певна якість і світло пізнання, у якому інтелект так ясно представляє об'єкт, що ніяким чином не може з ним розходитися, бо є його відображенням» [210, с.123].

На думку мислителя, філософа-гуманіста *Григорія Савича Сковороди*, людина може дійти до щастя тільки через самопізнання. У системі поглядів філософа поняття «самопізнання», «праця», «щастя», «виховання», «освіта»

виступають у тісному зв'язку як ключові. Г.С. Сковорода вказує на призначення людини служити суспільству, що тісно пов'язане з розвитком інтелекту, вихованням навиків розумової та фізичної праці. Він розглядає розум як головний регулятор людської діяльності [527].

У своїх працях *Яків Павлович Козельський* відмічав безмірність процесу пізнання, його складність, закликав вчитися ґрунтовному пізнанню у науках. Поняття «наука» трактував як «ґрунтовне пізнання істини, … здатність людського розуму незаперечно доводити все те, що стверджується або заперечується» [31, с. 156]. Заслуга Я.П. Козельського у розробці класифікації різних галузей наукового пізнання. На думку вченого, людське пізнання є трояким: 1) якщо ми просто пізнаємо істину, то таке пізнання називається історичним; 2) якщо ми пізнаємо причини істини, таке пізнання називається філософським; 3) якщо ми вимірюємо величину речі, або її кількість, таке пізнання є математичним.

Видатний теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти *Микола Петрович Пирогов* піднімав питання вдосконалення методів навчання, свідомого сприйняття наукових істин учнями, розвитку в них самостійності. Він вбачав головний обов'язок педагога в тому, щоб «науку викладати не стільки для самої науки, скільки для розвитку наукою тієї чи іншої розумової або душевної здібності» [31, с. 177]. У роботі «Завдання вчителя в школі» М.П. Пирогов підкреслює, що мета усіх наукових бесід – це обмін думками, поглядами і переконаннями тих, хто веде бесіду. Наукові бесіди сприяють пізнаванню і роз'ясненню істини, а отже і удосконаленню науки.

Педагог-демократ, засновник наукової педагогіки *Костянтин Дмитрович Ушинський* доводить, що антропологічне пізнання дає можливість правильно, з урахуванням особливостей формування і розвитку психіки і фізіологічних властивостей особистості учня, визначити зміст навчання і форми його організації. Головним завданням такого навчання стає цілісний, органічний, всебічний розвиток дитини. У педагогічній праці «Педагогічна антропологія» зазначається, що однобічний напрямок знань і мислення ніде не завдає такої шкоди, як у педагогічній практиці [281]. К.Д. Ушинський вважає проблему

співвідношення наукового і творчого у педагогіці пріоритетною, без якої не можливо знайти відповідь ні на одне питання, пов'язане з вихованням і навчанням. А творчий пошук для вчителя стосовно досягнень педагогічної науки є найважливішим.

Про необхідність звернення до загальнонаукових методів у повідомленні і засвоєнні навчального матеріалу вказував *Памфіл Данилович Юркевич.* У своїй праці «Методика і особистість вчителя» він виділив два головних методи: аналітичний і синтетичний. Педагог-філософ вважає, що «оскільки методика є формою самого розуму, то вона застосовується усюди, однаково належить до всіх предметів навчання, однаково призводить до руху розумової сили вчителя й учня» [31, с. 177]. Перший метод – аналітичний – дозволяє розкладати дане, щоб знайти його складові частини і найпростіші відношення; другий метод – синтетичний – передбачає роз'яснення і виведення даного зі складових частин. Синтетичний метод відрізняється єдністю, послідовністю. На думку вченого, у синтетичному методі переважає значення загальних понять, чітке усвідомлення яких відрізняє людину освічену від неосвіченої.

У педагогічній концепції *Василя Олександровича Сухомлинського* дослідницька діяльність розглядається як умова ефективної педагогічної праці. Науковець вважає, що «…за своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елементів дослідження. Важливо, щоб спосіб мислення ґрунтувався на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало накопичення, аналіз, зіставлення та порівняння фактів» [100, с. 18]. На думку В.О. Сухомлинського, дослідницький підхід до явищ навколишнього світу набуває особливо великого значення, оскільки процес пізнання дійсності є незамінним стимулом думки. Науковець робить висновок, що вчитель, який уміє проникати подумки у сутність фактів, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, уникає багатьох складнощів і невдач. Отже, педагогічна праця стоїть поряд з науковим дослідженням.

Соціально-економічні та культурні зміни, що виникли на *початку XX століття,* спричинили підвищення вимог до пріоритетів освіти, якості знань і

навиків, форм їх набуття і реалізації у світі в цілому.

У розробці проблем організації навчання в дидактиці *20-х рр. XX ст. в Україні і Росії* особлива увага приділялась можливостям застосування дослідницького підходу, позиченого з американської педагогіки. В трактовці педагогів того часу дослідницький підхід розглядався як загальний принцип в навчальному процесі, який має знаходити своє відображення в усіх формах навчальної роботи учнів, зокрема евристичному навчанні.

Учені-педагоги (К.М. Вентцелем, С.І. Гессеном, С.Т. Шацьким*)* намагалися теоретично обґрунтувати і реалізувати на практиці раціональні форми організації навчальних занять, нові методи викладання (дослідницький, екскурсійний тощо). На думку К.М. Вентцеля, педагогічний процес має будуватися на пошукових, дослідницьких методах, а вчитель створювати умови, за яких учень зможе самостійно набувати знань. Як стверджує *С.І. Гессен*, мета навчання полягає не у передаванні учням знань з основ наук і формуванні практичних умінь і навиків, що характерно для прихильників реальної освіти, і не у формуванні раціонального мислення на основі оволодіння учнями логічними прийомами дедукції та індукції, що характерно для прихильників формального розвитку розуму, а в озброєнні їх методом науки, тобто іншими словами, завдання педагога полягає в тому, щоб підготовити учнів самостійно добувати знання, творчо застосовувати їх у життєдіяльності [127].

У *60-70 - ті роки XX ст.* отримала розповсюдження концепція проблемного навчання, висунута *Джеромом Сеймуром Брунером*, яка пропонує структурування навчального матеріалу таким чином, щоб для його засвоєння учень спирався на евристичне мислення. Навчання шляхом розв’язання проблем пов’язувалося з процесом самовираження вихованця, що створює стійку мотивацію навчання. Ідеї проблемного навчання знайшли широке втілення у теорії і практиці вітчизняної освіти (Б.П. Єсипов, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін, Н.Ф. Тализіна). Проблемна постановка навчальних завдань визначалась як ефективний дидактичний метод навчання.

Ідеї проблемного і дослідницького навчання були підхоплені у музично-

педагогічній освіті О.О. Опраксіною, М.О. Румер, В.М. Шацькою. Так, застосовувати емпіричні методи дослідження (анкетування, спостереження, аналіз дослідницьких результатів) у музичній освіті, постійно виявляти об'єм теоретичних знань і навиків учнів у цій галузі пропонує В.М. Шацька [201].

О.О. Апраксіна одна з перших науково обгрунтувала єдність дослідницького і творчого компонентів у діяльності вчителя музики, підкреслюючи важливість володіння творчою інтуїцією, швидкою реакцією, талантом дослідника у музично-педагогічній діяльності, вказуючи на необхідність бути постійним дослідником, спостерігачем навчально-виховного процесу у всіх його компонентах [32, с. 38]. У свої роботі «Про право вчителя-музиканта на експеримент» О.О. Апраксіна акцентує увагу на необхідності удосконалення дидактичних функцій вчителя музики, перекодування самого характеру його мисленнєвої діяльності, формування особливого типу мислення: творчого, наукового, критичного, діалектичного. Вченою зазначається, що «без вчителя-дослідника, вчителя, який творчо підходить до будь-яких програм, посібників, методичних рекомендацій, бажана ціль – дійсно докорінне покращення музичного виховання – не може бути досягнута» [32, с. 68]. За О.О. Апраксіною, кожний вчитель, якщо він любить свою справу і прагне до її удосконалення, – завжди дослідник і експериментатор.

Перша половина XX ст. позначається розвитком досліджень у галузі музично-естетичного виховання. У 20-ті рр. за ініціативою С.Т. Шацького було створено Перша дослідна станція щодо народної освіти, мета якої «сприяння культурному будівництву республіки шляхом організації і постановки можливих експериментів і досліджень в галузі культурної роботи всіх її видів …». У цей час широко відома науково-педагогічна творчість О.О. Апраксіної, В.К. Белобородової, Є.Я. Гембіцької, Д.Б. Кабалевського, які пропагували застосування дослідницького пошуку у музично-педагогічній діяльності як способу її удосконалення і якісного поліпшення.

У 80- ті роки з'явилась низка науково-педагогічних праць, присвячених методології та методиці педагогічних досліджень (Г.В. Воробйов, М.О. Данилов, В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, М.Д. Никандров, О.І. Піскунов,

В.М. Полонський), організаційно-дидактичним аспектам дослідницької підготовки і науково-дослідної роботи учнівської молоді (Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, В.І . Журавльов, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, А.А. Киверляг, В.О. Сластьонін, М.О. Сорокін, І.В. Усачова, О.І. Щербаков), висвітленню питань щодо дослідницьких вмінь в особистісному розвитку майбутнього педагога (В.І. Андрєєв, О.М. Матюшкін, Н.М. Яковлева), поєднання наукових і художніх методів пізнання у педагогічній діяльності вчителя-музиканта, застосування дослідницького пошуку як способу удосконалення і якісного поліпшення музично-педагогічної діяльності (О.О. Апраксіна, В.К. Белобородова, Н.Л. Гродзенська, Д.Б. Кабалевський). Однак культурологічний ракурс проблеми у педагогіці залишався маловивченим і потребував спеціальних досліджень.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що в історії педагогічної думки ідеї застосування дослідницького методу, активізація розумової діяльності вихованців у навчально-пізнавальному процесі посідали значне місце. Так, в епоху Античності і Стародавніх цивілізацій на перший план висувається вимога розумового виховання людини, пошук істини. Для епохи Відродження характерні ідеї, пов’язані з самостійністю мислення, судження, дослідження. Однією з головних тез педагогічної освіти епохи Просвітництва є розвиток дослідницьких умінь, саморозкриття учня через науку. Основним гаслом педагогічних розробок початку ХХ століття стає застосування у педагогічній діяльності методів – евристичних, дослідницьких, експериментальних, – а також методу проектів, які дозволяють в іншому ракурсі організовувати традиційний навчальний процес і впливати на формування особистості вчителя як дослідника. Однак системне вивчення різних аспектів науково-дослідницької культури у професійній підготовці вчителів, зокрема музики, питання методології педагогічної науки набувають особливого значення тільки у другій половині ХХ століття.

2.2. Зарубіжний досвід формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів у системі педагогічної освіти Німеччини, Польщі, Франції, Англії, США

У процесі глобалізаційних змін у світі, зокрема в Європі, формується загальноєвропейський освітній простір, зорієнтований на зближення систем підготовки педагогічних кадрів у країнах Європейського Союзу, вдосконалення цих систем на основі пошуку спільних критеріїв професійних якостей «педагога-європейця». Загальноєвропейський простір в освіті (European Dimension in Education) розглядається як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, пов'язаних, насамперед, з розумінням значущості вчителя як особистості-творця, здатного до дослідницького відкриття, створення інноваційно-пошукового навчального середовища.

У 1999 р. в багатьох європейських університетах було введено принципово новий додатковий навчальний курс «Євронауки», основним завданням якого є ознайомлення із сутністю ЄС, формування вміння критично аналізувати функціонування суспільних секторів різних країн, підготовка до практичного розв'язання загальноєвропейських проблем, зокрема дослідницького навчання (В.Б.Гаргай, Л.П.Пуховська, А.І.Турчин).

На сьогодні в країнах Західної Європи простежується новий напрям у педагогічній освіті – дослідницько-орієнтований, – що концентрує в собі інноваційний підхід до педагогічного процесу, який будується як пошук нових пізнавальних орієнтирів. Дослідницько-орієнтоване навчання розглядається як таке, що ставить учня (студента) в ситуацію самостійного оволодіння науковими поняттями і підходами до розв'язання проблем у процесі пізнання. Пошукове дослідницького-орієнтованого навчання реалізується як інноваційне навчання, спрямоване на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію науково-дослідної діяльності, рольового та імітаційного моделювання.

У загальноєвропейському педагогічному просторі відома значна кількість

програм учительської підготовки, в яких одним з головних завдань є розвиток у майбутніх вчителів дослідницького мислення, умінь пошукової пізнавальної та дослідницької діяльності. Серед них програми, орієнтовані на підготовку «вчителя-вченого» (Broadfood P. [637]), «вчителя-дослідника» (Elliot J. [642]), «вчителя, який рефлексивно самоуправляється» (Fullan M., Hargreaves A. [643]), «вчителя – рефлексивного практика» (Schon D.A. [654]), в яких розглядаються умови організації професійної підготовки майбутніх учителів, характер навчальної взаємодії, що трансформуються, підпорядковуючись вимогам дослідницького пошуку.

Аналіз наукових праць [198, 220, 420] свідчить, що в зарубіжній дидактиці проблема формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів, зокрема музики, здебільшого вивчається у діяльнісному (технологічному) аспекті як керування науково-дослідницькою діяльністю, що передбачає виявлення її основних принципів, завдань, етапів здійснення. Науково-дослідницька діяльність розглядається, як спосіб інтенсифікації навчального процесу і підвищення професійної підготовки майбутніх вчителів. За визначенням німецького вченого Я. Ольберца, наукова діяльність студента – це «самостійне і творче засвоєння та застосування знань, вмінь і способів соціальних відношень у навчальному процесі на основі розв’язання наукових проблем, які слугують спеціальній освіті і розвитку особистості і приводять до суспільно-корисних результатів» [653, с. 119].

Загальною тенденцією для навчального процесу в зарубіжній вищій педагогічній школі є пролонговане залучення студентів з першого курсу навчання до науково-дослідницької діяльності з гнучкою варіативною організацією форм [644]. Існуюча концепція розвитку дослідницьких вмінь і поведінки студентів реалізується в умовах багаторівневої підготовки, яка охоплює такі взаємопов’язані етапи: а) на молодших курсах у площині базового рівня здійснення навчально-дослідницької діяльності; б) на старших курсах в межах основного рівня навчання наукова діяльність студентів; в) на післядипломному рівні виконання педагогічних експериментів.

У вищій школі за кордоном дослідницька діяльність студентів набуває

статусу, який прирівнюється до головних форм навчальних занять (лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять), а продуктивна дослідницька діяльність пронизує усі складові навчального процесу і стає його визначальною ознакою (В.К. Єлманова, Ю.В. Кіщенко, С.І. Синенко).

У вищих навчальних закладах *Німеччини* організація науково-дослідницької діяльності студентів базується на концепції вищої освіти В. Гумбольдта, тобто поєднанні навчальної та науково-дослідної роботи. Навчання у ВНЗ розглядається як «робота над наукою і разом з наукою, рід діяльності, що наближується до дослідження» (Л. Клинберг), а питання залучення студентів до науково-дослідницької творчої діяльності, участі у впровадженні її результатів стає пріоритетним у вищій школі. Як наголошують німецькі вчені (З. Киль, Х. Ломан, Я. Ольберц, В. Ян та ін.), засвоєння науково-методологічних знань і вмінь являють основу інтенсифікації навчального процесу у вищій освіті, активна науково-дослідницька діяльність не можлива без методологічних основ, знань щодо наукових методів і оволодіння ними [481].

У «Завданнях університетів і вищих шкіл…» визначається роль науково-методологічної освіти, яка має спонукати тих, хто навчається, до стратегічного мислення і оволодіння методами своєї галузі знань у дисциплінарному і міждисциплінарному плані. Це можливо тільки за умов, якщо методологічна сторона у процесі навчання набуває відповідного значення. Розробляючи коло проблем в межах «наука – наукова діяльність – самостійна наукова діяльність студентів», німецький педагог З. Кіль вказує на те, що остання, як інтегруюча складова навчального процесу, є в умовах вищої школи необхідною формою студентської діяльності; самостійна наукова діяльність співвідноситься з науковими дослідженнями і вимогами суспільної практики та вимагає самостійних, свідомих і творчих дій. На думку З.Кіля, ця діяльність «має розглядатися у контексті її включення у педагогічний процес, особливо в аспекті особистісно-освітньої і виховної дієвості», «не можна розглядати методологічну освіту студентів ізольовано від загального процесу виховання і освіти, його необхідно включати в широкий процес формування творчої особи», «… студенти

повинні отримувати не лише міцні наукові знання, але і проникати в складний, часто суперечливий процес придбання наукових знань» [649, с.299]. У свою чергу Д. Шалє методологічну освіту студентів розглядає як засіб і умову їх активної самостійної наукової діяльності, як мету і результат цієї діяльності для майбутньої професійної діяльності [657].

Особливістю навчального процесу у ВНЗ Німеччини є запроваджене ще з кінця 60-х років «дослідницьке навчання» [520]. Так, В. Кеслер дослідницьке навчання характеризує як науковий процес підвищення кваліфікації, як фазу концентрованої дослідницької роботи, в результаті якої завершується дослідження, що має наукову і практичну користь, і студент набуває наукову кваліфікацію [647]. Вченим розробляються «властивості» студента-дослідника, які оцінюються за такими критеріями: здатність до генерування наукових ідей, обізнаність у політичних і суспільних витаннях, спеціальні наукові знання іноземних мов, наполегливість у розв'язанні наукових проблем; здатність до роботи у колективі; прагнення до публікацій, інтерес до наукових питань суміжних дисциплін.

У дидактиці вищої школи Німеччини посилюються функції викладача як наукового керівника і консультанта, набувають значення різні форми кооперації між викладачами і студентами (В. Арнольд, Ф. Вальтер, В. Кньохель, Ф. Лихтенеккер). Так, Ф. Вальтер пов'язує високу продуктивність наукової роботи студентів з позитивним розвитком відношень між викладачами і студентами, їх співпрацею і партнерськими взаємовідношеннями. Поділяючи ці позиції, В. Арнольд і Г. Кньорншильд доходять висновку щодо необхідності тісної співпраці викладача і студента, їх спільної відповідальності за результат у процесі «науково-продуктивної діяльності» [481].

Отже, удосконалення вмінь дослідницького пошуку студентів здійснюється шляхом залучення їх до наукових студентських гуртків, розв'язання завдань у межах індивідуальних навчальних планів (складання бібліографії, аналізу літератури, історичних розвідок тощо), підготовки курсових і дипломних робіт, навчальних проектів, написання доповідей, виступів на наукових студентських

конференціях, наукових колоквіумах (Н.В. Абашкіна, В.А. Гаманюк).

Особливістю освіти по спеціальності «вчитель музики» стає її базування на таких трьох «китах» як творчість, наука (дослідження) і педагогіка. Підготовка вчителів музики для початкової і основної школи у Німеччині відбувається у педагогічних (Pädagogischen), науково-виховних (Erziehungswissenschaftiichen) і загальних вищих школах (Gesamthochschulen), для яких характерна єдність наукового і педагогічного підходів. Важливе місце займає створений Робочий комітет щодо реалізації музично-педагогічних досліджень, на форумах якого знаходять обговорення наукові і методичні труди, нові наукові програми, нові методи викладання. Для проведення наукових досліджень студентів-музикантів і підвищення кваліфікації вчителів низкою германських фондів і суспільств (Фонд Олександра фон Гумбольдта, Фонд імені Конрада Аденауэра, Фонд імені Фрідріха Эберта, Суспільство Макса Планка, Германське науково-дослідне суспільство) надаються спеціальні стипендії. Такі дії підтверджують значущість дослідницького пошуку, різних проявів інновацій у практико орієнтованій і методичній діяльності, що застосовуються у системі педагогічної освіти, зокрема музичній**.**

У *Польщі* трансформація загальної та професійної освіти, яка розпочалась в наприкінці XX ст, висунула серйозні вимоги до кваліфікації вчителів, яким рекомендується мати науковий ступінь магістра, підставою для отримання якого є захист магістерської роботи, яка повинна відповідати певним критеріям, конкретизованим у межах окремої дисципліни, а також захист цієї роботи на відповідному екзамені.

Науково-літературний доробок у сфері проблематики, пов’язаної з магістерськими роботами випускників вищих навчальних закладів Польщі, як в теоретичному, так і в експериментальному аспектах, є відносно багатим. Ця тема займає чільне місце у працях відомих польських дидактів і викладачів вищих педагогічних шкіл, університетів та музичних академій, серед яких М. Дудзікова, Р. Гоздецька, З. Людкевич, М. Нізюрський, М. Свєнтицький, М. Славська, М. Яковицька та ін. Крім численних публікацій, присвячених проблематиці

написання магістерських робіт, застосовуються довідники та посібники для магістрів. У магістерських роботах майбутніх учителів музики використовується методологія тієї наукової галузі, до якої відноситься вибрана проблематика. На думку професора університету і музичної академії в місті Лодзь Люціяна Цєшляка, випускник напряму музичне виховання повинен володіти методологією досліджень, типовою для гуманітарних дисциплін, особливо історії та педагогіки. Професор наголошує на необхідності досвіду наукової роботи учителя музики для досягнення успіху у своїй професійні діяльності [384].

Більшість польських авторів відзначає, що найважливіша мета магістерської роботи – упорядкувати й зосередити інтереси випускників напряму музичне виховання навколо завдань, що стоять перед учителем музики сучасної школи. Магістерська робота повинна бути пов'язана з проблематикою школи, майбутньою діяльністю вчителя музики, пробуджувати інтерес до подальших самостійних досліджень. Як зазначає М. Нізюрський, особливої значущості набувають магістерські роботи, які заохочують студента до проведення експерименту (діагностуючого або педагогічного) в самій школі.

Практика керівництва магістерськими роботами майбутніх учителів музики в Польщі суттєво відрізняється від організації написання магістерських праць на музично-педагогічних факультетах в Україні. Основною аудиторною формою роботи польських магістрантів є не індивідуальні заняття з науковим керівником, а групові семінарські заняття з промотором (керівником), на яких обговорюються методологічні та технологічні проблеми певного напряму досліджень, що самостійно визначається студентами шляхом запису до конкретного фахівця – музикознавця, хормейстера, інструменталіста, вокаліста, методиста.

Можна виділити два основних типи музично-педагогічних досліджень в Польщі – діагностичні, в яких головною метою є опис існуючого стану, та експериментальні (в основному, пілотажні), в яких певною мірою верифікуються нові способи розв'язання проблеми. Ці розвідки здійснюються у двох сферах: досліджується музичне виховання в школі і процес підготовки вчителів музики. Значну кількість досліджень складно кваліфікувати однозначно, вони проводяться

на межі різних наукових дисциплін, використовують різні дослідницькі техніки щодо багатьох проблем.

До пріоритетних напрямів реформування системи освіти *Франції* належить удосконалення підготовки і освіти вчителів, завдяки навчанню через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [520]. Такими установами системи неперервної освіти у Франції стали заклади підготовки кадрів народної освіти та Університетські інститути підготовки вчителів (УІПВ).

Аналіз досвіду (В.П. Лащихіна) професійної підготовки педагогічних кадрів Франції свідчить, що французькі Університетські інститути підготовки вчителів (УІПВ) передбачають таку інваріантно-варіативну побудову програм, які спрямовані на дослідництво та інновацію у підготовці педагогічних кадрів і уможливлюють оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності. За оцінкою професора Нантського університету М. Олтена, за останні роки УІПВ посіли міцні позиції в системі освіти країни, «ставши закладами, що об'єднують традиційні методи підготовки вчителів з методом дослідницької роботи» [637, с. 21].

Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад розвитку системи педагогічної освіти Франції в ракурсі забезпечення науково-дослідної роботи студентів, їх розумового розвитку зробили такі відомі зарубіжні вчені, як М. Альте, Д. Бансель, Ж. Капель, П. Ланжевен, Ж. Фурастьє, Е. Шартьє. Так, представник традиційної дидактики Ален (Е. Шартьє), розмірковуючи про повноцінну освіту, вказує на пріоритетність освітніх цінностей, що концентруються у науковій думці. Головною метою навчання, за висловом Алена, є «гімнастика розуму», формування «голодної думки мисливця за знаннями» [144, с. 58]. Вченим зазначається, що крім набуття знань, вихованцю слід навчитися управляти власною пізнавальною діяльністю.

Як показує аналіз літератури з порівняльної педагогіки, у практиці вищої школи Франції спостерігається зміщення акценту з навчальної на науково-дослідну роботу, визначаються такі вимоги до студентів педагогічних

спеціальностей, як: оволодіння ґрунтовними теоретичними знаннями, вміннями застосовувати їх на практиці, встановлювати міжпредметні зв'язки, здійснювати наукові дослідження, аргументувати обраний арсенал методологічних засобів, визначати методологічні позиції і методи дослідження. Такі вимоги забезпечують глибоке засвоєння студентами знань з дидактики та методики навчання певної дисципліни, яку вони будуть викладати у будь-якому закладі освіти, підвищення їх професійної компетентності.

В *Англії* розвиток науково-дослідницької культури майбутніх педагогічних фахівців здійснюється на всіх етапах безперервної освіти шляхом включення студентів у різноманітну дослідницько-пошукову діяльність, здійснення дослідницьких проектів. Однією з пріоритетних цілей професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя стає виховання і становлення його як дослідника, мислячого практика, професіонала [19].

У спеціальному розділі Білої Книги, присвяченому вчителю, окреслено такі завдання:

- орієнтація вчителів і керівників шкіл на новітні дослідження у вивченні педагогічної майстерності;
- забезпечення оперативного доступу до наукових досліджень, новітнього навчального матеріалу і навчальних засобів;
- забезпечення умов для обміну передовим педагогічним досвідом;
- створення на базі шкіл своєрідних дослідницьких лабораторій для проведення експериментів і апробацій інноваційних методів навчання.

Головним завданням оволодіння основами дослідження є аналіз явищ і пояснення своїх результатів, в чому студент і проявляє себе як дослідник. Студенти Брістольського, Кембриджського, Оксфордського університетів націлені на виконання спеціальних дослідницьких проектів, проведення й аналіз власного психолого-педагогічного експерименту з подальшим використанням на практиці дослідницьких результатів. Професор Кембриджського університету Д. Гопкінс зазначає, що науково-дослідницька робота студентів та його керівника стають експериментальним майданчиком у проведенні науково-практичних семінарів,

конференцій, розробці та впровадженні науково-практичних проектів.

Питанню науково-дослідної роботи студентів присвячено багато праць, зокрема монографічні дослідження британських науковців щодо теорії педагогіки, специфіки і сутності дослідницької діяльності студентів у Великобританії (Г. Девіс, К. Джонсон, Е. Хокінс, П. Хьорст, Р. Пітерс, Дж. Коперман, Л. Стенхауз, Дж. Річарс та ін). Своєрідним синтезом сучасної педагогічної думки є праці професора Сассекського університету Пітера Еббса, для якого особливий інтерес представляє питання щодо закономірностей формування вмінь виробляти оригінальні ідеї у різноманітних сферах діяльності (науковій, мистецькій). П. Еббс, підкреслюючи важливість наукового осмислення самого предмету пізнання, пропонує розглядати творче мислення як діалектичний рух у координатній площині двох взаємоперпендикулярних осей: вертикальній (свідоме-несвідоме) і горизонтальній (традиційне-нове) [148].

Особливого значення набуває післядипломне навчання, яке розглядається як невід'ємна частина навчального процесу у вищій школі. Серед головних концептуально-організаційних моделей неперервного навчання працюючих вчителів виділяють такі: технологічна модель (відома, як модель Б. Джойса і Б. Шоверса); рефлексивна модель; навчання на базі проектів. Технологічна модель передбачає розширення дидактичного інструментарію вчителя, надання йому допомоги в оволодінні новими педагогічними технологіями; педагогічними нововведеннями. У межах рефлексивної моделі навчання післядипломна освіта і підготовка педагогів будується як пошук нових пізнавальних орієнтирів, підвищення пізнавальних можливостей працюючих учителів на основі їх самоспрямованості. Моделі навчання на базі проектів пропонуються вчителям з високим рівнем схильності до дослідництва, аналізу, рефлексії [520]. Надбанням англійської теорії та практики вчителів є гнучкі навчальні плани, за якими уможливлюється вивчення теорії вищого порядку, пов'язане з методологічними знаннями.

У *США* формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів здійснюється в ракурсі їх підготовки до науково-експериментальної роботи,

емпіричних практико-орієнтованих досліджень. «Прогресивна» освіта, засновниками якої були Джон Дьюї, Вільям Килпатрик, Бойд Боулд, Уїльям Джемс, висуває вимоги активізувати експериментальну роботу в навчальних закладах, пошук нових активних методів навчання, за яких вихованець стає суб'єктом навчального процесу і добувачем знань. Відбувається підвищення авторитету науки в усіх сферах професійного життя, розширення галузей досліджень, у тому числі в освіті і мистецтві.

Розробляються методики пошукової орієнтації, поширюється дослідницька методика американського педагога Дж. Шваба, що іменується як «Запрошення до дослідження». Загальний алгоритм методики представлений як:

- ознайомлення з предметом дослідження;
- постановка проблеми і з'ясування труднощів;
- пошук можливих рішень проблеми;
- способи подолання труднощів шляхом перегляду дослідницьких підходів при плануванні, пошуку і структуруванні даних, формулюванні висновків і т. ін.

У вищих навчальних закладах – дослідницьких університетах викладання поєднується з фундаментальними і прикладними розробками. Провідні професори американських університетів глибоко впевнені, що в інтересах покращення педагогічних підготовки кадрів життєво необхідною є активна участь студентів у серйозній дослідницько-пошуковій роботі. Науково-дослідницька робота розглядається як активний метод навчання у вищих навчальних закладах, що має значення у становленні майбутніх фахівців будь-якого рівня (В.Б. Гаргай, Н.В. Сичкова, Т.С. Кошманова, М.Ю. Красовицький). У дослідницьких університетах активно застосовуються такі методи дослідницького навчання, як «етнічна автобіографія», складання портфоліо, розробка проектів, «метод кейсів», «аутентична бесіда», «публічна презентація», метод дискусій, які спрямовані на активізацію критичного, аналітичного, рефлексивного мислення.

В США виділяють низку вузів, що визначають якісний рівень вищої освіти, це університети дослідницького типу, які здійснюють підготовку дослідників

широкого профілю. Наприклад Гарвардський, Єльський, Стенфордський, Прінстонський приватні університети, що представляють престижні мультиуніверситети, які задовольняють потребу у проведенні наукових досліджень та готують наукові кадри.

У розробленій федеральним урядом програмі розвитку освіти в XXI ст., яку Конгрес прийняв як закон «Освіта в Америці - 2000» підкреслюється, що навчально-дослідницька діяльність в освіті об'єднана загальними стратегіями, спирається на глибоке вивчення шкільної практики [314]. Поширена грантова система, що висуває на перший план прикладні дослідження, результати яких мають практичний характер і можуть бути використані школами і вчителями у педагогічній діяльності. Грантова система вимагає від дослідника доказовості та достовірності розроблених ідей, чіткої організації дослідження, його емпіричної бази, критерії оцінки результатів експериментальної роботи.

Сильною стороною педагогічної науки в США є широкомасштабні прикладні розробки, що озброюють вчителів новими практичними прийомами і способами навчання та виховання. Передбачено співпрацю університетів, коледжів і дослідницьких підрозділів департаментів освіти штатів в галузі науково-освітніх розробок. Розвинена пошуково-творча діяльність шкіл, залучення вчителів музики і керівників шкіл в дослідницьку роботу, розробку широких науково-практичних програм під керівництвом спеціалістів-дослідників. Обов'язковість експериментальної роботи, наукова строгість її організації (розробка критеріїв, способів перевірки результатів досліджень, що здійснюються тощо) стають необхідністю у педагогічній практиці вчителя музики, забезпечуючи достовірність концепцій, програм, моделей і можливість їх застосування в інших школах і навчальних закладах.

Важливе значення у розвитку і функціонуванні музичної освіти має національна організація педагогів музикантів (MEIC), яка представляє асоціацію і нароховує біля 6400 членів, працюючих у різних галузях музичного виховання. MEIC друкує велику кількість матеріалів – від методичених посібників до монографій – з метою допомогти педагогам музики в їх роботі. Основними

виданнями національної асоціації педагогів музики США є щомісяний журнал «Music Educators Journal» і щоквартальний реферативний журнал «Journal of Research in Music Education», в яких дається огляд науково-педагогічних книг, брошур і досліджень в галузі музично-педагогічної практики, музичної педагогіки, психології і мистецтвознавства. Тематика цих журналів широка і різноманітна: історія музичного виховання і освіти в США, антропологічний, етнографічний і соціологічний аспекти музичного виховання, проблеми розвитку музичних здібностей і їх діагностики, підготовка вчитів музики. Отже, посилений інтерес до музично-педагогічних досліджень викликало відповідну увагу до дослідницької компетентності вчителя музики і пов'язаної з цим ефективності педагогічного процесу.

Таким чином, аналіз порівняльної педагогіки, вивчення педагогічного досвіду у вищій школі за кордоном (Німеччині, Польщі, Франції, Англії, США) свідчить: основними тенденціями розвитку системи підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку суспільства є фундаметалізація педагогічної і музичної освіти, що забезпечується посиленням єдності теоретичної і практичної, навчальної і науково-дослідницької складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, зокрема музики; активне залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, «онаучнення» діяльності майбутнього вчителя, музиканта-дослідника; активізація дослідницьких, рефлексивних, інноваційних форм навчання. Застосування різноманітних видів і форм дослідницького навчання, виконання досліджень у безперервній музично-педагогічній освіті, інноваційна регламентація навчальних планів, фундаменталізація освітнього простору – це ті фактори, які сприяють розвитку критичного, міждисциплінарного, аналітичного, методологічного мислення майбутнього вчителя музики і створюють необхідні умови для формування його науково-дослідницької культури.

2.3. Сучасний стан теорії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики у вітчизняній педагогіці

У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України наголошується на необхідності запровадження передового досвіду розвинутих країн світу у систему вищої освіти та її інтеграції у міжнародне науково-освітнє товариство; підкреслюється значущість дослідницького напряму у вищій школі як пріоритетного для підвищення якісного рівня освіти та посилення її конкурентоспроможності [22, 76, 77]. Проблема взаємодії освіти і науки у контексті перспектив розвитку суспільства, «онаучнення» сучасного освітнього простору має своє висвітлення в роботах таких українських науковців, як В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, В.А. Семиченко, О.С. Снісаренко, В.В. Олійник та ін. Надзавданням, що має першочергове значення у вищій педагогічній освіті, вважається підготовка майбутнього вчителя-дослідника, науковця, здатного до динамізації інноваційно-дослідницького пошуку, оновлення та нарощування наукового й практичного знання, його застосування в якості дієвого засобу у процесах професійно-особистісного самотворення і самовизначення.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти науково-дослідницька культура стає системоутворюючим чинником підвищення якості професійної підготовки студентської молоді, зокрема вчителів музики, на всіх її етапах і напрямах, що регламентується вимогами Законів України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про пріоритетні напрями розвитку інноваційної діяльності в Україні», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Статуту вищого навчального закладу, «Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 рр» тощо. Якість вищої освіти безпосередньо пов’язується з питаннями підвищення рівня навчальних і наукових досліджень в університетах, приведенням їх у відповідність до європейських стандартів і науково-методичного забезпечення.

Посиленням дослідницького компоненту знаменується сучасний етап

розвитку і функціонування вищої музично-педагогічної освіти, застосуванням різних видів дослідницького пошуку, розширенням арсеналу наукових методів в осягненні освітньо-педагогічної і культурно-мистецької дійсності на інтегративному і міждисциплінарному підгрунті, поєднанням педагогічної і науково-методологічної діяльності вчителя музики.

Як свідчить аналіз наукових праць, у педагогічній освіті проблема формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зокрема музики, здійснюється здебільшого з позицій особистісно-діяльнісного підходу і концентрується на питаннях організації науково-дослідницької, пошукової діяльності вчителів. У науковій літературі виокремлюються такі напрями у вивченні теорії формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів:

- науково-дослідницька діяльність як системоутворюючий чинник підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, найважливіший стратегічний напрям забезпечення якості професійної освіти майбутніх вчителів (В.П. Андрущенко, В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, З.Н. Курлянд, В.Г. Кремень, Є.В. Кулик, Н.М. Кушнаренко, О.М. Микитюк, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, В.А. Семиченко, О.О. Снісаренко, Л.О. Сущенко, Н.В. Якса та ін.);
- науково-дослідницька діяльність як пізнавальний процес, що характеризується цілеспрямованою, процесуальною, структурованою активністю і виступає в якості методу підвищення ефективності педагогічної (Є.С. Барбіна, І.М. Богданова, В.В. Борисов, Н.М. Дем'яненко, В.І. Загвязинський, І.А. Зимняя, Л.С. Коржова, О.М. Пєхота, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, Н.В. Сичкова, О.А. Шашенкова та ін.) і музично-педагогічної діяльності (Е.Б. Абдуллін, Б.А. Брилін, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Отич, Г.М. Падалка, Т.Й. Рейзенкінд, О.П. Рудницька, Н.А. Сегеда та ін.);
- науково-дослідницька діяльність як засіб формування особистісних якостей (дослідницьких вмінь, дослідницьких здібностей, дослідницької позиції) вчителя-дослідника, здатного виконувати дії відповідно до конкретного методу наукового дослідження з метою розв'язання певної професійної

проблеми (Н.О. Амеліна, В.І. Андрєєв, М.А. Байдан, С.П. Балашова, Н.Г. Недодатко, Н.Ю. Посталюк, Н.В. Сичкова та ін.);

- науково-дослідницька діяльність як спосіб осмислення мистецької освіти і художньо-естетичного простору; синтезування наукового і художнього способу мислення (О.В. Єременко, А.В. Козир, В.А. Лісовий, Н.Є. Міропольська, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Олексюк, О.Є. Реброва, М.І. Фалько, Т.М. Шапова, Г.І. Щербакова та ін.);
- науково-дослідницька діяльність як сфера професійної діяльності вчених-педагогів, її нормативно-оцінні критерії; засіб формування методологічної культури вчителя (Г.О. Балл, Г.Х. Валеєв, С.У. Гончаренко, В.В. Краєвський, В.А. Кушнір, О.М. Микитюк, О.М. Новиков, В.М. Полонський, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, В.Є. Тамарін та ін.).

Важливою вимогою професійної підготовки у вищій педагогічній школі стає спрямованість на становлення вчителя-дослідника з новим типом мислення, якому притаманний високий динамізм, культ пошуку пізнання, а не культ знань, а особливістю науково-дослідної роботи – професійне спрямування її змісту на забезпечення формування творчо мислячого, всебічно підготовленого до практики, ідейно свідомого фахівця.

Фундаментального значення для педагогіки вищої школи набувають дисертаційні роботи Г.Т. Кловак, М.О. Князян, Є.В. Кулика, О.М. Микитюка, В.О. Степашка, Л.О. Сущенко та ін., якими висвітлюються методологічні, історичні, теоретичні, методичні, організаційно-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів (педагогів) до науково-дослідницької діяльності в умовах ВНЗ, обгрунтовуються концепції щодо моделювання цієї підготовки.

Вирішенню проблеми оптимізації самостійно-дослідницької діяльності в підготовці вчителів іноземних мов присвячене дисертаційне дослідження *М.О. Князян*, в межах якого становлення студента-дослідника у процесі ступеневої підготовки, його цілеспрямоване поступове переведення у професійну позицію вчителя-дослідника розглядається у контексті гуманістично, аксіологічно та акмеологічно орієнтованої системи вищої освіти. Як пізнавальну діяльність

творчого характеру, яка сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, системного критичного мислення, рефлексії, готовності до ефективної реалізації дослідження на засадах поліпарадигмальності трактує поняття «самосійно-дослідницька діяльність» М.О. Князян, пропонуючи для її формування пофазове оволодіння компонентами цієї діяльності, а саме забезпечення препаративної, модифікаційної, креативної фази; підготовку кваліфікаційних наукових робіт у напряму створення пізнавально-креативної атмосфери, в якій студент активно розробляє та втілює оригінальні дослідницькі задуми, проекти рішення тощо [230].

В.О. Степашко [544], обгрунтовуючи методологічні та теоретико-методичні засади управління позанавчальною науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих закладів освіти, стверджує, що дослідницька діяльність, як вирішальний чинник саморегуляції пізнання та самоствердження особистості, є головною умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця, чинником інтелектуального розвитку особистості майбутнього фахівця. Вченим акцентується увага на упровадженні нової концепції підготовки науково-педагогічних кадрів, яка базується на спеціально розроблених організаційно-педагогічних умовах (орієнтування професорсько-викладацького персоналу у виборі педагогічної технології управління самостійно-пізнавальною діяльністю, що розвиває інтелектуально-креативне мислення студентів; залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької роботи, студентів до актуальних проектів тощо) щодо ефективного управління науково-дослідницьким процесом у ВНЗ і передбачає врахування умов входження України в міжнародний освітньо-науковий простір.

Розглядаючи ґенезу підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття), *Г.Т. Кловак* [227] цілком слушно трактує означену діяльність як важливу складову фахової компетенції вчителя, яка базується на елементах наукового дослідження і спрямовується, перш за все, на набуття нових знань з метою пошуків способів і засобів удосконалення педагогічного процесу. Отже, готовність майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності

визначається як фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних дослідницьких знань, умінь, навичок і досвіду роботи, потрібних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів. Пропонується створення науково-дослідних лабораторій при кафедрах вищих педагогічних навчальних закладів, яке сприяє розв'язанню проблеми вдосконалення цілеспрямованої підготовки висококваліфікованих учителів для ситеми освіти, здатних володіти сучасними науковими технлогіями розвитку творчої особистості.

Згідно з поглядами *Л.О. Сущенко* [550], організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів тлумачиться як цілеспрямовано організований вплив на пробудження й розвиток у студентів дослідницького підходу до розв'язання нових професійно-дослідних завдань і ситуацій, що постійно з'являються в сучасному освітньому просторі, успішний педагогічний супровід інноваційного їх виконання в процесі професійної підготовки. Розроблена конгруентна концепція організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів передбачає організацію наукової роботи в університетах з метою підготовки елітного фахівця-дослідника якісно нового типу, що орієнтується в різноманітті педагогічних технологій, володіє інноваційним стилем мислення, здатного і готового самостійно розв'язувати дослідницькі завдання.

Це русло наукових розвідок продовжується в роботах науковців в аспекті вищої музично-педагогічної освіти, завдання якої спрямовані на подолання протиріч між: необхідністю організації навчання як дослідження, орієнтованого на формування особистості дослідника – майбутнього вчителя музики, й відсутністю відповідних педагогічних технологій; оволодіння прийомами інноваційно-дослідницької діяльності та відсутністю механізмів реалізації цього процесу; потребами у впровадженні ефективних педагогічних технологій і недостатнім науково-методичним забезпеченням їх розробки у мистецькій освіті.

У музичній педагогіці проблема формування науково-дослідницької культури вчителя (різні її аспекти) започаткована в роботах Е.Г. Абдулліна, О.П. Щолокової (методологічний аспект дослідницької діяльності педагога-

музиканта), Л.Г. Арчажнікової, О.М. Олексюк (дослідницький компонент у професійній підготовці вчителя музики), Г.М. Падалки (методи науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи), Г.Ю. Ніколаї, О.П. Рудницької (наукове дослідження як дидактична категорія у мистецькій освіті), Л.М. Масол, Т.Й. Рейзенкінд, О.Я. Ростовського (досвід вчителя музики в оволодінні дослідницькими технологіями в межах поліхудожньої діяльності), О.В. Єременко, А.В. Козир (підготовка магістрів музичного мистецтва до науково-дослідної роботи), В.Ф. Орлова, О.М. Отич, Н.А. Сегеди (дослідницьке спрямування педагогічної діяльності викладача мистецьких дисциплін, її поліфункціональність).

Обґрунтовуючи необхідність підвищення рівня наукової підготовки, наукової компетенції фахівців з вищою освітою, *О.П. Рудницька* [495] акцентує увагу на важливості залучення студентів до наукової творчості, яка представляє вагому складову професійно-педагогічної освіти студентів. Розглядаючи наукові дослідження в якості дидактичної одиниці у педагогічному процесі, вчена виявляє їх функціональні ознаки як джерела педагогічного пошуку, що сприяє збагаченню теорії і практики педагогіки й забезпечує формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики. Переосмислення в процесі науково-дослідницької діяльності нових реалій життя, розуміння перспективних напрямів розвитку педагогіки, цілком слушно вважає вчена, сприятиме поліпшенню професійної підготовки вчителя-вихователя, збагаченню його соціального статусу та формуванню тих особистісних якостей, від яких залежить майбутнє школи.

Проблемі формування дослідницько-педагогічних умінь вчителя музики у вищих педагогічних закладах освіти, дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності присвячені дисертаційні дослідження В.А. Лісового і М.І. Фалько. Висвітлюючи специфіку дослідницької діяльності майбутніх вчителів музики, *М.І. Фалько* виокремлює в її структурі такі складові, як педагогічна діагностика, моделювання діяльності вчителя, застосування нових педагогічних технологій і, цілком слушно доводить, що збагачення змістового компонента підготовки фахівців за рахунок використання сучасних педагогічних

технологій як синтезу досягень педагогічної науки і практики, вдосконалення їх професійних якостей та формування дослідницьких вмінь робить науково-дослідну роботу обов'язковим компонентом музично-педагогічної освіти [589].

Підготовка вчителя музики до здійснення досліджень у процесі професійної діяльності має ґрунтуватися, на думку *В.А. Лісового*, на концепції технологізації, яка вносить докорінні зміни в розуміння сутності цієї діяльності, передбачає її перехід на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності та науковості [293]. Автор пов'язує професіоналізм учителя з його вміннями розглядати педагогічні явища на технологічному рівні, передбачати їх розвиток, виявляти дослідницький підхід до конкретних педагогічних ситуацій.

Розглядаючи дослідницьку діяльність як найвищу ступінь творчості вчителя музики, *Л.Г. Арчажнікова* у своїй концепції наголошує на значущості дослідницького напряму у його професійній діяльності, який виявляється у діях щодо вдосконалення навчального процесу і підвищення рівня професійної майстерності вчителя. Як зазначає науковець, найвищу ступінь творчості вчителя музики представляє самостійна дослідницька діяльність, без якої немислима його самоосвіта і самовдосконалення. Дослідницький напрям в діяльності вчителя-музиканта пов'язується з аналізом власної музично-освітньої діяльності й узагальненням досвіду кращих вчителів, застосуванням ефективного методичного забезпечення, педагогічного експерименту на практиці. Обґрунтовується необхідність знань теоретичних основ наукового дослідження і методики проведення дослідної, експериментальної роботи, які конкретизуються у вміннях спостерігати і аналізувати навчальний процес, виявляти і систематизувати педагогічні факти, бачити музичні і педагогічні явища в їх розвитку, творчо застосовувати музичні знання і вміння щодо конкретної педагогічної ситуації, широко впроваджувати методику проблемної побудови занять, відстоювати дослідницькі позиції у знаходженні ефективних форм і методів побудови музичних занять [39]. Отже, дослідницький напрям професійної діяльності вчителя-музиканта спрямований на збагачення і вдосконалення його педагогічного досвіду, методичної складової, поглиблення теоретико-аналітичного

пошуку, експериментальної платформи у вивченні мистецької реальності.

О.М. Олексюк [398] звертається до поняття «дослідницька культура музиканта-педагога», пов'язуючи даний феномен з цілісним баченням своєї праці, готовністю вивчати віддалені результати дослідницьких проектів, потребою здійснювати експеримент. Цілком слушно вчена нормативно-регулятивні механізми стосовно дослідницької діяльності співвідносить з реалізацією регулятивів методологічної свідомості (ідеалами науковості, дослідницькими програмами, нормами науково-дослідної роботи тощо) і робить висновок щодо націленості дослідницьких пошуків на розв'язання актуальних проблем, їх найвищого гуманістичного смислу, як соціально значущого вчинку, що має інтерсуб'єктивний характер.

Культурологічний підхід у розкритті сутності науково-дослідницької діяльності сучасного музиканта пропонує *Г.І. Щербакова* [622], акцентуючи увагу на необхідності осмилення музичної освіти як особливого художньо-естетичного простору, в якому підіймаються і рефлексуються важливі питання буття. Вектор дослідницьких інтересів вченої лежить у напрямку осмислення музичного мистецтва як соціального феномену, способу естетичного переживання, предмету культурологічного аналізу, що потребує врахування його специфіки як особливого виду духовної творчості людини, філософсько-антропологічного розуміння, що є можливим лише у науково-дослідницькому процесі.

В аспекті набуття художньо-ментального досвіду розглядає науково-творчу діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва *О.Є. Реброва* [480], наголошуючи на її конвергентності як інтегруванні наукового стилю мислення з художньо-образними, творчо-пошуковими процесами в самостійній художньо-педагогічній сфері діяльності студентів. На думку вченої, науково-творча діяльність найбільш концентровано розвиває мислення, його операції стосовно мистецько-педагогічних та художньо-інтерпретаційних процесів і переводить цей досвід в самостійну пошуково-активну позицію студента по відношенню до проблем педагогіки мистецтва.

З позицій культурологічного вимірювання дослідницької діяльності

магістрів пропонує *О.В. Єременко* [177] розглядати їх підготовку до проведення дослідницької діяльності в галузі педагогіки, яка має відбуватися на основі зростання не лише інформаційності, а й загальнокультурних вимірів опрацювання наукових проблем. За цих умов застосування культурологічних підходів забезпечить єдність логічного та інтуїтивного, абстрактного та конкретного мислення, оволодіння магістрами операціями аналізу і узагальнення досліджуваних явищ, способів викладу наукових матеріалів тощо. Цілком слушно О.В. Єременко доходить висновку, що результати магістерського дослідження реалізуються в мистецько-педагогічній практиці, як своєрідному показнику, за яким визначається адекватність дослідницьких пошуків.

Про доцільність науково-педагогічного керівництва магістерськими роботами в умовах вищої школи наголошує *Г.М. Падалка* [417], вказуючи на центральну ланку магістерської роботи, яку становлять віднайдення нових фактів, обґрунтування нових думок, ідей, позицій. Зважаючи на це, завдання наукового керівника – спонукати магістра до актуалізації, відновлення в пам'яті професійних знань, надання їм лаконічного, стисло-інформативного вигляду, оскільки їх згорнута форма забезпечує мобільність, можливість оперативного використання в процесі дослідницького пошуку. Розглянуті питання щодо методичних засад науково-педагогічного керівництва, змістових компонентів магістерської роботи свідчать про необхідність спеціально організованого педагогічного впливу на дослідницький розвиток магістрантів, пошук механізмів реалізації їх наукової творчості. Отже, науковці в галузі мистецької і музично-педагогічної освіти, наголошуючи на значущості дослідницького напряму у професійній діяльності вчителя музики, який виявляється у діях щодо вдосконалення навчального процесу і підвищення рівня його професійної майстерності, акцентують увагу на важливості наукової творчості студентів-музикантів, що представляє вагому складову їх професійно-педагогічної освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що в педагогіці особлива увага приділяється розробці дидактичних і організаційно-методичних умов щодо реалізації *дослідницького методу*, *дослідницького підходу, дослідницької*

технології у навчально-виховному процесі. При цьому дослідницький метод (І.Я. Лернер, О.Я. Савченко) розглядається як такий, що забезпечує інтелектуальний розвиток вихованців, перетворюючи сам процес засвоєння змісту освіти на пошуково-творчий, дослідницький. У цьому аспекті процес навчання набуває евристичного характеру, потребуючи активної, критичної, усвідомленої мисленіяльності в системі «студент-викладач» («учень-вчитель»). Сутнісною характеристикою дослідницької технології навчання вважається дослідницька діяльність, дидактичним завданням якої є забезпечення освітньої підготовки та цілеспрямоване формування особистісних якостей шляхом становлення досвіду дослідницької роботи (М.В. Кларін, О.П. Павленко, О.М. Пєхота). Сутність дослідницького підходу (С.В. Раков) виявляється через дослідницьку діяльність і навчальні дослідження, шляхом рефлексування яких набувається індивідуальна, особистісна методологія проведення досліджень.

У першому десятилітті XXI століття з'явилась велика кількість навчально-методичних посібників, присвячених проблемі організації науково-дослідної роботи студентів, висвітленню її основних видів і форм (А.І. Байдан, Н.Р. Джурик, М.М. Дубінкіна, С.В. Єфремов, І.П. Краснощок, В.Д. Мигаль, О.Л. Музика, І.С. П'ятницька-Позднякова, І.С. Руснак, О.М. Семеног, В.К. Сидоренко, Ю.О. Туранов, В.І. Уруський, А.Г. Філінюк, В.М. Шейко та ін.), розроблені методичні рекомендації щодо написання курсових, дипломних, магістерських робіт (Л.В. Артемова, Ю.А. Грицай, В.О. Коломієць, О.М. Пєхота та ін.), навчальні програми і посібники, в яких розглядаються питання методології педагогічних досліджень, методологічних підходів у науково-дослідницькій діяльності (С.С. Горбенко, А.М. Єріна, С.Ф. Артюх, А.Я. Баскаков, І.С. Волощук, І.Ю. Горбатенко, В.В. Ковальчук, О.М. Коханко, О.В. Крушельницька, А.А. Лудченко, М.М. Свердан, С.М. Соловйов, Д.М. Стеченко, В.В. Тушева, Г.С. Цехмістрова та ін.). Проблема організації науково-дослідної роботи у ВНЗ в історико-педагогічному аспекті знайшла своє висвітлення в роботах науковців (А.М. Алексюк, М.Б. Євтух, С.Т. Золотухіна, Г.Т. Кловак, О.М. Микитюк та ін.), якими обґрунтовується необхідність звернення до аналізу минулого, що дасть

можливість визначити теоретико-методологічні засади науково-дослідної роботи, її вдосконалення та оптимального управління в сучасних умовах.

Аналіз дисертаційних робіт українських вчених щодо теоретичних, організаційних, методичних, праксіологічних засад дослідницького навчання, свідчить, що, починаючи з 90-х років XX століття особлива увага у педагогічній науці приділялась таким питанням, як: розкриття змістових характеристик структурних компонентів дослідницької діяльності і розроблення класифікації дослідницьких вмінь у майбутніх педагогів (І.В. Каташинська, 1992), розробка дидактичних умов загальнонаукової підготовки спеціалістів у багатоступеневій освіті (Е.В. Лузік,1996); формування готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічної дослідницької діяльності (Л.С. Коржова, 2002; П.П. Горкуненко, 2007); самореалізація творчого потенціалу старшокласників у науково-дослідницькій діяльності (Л.С. Левченко,1999); створення дидактичної системи навчально-дослідних завдань з метою формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників (Н.Г. Недодатко,2000); формування дослідницько-педагогічних вмінь як невід'ємної складової професійної діяльності студентів (Т.Д. Мишковська, 1999; С.П. Балашова, 2000), дослідницької позиції вчителя музики, ознаків прояву його дослідницьких вмінь (В.А. Лісовий, 2003; М.І. Фалько, 2005); формування інтересу у майбутніх вчителів початкових класів до науково-педагогічних знань, його вплив на становлення професійної майстерності (Л.І. Крамаренко, 2005); розкриття структури і функцій самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя іноземних мов, закономірності її формування в системі ступеневої підготовки (М.О. Князян, 2007); формування культури мислення старшокласників засобами дослідницької діяльності (О.В. Марченко, 2007); педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів у процесі науково-дослідної роботи (О.В. Єгорова, 2008); підготовка майбутніх учителів до використання дослідницької технології у професійній діяльності, технологізація навчально-виховного процесу на основі дослідницького методу (І.П. Єрмакова, 2011), особливості дидактичної, методичної організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів (С.О.

Васильєва, 2007; Є.В. Кулик, 2008; Л.О. Сущенко, 2014; В.О. Степашко, 2015).

Висвітлення в дисертаційних роботах окремих аспектів науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зокрема музики, можна згрупувати таким чином: *діяльнісний (технологічний) аспект* (дидактичні та методичні умови організації науково-дослідної роботи студентської молоді, особливості розгортання науково-дослідницької діяльності у навчальному процесі, її види, педагогічні засади класифікації її організаційних форм, реалізація дослідницького навчання); *особистісно-творчий аспект* (особистісні якості студента-дослідника: дослідницькі здібності, дослідницькі вміння, що забезпечують ефективне здійснення науково-дослідницької діяльності у навчанні); *аксіологічний аспект* (світоглядні, дослідницькі позиції майбутнього дослідника в галузі педагогічної і мистецької освіти, його мотиваційно-ціннісна сфера).

Проте, проблема формування науково-дослідницької культури як особистісного феномену, системно-інтегрованого динамічного утворення, що представляє певний спосіб гармонізації інтелектуального, розумового і духовно-моральнісного ресурсу майбутніх вчителів музики, становлення їх власного мікросоціуму і «сутнісних сил», і разом з тим, сукупність професійних якостей-новоутворень, що забезпечують змістове і процесуальне наповнення науково-пізнавальної і музично-педагогічної діяльності у єдності і взаємодії, залишається на сьогодні маловивченою і потребує спеціальної наукової рефлексії.

Досягнутий теоретичний рівень розробки означеної проблеми вимагає системного й цілісного її вивчення у розрізі різних науково-методологічних підходів, з урахуванням сучасних вимог до професійної, загальнонаукової, методологічної, культурологічної підготовки студентів вищої музично-педагогічної освіти. Здійснений теоретичний аналіз дисертаційних робіт з визначеної проблематики свідчить, що проблема формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зокрема музики, краще досліджено за кордоном (Н.В. Ардашова, В.І. Маркова, Т.Є. Климова, Т.М. Шапова, А.Л. Шихова, С.В. Шмачиліна та ін.), ніж на Україні (Г.М. Сомбаманія, І.А. Сенча та ін.), що підтверджується дисертаційними дослідженнями і потребує

спеціального аналізу, наукової рефлексії з огляду на вимоги вищої педагогічної школи та вищої музично-педагогічної освіти.

Встановлено, що поняття «науково-дослідницька культура вчителя» активно включається до науково-педагогічного тезаурусу, категоріального апарату педагогіки, однак не має належного наукового осмислення та теоретичної інтерпретації енциклопедичного рівня. Про це свідчить його відсутність у довідково-енциклопедичній літературі загального й галузевого спрямування. Зокрема, тлумачення цього поняття не знаходимо у «Словнику з педагогіки» Г.М. Коджаспірової і О.Ю. Коджаспірова (2005), «Українському педагогічному словнику» за редакцією С.У. Гончаренка (2007), «Педагогічному енциклопедичному словнику» за редакцією Б.М. Бім-Бада (2002), «Словнику-довіднику з педагогіки» за редакцією П.І. Підкасистого (2004).

З'ясовано, що у педагогічній теорії і практиці найчастіше фігурують такі поняття, як: «наукова культура» у філософському контексті (П.С. Перепелиця), «наукова культура дослідника гуманітарного профілю» (Г.О. Балл), «науково-педагогічна культура» (А.Г. Бермус), «дослідницька культура молодих науковців» (В.А. Семиченко), «дослідницька культура вчителя» (В.І. Загвязинський), «дослідницька культура майбутнього педагога-музиканта» (Т.М. Шапова), «науково-дослідницька культура вчителя» (Т.Є. Климова), «дослідницька культура майбутнього магістра» (Г.М. Сомбаманія), що відрізняються своїм тлумаченням в залежності від розроблених наукових концепцій і теоретичних позицій вчених і мають свої смислові і змістові акценти. Звернемося до аналізу цих понять.

У контексті ціннісних вимірів розглядає наукову культуру вченого *П.С. Перепелиця,* трактуючи її як раціональну свідомість, що виступає в якості необхідної культурної (а не тільки утилітарної) цінності. Відповідно до цього вчений виступає носієм наукової культури, для якої ця цінність є провідною [472]. Наукова культура, з точки зору автора, вносить у різноманітні сфери людського буття засади раціонального мислення й неупередженого пошуку істини. Отже, поняття «наукова культура» розглядається науковцем з філософських позицій.

З точки зору *Г.О. Балла* [51], наукова культура дослідника передбачає

розуміння і дотримання певних вимог у дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів. Специфіка наукової культури, на думку вченого, визначається спрямованістю дослідника на одержання (щодо об'єкта дослідження) істини, раціонально обґрунтованої способом, прийнятим для наукового співтовариства. До таких передумов досягнення обґрунтованості відноситься використання чіткої мови, чіткість понятійного апарату, теоретична чіткість, застосування діалогічних методів дослідження. Розглядаючи наукову культуру як характеристику професійної діяльності вченого, Г.О. Балл пов'язує її формування з підвищенням теоретико-методологічного рівня психолого-педагогічних досліджень, тим самим підводячи до розуміння наукової культури в якості методологічної.

У наукову лексику поняття «науково-педагогічна культура» вводить *А.Г. Бермус* [59], підкреслюючи, що воно не є нормативним у сучасній науці. Розглядаючи науково-педагогічну культуру як сукупність цінностей педагогічного знання, норм дослідницької діяльності і традицій науково-педагогічного співтовариства, науковець даний феномен, трансформація якого визначається безліччю інституційних, економічних і управлінських умов, пов'язує з модернізацією науково-педагогічної сфери вітчизняної освіти, зумовленої кризою в науці. На думку дослідника, криза в науці завжди має подвійну природу: з одного боку, вона зачіпає її зовнішню сферу, а саме роль і місце серед інших соціальних інститутів; з іншого, – виявляється як внутрішня суперечність, пов'язана з втратою методологічної визначеності, деградацією наукового співтовариства, зниженням якісних показників наукового дослідження. Отже, А.Г. Бермус розглядає феномен науково-педагогічної культури як соціальне явище, співвідносячи його з економічними й методологічними імперативами.

В.А. Семиченко, звертаючись до проблеми формування дослідницької культури молодих науковців, трактує зазначене поняття як інтегровану сукупність якостей, що забезпечують процес і результат наукової діяльності [595]. Саме розвиток власних пізнавальних можливостей дослідника, його прагнення і здатність до самодетермінації наукової діяльності й саморегуляції, на думку

вченої, є запорукою ефективної наукової діяльності, і пропонує теоретичну модель дослідницької культури науковця, яка складається з трьох блоків: інформаційного, мотиваційного і технологічного. Якщо інформованість задає певні описові взірці організації наукової роботи й інтерпретації отриманих результатів, а вмотивованість виводить на перший план мотиви власне наукової діяльності, то здійснення великої кількості різноманітних процедур (починаючи від вибору проблеми й завершуючи оформленням праці) вимагає значної кількості спеціальних умінь. Аналіз означених блоків дозволяє дійти висновку, що блок інформованості відображає когнітивний компонент особистості, блок вмотивованості – ціннісно-мотиваційний, а блок технологізованості розкриває операційно-діяльнісний компонент особистості.

У процесі підготовки наукових кадрів, на думку В.А. Семиченко, особливу увагу слід приділяти розкриттю саме технологічних аспектів дослідницької культури, які розкривають процедуру вибору, організації й оформлення наукової теми. Але зауважимо, що в підготовці майбутніх учителів музики, на наш погляд, пріоритетного значення набувають когнітивний і ціннісний компоненти науково-дослідницької культури, що дозволяють впливати на його світоглядні позиції та наукові погляди.

Як дидактичну категорію розглядає поняття «дослідницька культура педагога» в своїй педагогічній концепції *В.І. Загвязинський*, наголошуючи на необхідності виконання сучасним педагогом функцій не тільки викладача, наставника, вихователя, а й дослідника. За висловом науковця, оволодіти основами дослідницької культури значить оволодіти певною системою ціннісних орієнтирів, знань, умінь і навиків, традиційних і інноваційних підходів, набути здібностей і особистісних якостей, необхідних для успішного дослідницького пошуку [180]. Як ми бачимо, у такому підході до означеного поняття простежується компонентний склад дослідницької культури, а саме її аксіологічна, особистісно-творча і технологічна складові. В.І. Загвязинський наводить такі елементи дослідницького пошуку педагога: а) пошук кращих варіантів і порівняння ефективності різних підходів і засобів навчання й виховання;

б) знаходження унікальних рішень у змінних і нестандартних ситуаціях; в) прояв і прагнення до логічно обґрунтованої діяльності, інтуїтивної здогадки, уявлення, передбачення; г) вироблення власної стратегії й тактики у вирішенні педагогічних завдань; д) уміння проводити діагностику, оцінку зробленого, корекцію раніше прийнятого типу діяльності. Отже, окреслені елементи дослідницького пошуку мають знайти своє відображення у певних уміннях і навиках дослідника, які, на наш погляд, можна класифікувати як креативні, логічні, проективні, діагностичні, рефлексивні.

Заслуговує на увагу науково-педагогічна концепція *Т.Є. Климової* [225], яка розглядає науково-дослідницьку культуру вчителя як складну, динамічну якість особистості, що характеризує готовність учителя до розв'язання педагогічних проблем методами наукового пізнання і синкретично об'єднує в собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-оцінний, діяльнісно-практичний компоненти. Окреслюючи педагогічні умови формування науково-дослідницької культури вчителя, вчена доходить висновку про ефективність комплексного дотримання основних напрямкв практики: полілогічної спрямованості змісту, його операційно-технологічного супроводження, забезпечення рефлексивно-креативного середовища.

Видається цікавою позиція вченої стосовно напряму розвитку науково-дослідницької культури вчителя як інтеграції реальної педагогічної практики і науки через технологію, яка фіксує два зустрічних рухи – від практики до науки і від науки до практики [225]. В залежності від цілей і завдань конкретного етапу навчання у дослідженні застосовується гнучка схема методу сходження: 1) теорія (1 етап – категоріальний рівень) теоретичний розгляд педагогічної проблеми – лекції, семінари, конференції, консультації, самостійна робота з науковою літературою і т. ін.; 2) практика (2 етап – емпіричний рівень) виявлення протиріч, відбір і групування фактів, їх опис – практичні заняття, консультації, індивідуальна робота, спостереження практики; проведення описово-емпіричного дослідження, констатувального експерименту; 3) теорія (3 етап – теоретичний рівень) висунення ідеї, моделі (гіпотези) розв'язання педагогічної проблеми –

мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод проектів і т. ін.; проведення теоретичного дослідження); 4) практика (4 етап – емпіричний рівень) розробка ідеї розв'язання проблеми, її перевірка, упорядкування даних досліду, фактів, розробка класифікацій, методичних схем дій тощо; проведення пояснювально-емпіричного дослідження, формувального експерименту; 5) теорія (5 етап – категоріальний рівень) теоретичне осмислення отриманих результатів, їх інтерпретація і наукове оформлення у самостійній роботі, науково-практичних семінарах, конференціях, творчих звітах, виставках робіт і т. ін.

Дисертаційне дослідження колеги з ближнього зарубіжжя *Т.М. Шапової* за темою «Формування дослідницької культури майбутнього педагога-музиканта в процесі професійної підготовки у вузі» побудовано на вивченні музично-виконавських дисциплін, в якому знаходять виявлення питання щодо організаційно-педагогічних умов реалізації моделі формування дослідницької культури на фоні інтеграційних зв'язків між науково-дослідницькою і художньо-дослідницькою діяльністю спеціаліста. Як складне ціннісно-смислове, динамічне утворення особистості, що представляє собою інтеграцію теоретико-методологічних знань, досвіду практично-дослідницької діяльності, мотиваційно-ціннісних орієнтирів і художньо-дослідницької діяльності, покликаної орієнтувати суб'єкта освіти на успішну реалізацію його художньо-творчого потенціалу, розглядається дослідницька культура педагога-музиканта Т.М. Шаповою [610]. На думку автора, прагнення удосконалювати зміст і методи музичної освіти, перетворювати творчу особистість учнів має бути відображено у дослідницькому компоненті практичної діяльності педагога-музиканта. Однак, в роботі дослідницька культура педагога-музиканта розкривається у напряму практико орієнтованої діяльності, не пов'язується з методологічною компетентністю у науковій діяльності, яка визначає ефективність виконання наукових робіт.

Отже, виявлені у вітчизняній педагогіці теоретичні і методичні передумови формування науково-дослідницької культури учителів, зокрема музики, дозволяють зробити висновок про необхідність систематизації набутого теоретичного фонду у контексті даної проблематики, включення поняття

«науково-дослідницька культура вчителя» до категоріального апарату педагогіки, наповнення його новим змістом, що потребує наукової рефлексії і теоретичного обґрунтування означеного особистісного і дидактичного феномену, визначення його сутнісних ознак, структурно-функціональних компонентів і на цій основі розробки концепції дослідження. Аналіз науково-педагогічного фонду свідчить, що на сьогодні в Україні дисертацій, присвячених розкриттю теоретичних і методичних основ формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки не було.

Висновки до розділу 2

Вивчення наукового фонду стосовно ґенези теорії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зокрема музики, підтверджує той факт, що в історії педагогічної думки питання формування дослідницьких вмінь, засвоєння наукових методів, організації дослідницького навчання, пов'язаного з розвитком критичного, аналітичного мислення вихованців займали значне місце.

Історико-педагогічний аналіз свідчить, що в епоху Античності і Стародавніх цивілізацій на перший план висувалась вимога виховання людини, здатної до пошуку істини, котра вміє «вчитися великоразумності, а не багато знанню». Для епохи Відродження були характерні тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, підвищення статусу освіченої людини, здатної до самостійного мислення, критичних суджень, дослідницьких пошуків. В цей період ідеалом виступає єдність теорії і практики, науки і мистецтва, носієм такої єдності – художник, що поєднує в собі вченого і музиканта. Однією з головних тез педагогічної освіти епохи Просвітництва стає активізація розумових дій, розвиток дослідницьких вмінь у вихованців через науку, оволодіння певними методами пізнання. Основним гаслом педагогічних розробок першої половини XX століття є застосування евристичних, дослідницьких, експериментальних методів у навчальному процесі, результатом якого стають сформовані навики мислення, здатність до самонавчання, дослідження навколишньої дійсності. Друга половина XX ст. відзначається появою наукових праць, присвячених методології та методиці

педагогічних досліджень, організаційно-дидактичним питанням дослідницької підготовки в середній і вищій школі. У музично-педагогічній освіті пропагується застосовувати дослідницьку діяльність як спосіб удосконалення і якісного поліпшення педагогічної діяльності, емпіричні методи дослідження (анкетування, спостереження, аналізу дослідницьких результатів) для підвищення якості музичної освіти

На початку XXI ст. для країн Західної Європи стає характерним напрям у педагогічній освіті – дослідницько-орієнтований, який концентрує в собі інноваційний підхід до педагогічного процесу і вибудовується як пошук нових пізнавальних орієнтирів, спрямовує навчальний процес на формування досвіду та інструментарію науково-дослідницької діяльності, творчого і критичного мислення. Аналіз наукових праць з порівняльної педагогіки, вивчення передового педагогічного досвіду свідчить, що у загальноєвропейському педагогічному просторі (European Dimension in Education) має місце значна кількість програм вчительської підготовки («вчителя-вченого», «вчителя-дослідника», «вчителя, який рефлексивно самоуправляється», «вчителя – рефлексивного практика»), в яких важливу роль відіграє завдання щодо формування стратегічного мислення майбутніх учителів, гаповнення новим змістом їх дослідницьку підготовку.

У першому десятилітті XXI ст. вітчизняний освітній простір знаменується посиленням інтересу до науково-дослідницької кульутри як особистісного та дидактичного феномену, виникненням необхідності теоретичного і практичного обґрунтування виховного впливу дослідницького навчання на особистісний і професійний розвиток учителів, зокрема музики. Виявлені у вітчизняній педагогіці теоретичні і методичні передумови формування науково-дослідницької культури учителів, зокрема музики, дозволяють виокремити напрями відповідно педагогічним науковим розвідкам, які фокусуються навколо питань щодо: 1) дослідницького навчання стратегічного вектору забезпечення якості професійної підготовки студентів у ВНЗ; 2) дослідницької діяльності як системоутоврюючого чинника підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів; 3) затосування дослідницького методу як засобу формування особистісних якостей вчителя-

дослідника, музиканта (дослідницьких вмінь, дослідницьких здібностей, дослідницької позиції тощо), здатного виконувати дії відповідно до конкретного методу наукового дослідження; 4) науково-дослідницької діяльності як способу осмислення мистецької освіти і художньо-естетичного простору; 5) особливостей професійної діяльності вчених-педагогів.

У музичній педагогіці проблема формування науково-дослідницької культури вчителя музики (різні її аспекти) має виявлення у таких питаннях, як: методологічний аспект дослідницької діяльності вчителя-музиканта; дослідницький компонент у його професійній підготовці; методи науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи; вивчення особливостей наукового дослідження як дидактичної категорії у мистецькій освіті; підготовка магістрів музичного мистецтва до науково-дослідної роботи; дослідницьке спрямування педагогічної діяльності викладача мистецьких дисциплін, її поліфукнціональність. У музичній педагогіці наголошується, що переосмислення в процесі науково-дослідницької діяльності нових реалій життя, розуміння перспективних напрямів розвитку мистецької освіти сприятиме поліпшенню професійної підготовки вчителя-вихователя, музиканта, збагаченню його соціального статусу та формуванню тих особистісних якостей, від яких залежить майбутнє школи.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, а також вивчення практичного педагогічного і мистецького досвіду дозволяє зробити висновок, що попри численні й вагомі за теоретичними й прикладними результатами надбання культурологічний ракурс проблеми залишається маловивченим і потребує спеціальної наукової рефлексії. На сьогодні не визначено сутність науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики, її структурні та функціональні складові; потребує розробки модель формування даного особистісного феномену відповідно до головних вимог вищої освіти і сучасних тенденцій розвитку вищої музично-педагогічної освіти. На сьогодні в Україні дисертацій, присвячених розкриттю теоретичних і методичних основ формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки не було.

РОЗДІЛ 3
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

3.1. Загальна характеристика професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів музики

Якість соціокультурного розвитку суспільства значною мірою залежить від професійно-особистісних особливостей педагогічного корпусу, дослідницької спрямованості майбутнього вчителя, його здатності до швидкої адаптації і самоздійснення у багатовекторному освітньому просторі, цілеспрямованого професійно-акмеологічного саморозвитку і самовизначення, втілення педагогічного (мистецького) ідеалу у соціокультурну практику. У цьому контексті теза від професіоналізму до розуміння системності культури, і від розуміння цілісної культури до розуміння сенсу і змісту професії набуває особливо важливого значення.

Можна погодитися з В.Г. Кременем у тому, що в «умовах глобалізаційних процесів, тенденцій зближення світових культур, нових підходів вимагає поліпшення культурологічної підготовки студентської молоді, зокрема студентів педагогічних спеціальностей. Завдання педагогічної освіти – це формування вчителя як фахівця і як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня» [108, с. 103].

Виходячи з того, що провідним системоутворюючим чинником становлення і професійного самовідтворення особистості вчителя музики є сформована професійно-педагогічна культура, яка створює фундамент для розвитку усіх інших її видів, в тому числі науково-дослідницької культури, і визначає вектор дидактичного, методичного і дослідницького напряму професійної діяльності майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти, вважаємо доцільним звернутися до поняття «професійна культура вчителя», висвітлити загальні характеристики

цього особистісного утворення.

Здійснюваний теоретичний аналіз наукового фонду (С.Я. Батишев, Г.М. Соколова, Н.Б. Крилова, О.М. Уманськийта та ін.) свідчить, що професійна культура фахівця виявляється у якісному і ефективному відтворенні професійних функцій. Так, з позицій механізму соціалізації особистості, як міру і спосіб формування та реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності, що характеризує соціально-професійну якість суб'єкта праці, розглядає професійну культуру Н.Б. Крилова [262]. Дається змістова характеристика професійної культури як соціально-педагогічної категорії, трактуючи поняття «професійна культура» як систему соціальних якостей, що безпосередньо забезпечують рівень трудової, професійної діяльності та визначають її особистісний зміст, ставлення до праці. Вимоги до рівня професійної культури фахівця, на думку автора, починаються з вимог до рівня його спеціальних знань та умінь, при цьому особлива увага приділяється таким характерним особливостям його розвитку, як збільшення обсягу фундаментальних знань та вмінь, вдосконалення їх структури, що збагачує особистісний зміст та розширює функції фахівця. Так, Н.Б. Крилова виокремлює два рівня сформованості професійної культури: початковий (інформаційний), що виражається у професійній грамотності, та високий, що характеризує цілісний стан професійної культури.

Іншу конотацію цього поняття ми знаходимо в роботах В.І. Жукова і В.О. Сластьоніна, які визначають професійну культуру як засіб й умову досягнення якісного рівня будь-якої діяльності, виділяючи такі її сутнісні ознаки, як: володіння індивідуально виробленими стратегіями, засобами орієнтації в дійсності, способами розв'язання завдань праці для переведення їх із наявного в цільовий стан [469]. Вченими виокреслюються такі компоненти професійної культури, як: системний світогляд і модельне мислення; професійна творчість у процесі діяльності; компетентність діяльності, спілкування й саморозвитку; конкретно-предметне знання. Аналіз наведеного континууму значень професійної культури дозволяє згрупувати її складові таким чином: технологічний компонент (компетентність діяльності, спілкування й саморозвитку), когнітивний (конкретно-

предметне знання) і творчо-особистісний (системний світогляд і модельне мислення, професійна творчість).

Своє бачення професійної культури фахівця пропонує Г.О. Балл, виділяючи передумови її формування: володіння стратегіями творчої діяльності, особистісними знаннями не лише зафіксованими в посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими в спілкуванні професіоналів, розвиненою професійною інтуїцією [49]. Отже, вчений акцентує увагу на творчій домінанті особистості фахівця, розвитку його інтелектуальної сфери. Цілком слушною є позиція В.А. Семиченко [512], яка виділяє компонентний склад професійної культури фахівця, що, на наш погляд, віддзеркалює основні завдання й цілі професійної освіти, а саме: формування наукового світогляду, оволодіння складними прийомами роботи з будь-якою інформацією, розвиток і професіоналізація мислення, формування індивідуального стилю діяльності, оптимізація індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей, засвоєння творчого підходу до вирішення пізнавальних і практичних завдань, формування стійкої професійної позиції та ін.

Підсумовуючи вище викладене, можна стверджувати, що *професійна культура фахівця* виявляється в системі його професійних якостей і виступає своєрідним способом соціальної адаптації, важливою умовою ефективного і продуктивного здійснення складноструктурованої професійної діяльності. Нові можливості особистостіного розвитку майбутнього фахівця відкриваються в міру його входження й оволодіння більш складними й різноманітними видами й структурами діяльності, модельованими в процесі підготовки професіонала, і навпаки, підготовка до поліфунукціональної, багатовекторної професійної діяльності вимагає сформуваності професійно важливих якостей, професійної самосвідомості і мислення.

З метою розкриття механізму функціонування професійно-педагогічної культури вчителя, ми звертаємося до побудованого В.О. Сластьоніним [422] у системі категорій загального, особливого і одиничного, субординованого ряду понять: *культура → професійна культура → педагогічна культура → професійно-*

педагогічна культура. Розгортання культури розглядається на чотирьох рівнях: *перший* рівень представлений як єдність матеріальної й духовної культури; *другий* – як прояв професійної культури окремих груп людей; *третій* – як педагогічна культура, носіями якої є люди, що займаються виховною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях; *четвертий* – як професійно-педагогічна культура, тобто конкретна педагогічна діяльність на професійному рівні. Така точка зору дозволяє говорити про професійно-педагогічну культуру вчителя як таку, що базується на його індивідуально-особистісній культурі і є частиною загальнолюдської культури, яка інтегрує історико-педагогічний досвід і регулює усю сферу педагогічної взаємодії. Уявлення про культуру вчителя як про основу його професійно-педагогічної культури підкреслюють її унікальність і неповторність.

Висвітлення методології професійного розвитку вчителя, сутнісних характеристик його професійно-педагогічної культури, її теоретичного обґрунтування і педагогічного забезпечення в умовах вищої школи ми знаходимо внаукових працях Є.С. Барбіної, В.І. Бондара, І.М. Богданової, Л.К. Гребєнкіної, В.М. Гриньової, Н.В. Гузій, М.Б. Євтуха, Н.В. Кузьміної, З.Н. Курлянд, І.Ф. Ісаєа, В.І. Лозової, Н.Г. Нічкало, В.А. Міжерикова, В.О. Сластьоніна, О.М. Пєхоти, І.Ф. Прокопенка, Ю.В. Сенька, В.А. Семиченко, Є.М. Шиянова, А.І. Щербакова та ін. Смислові орієнтири сучасних концепцій сконцентровані на визначенні професійних координат вчителя, його професійно-педагогічної культури з позицій акмеологічного підходу, котра трактується як підсумковий результат педагогічної освіти, комплексна характеристика особистості вчителя, в якій цілісно виявляються його індивідуально-творчі особливості, наявний культурний, соціальний і педагогічний досвід.

Вченими з’ясовано, що специфіка сучасної педагогічної діяльності спричинюється соціокультурними детермінантами і полягає в такому:

по-перше, в цільовій установці, суспільній значущості педагогічної діяльності, в ході якої здійснюється соціальна спадкоємність поколінь, включення підростаючого покоління до існуючої системи соціальних зв’язків, що реалізовує

природні можливості людини в оволодінні певним соціальним досвідом;

по-друге, в предметі педагогічної діяльності, організації вчителем освітньої діяльності як такої, що спрямована на засвоєння предметного соціокультурного досвіду як основи й умови особистісного становлення, розвитку і саморозвитку тих, хто навчається; у такий спосіб здійснюється взаємодія між людиною, яка оволоділа загальною і професійною культурою (вчитель), і людиною з її унікальною сукупністю індивідуальних якостей, яка опановує її (той, хто навчається). тих, хто навчається

Як зазначають вчені (В.І. Бондар, О.А. Дубасенюк, Л.М. Мітіна, О.М. Пєхота, М.С. Пряжніков, В.О. Сластьонін, Г.П. Щедровицький та ін.), досягнення вищих професійних сходинок закономірно супроводжується особистісним відтворенням вчителя, інтенсифікацією і підвищенням ефективності процесів «самості» (самовдосконалення, самоздійснення, самовизначіення). Ця позиція підтверджується висловлюваннями Л.М. Мітіної стосовно невіддільності професійного розвитку від особистісного, оскільки в основі одного й другого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдільність на предмет практичного перетворення. Тому дійсний професійний розвиток – це, перш за все, «саморозвиток як внутрішня активність вчителя щодо якісного перетворення себе самого, свого внутрішнього світу, неперервний процес самопроектування особистості» [340].

Ми звертаємо увагу на подвійний педагогічний результат саморозвитку: з одного боку – це комутаційні (змінні) процеси, які моделюються і відбуваються в особистісно-індивідуальному і професійно-акмеологічному напряму, а з іншого – пошук необхідних дієвих засобів для самовдосконалення і професійного саморозвитку і оволодіння самою здатністю займатися саморозвитком.

Професійно-особистісний розвиток вчителя музики супроводжується постійним пошуком естетичних, духовних і професійних смислів, досягненням поставлених цілей і визначенням нових, тобто потребує самовизначення. На думку М.С. Пряжнікова [466], самовизначення людини передбачає не тільки «самореалізацію», а й розширення своїх первісних можливостей –

«самотрансценденцію» (за В. Франклом): повноцінність людського життя визначається через його трансцендентність, тобто здатність «виходити за межі самого себе», а головне – в умінні людини знаходити нові смисли у конкретній справі і в усьому житті. Саме смисл визначає сутність самовизначення, самоздійснення і самотрансценденції.

Отже, сутність *професійного самовизначення вчителя музики* – в пошуку й знаходженні особистісного сенсу у музично-педагогічній і дослідницькій діяльності, професії; головна *мета* професійного самовизначення – формування внутрішньої готовності самостійно й усвідомлено планувати, корегувати й реалізовувати перспективи професійно-акмеологічного зросту, здійснення якого супроводжується духовно-моральнісним, культурним самовдосконаленням особистості. *Смисл* професійного самовизначення вчителя музики виявляється в його здатності будувати себе, свою індивідуальну історію, постійно переосмислювати власну сутність з позицій педагогічних і мистецьких норм.

Можна припустити, що тільки самовизначаючись у постійно змінюваних умовах професійної музично-педагогічної діяльності вчитель здатен здійснювати її повноцінно. Професійне самовизначення представляє своєрідний механізм відкриття і реалізації свого «Я» як професіонала, основу професійного становлення і зростання майбутнього вчителя музики, ствердження індивідуального стилю музично-освітньої діяльності; сформована здатність до професійного самовизначення забезпечить здійснення вчителем музики вибору життєвого і професійного шляху, професійних цілей і цінностей у мистецькій освіті, тобто становлення як саморозвиваючої, самоадаптуючої особистості.

Виникнення нових соціокультурних і професійних умов: зміни освітніх парадигм, оновлення змісту навчальних дисциплін, поява нових навчальних предметів, програм, новітніх освітніх технологій вимагають від майбутнього вчителя музики динамічних змін особистісно-діяльнісних структур і функціональних рамок, у яких необхідно самовизначатися. Вчителю в галузі мистецької освіти необхідно вміти виявляти смисл професійної музично-педагогічної діяльності, який має двояку природу: з одного боку він осягається як

сутність педагогічних і мистецьких цінностей та виступає як наслідок науково-педагогічного і художнього пізнання, з іншого – є результатом смислотворчої активності вчителя музики, який самостійно визначає своє професійне призначення. Багатовекторність професійного самовизначення і самовдосконалення майбутнього вчителя стає важливою умовою, показником формування його професійно-педагогічної культури.

Особливе значення в системі координат, що складають зміст професійно-педагогічної культури вчителя музики, ми відводимо розвитку його особистісної культури, без якої вчитель не зможе працювати в ідеології співробітництва з дитиною й бути фасилітатором її інтересів. У цьому сенсі особистісна культура виявляється в універсальності, різносторонності особистості, її духовності й інтелігентності.

В контексті категорій *«духовність», «моральність», «художня освіченість», «творчість», «мистецька спрямованість»* розкривають професійно-педагогічну культуру вчителя музики В.Г. Бутенко, Б.А. Брилін, О.М. Олексюк, В.Ф. Орлов, Г.М. Падалка, А.В. Растригіна, Т.Й. Рейзенкінд, О.П. Рудницька, О.П. Щолокова та ін. Так, *О.П. Рудницькою* поняття «*духовна культура»* вводиться у систему координат професійно значущих якостей особистості, що дає підстави говорити про педагогічну культуру, яка охоплює характеристики технологічної майстерності та багатства внутрішнього світу майбутнього вчителя музики. Функціонування в структурі загальної культури її окремих видів зумовлює перспективність зіставлення педагогічної та музичної культур як взаємозалежних складників цілісної людської особистості [495].

Наступною властивістю і характеристикою професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів музично-педагогічного профілю є її художня спрямованість. Розглядаючи художню освіченість, як сукупність таких формоутворюючих елементів, що слугують своєрідним «будівельним матеріалом» художнього розвитку майбутнього фахівця, *О.П. Щолокова* зазначає, що сучасний вчитель повинен бути художньо-освіченою особистістю, тобто мати достатні компетенції у різних галузях мистецтва для здійснення своїх професійних

функцій, зокрема й такої важливої в сучасних умовах як просвітницька. За твердженням вченої, поглиблення фахової підготовки майбутнього вчителя музики має відбуватися за рахунок цілісного культурологічного світогляду, вміння аналізувати і синтезувати мистецькі явища, виявляти їх естетичні цінності та моральні якості, що співвідноситься з головними завданнями його художньо-творчого компоненту [624].

Як міру втілення ідеалів Краси, Добра та Істини, а також реалізацію концептуально-логічного бачення художньої картини світу, розкриває *О.М. Олексюк* духовний потенціал особистості вчителя-музиканта у професійній діяльності. Розглядаючи духовний потенціал особистості як інтегральну якість, що відображує міру можливостей актуалізації духовних сутнісних сил у цілеспрямованій діяльності та наддіяльнісних відношеннях, вчена стверджує, що в цьому духовному утворенні взаємодіють процеси, які забезпечують здатність до емоційно-ціннісного світопереживання, потребу осягти істину і вміння здійснювати відповідальний вчинок та створювати творчий стиль життя і діяльності [399].

Отже, своєрідність професійно-педагогічної культури вчителя музики визначається її мистецькою спрямованістю, коли основні типи духовного потенціалу особистості майбутнього вчителя-музиканта – пізнавальний, естетичний, моральний, – поєднуються і спричинюють його науково-художнє світовідношення, характеризують професійну діяльність, педагогічний і дослідницький пошук.

На *моральність* як провідну якість майбутнього вчителя музики, виявлення його професійно-педагогічної культури, що потребує створення «ситуацій моральності», вказує *Т.Й. Рейзенкінд* [484]. Цілком слушно автор зазначає, що вчитель, який опанував професійно-педагогічну культуру, повинен володіти ситуацією утворення смислів (суб'єктивних знань) на рівні ціннісних орієнтирів, які співвідносяться з феноменом моральної регуляції.

Виділення морального аспекту у професійно-педагогічній культурі майбутнього вчителя музики свідчить про важливість цілеспрямованого

формування його духовно-моральнісних цінностей, які знаходять виявлення як у побудові музично-освітніх стратегій, так і науково-пізнавальному пошуку, визначенні дослідницьких пріоритетів.

За висловом *В.Ф. Орлова* [407], вищим проявом професійної культури вчителів мистецьких дисциплін є *художньо-педагогічна творчість* та її результати, оскільки у творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого самовдосконалення, за якої знімаються усі викликані зовнішніми впливами протиріччя між потребами особистості та процесом її професійного розвитку. Ідентифікуючи професійну культуру вчителів мистецьких дисциплін як художньо-педагогічну, В.Ф. Орлов доходить висновку про узагальнююче значення поняття «професійна культура» як стійке утворення, що проявляється і, для нас є важливим, не лише в якісь окремій формі діяльності, а й у будь-якій іншій, різних формах життєдіяльності, що є обов'язково творчими.

Н.О. Терентьєвою [552] наводиться характеристика вищої музично-педагогічної освіти, яка, на наш погляд, у концентрованому вигляді розкриває метафункції вчителя-музиканта, його сфери впливу. Так, на думку вченої, вища музично-педагогічна освіта за своєю суттю є показником духовного стану суспільства, принциповим фактором його гуманізації; визначається як інтегративна виховна система, процес і результат духовно-практичного осягнення творчо-гуманістичних функцій музики, спрямованого на оптимізацію особистості у всьому різноманітті проявів її ціннісних позицій, дієво-естетичного ставлення до культури і суспільства.

Отже, теоретичні пошуки, переосмислення педагогічних ідей щодо сутності і формування професійно-педагогічної культури вчителя музики уможливлюють зробити *висновок*: умови здійснення професійно-діяльнісних модусів відповідно сучасним тенденціям розвитку вищої освіти вимагають від майбутнього вчителя музики зі сформованою професійно-педагогічною культурою певних якостей-новоутворень, які детермінуються змістом музично-педагогічної діяльності і виявляються як інтелектуально-логічне, концептуальне, професійне мислення, художньо-творче світосприйняття і світомоделювання, готовність нести через усе

життя загальнолюдські ідеали, серед яких на першому плані – людяність, духовність, моральна відповідальність, відкритість до взаємодії і партнерства.

Професійно-педагогічна культура вчителя-музиканта стає станом, результатом і продуктивним процесом засвоєння і створення педагогічних, соціально-гуманістичних і мистецьких цінностей, культурних зразків, передбачає розвиненість і гармонію всіх компонентів, їх цілісне формування. Тому сутність такої культури виявляється в цілісній гармонійності вчителя музики, а вміння здійснювати цілепокладальні дії стосовно професійного самовідтворення, відшукування нових смислів професійного життя, професійних функцій, знаходження шляхів самореалізації своїх «сутнісних сил» у музично-педагогічній і мистецькій діяльності, – представляють способи розвитку професійно-педагогічної культури сучасного фахівця в галузі музично-педагогічної освіти.

Однак, на наш погляд, професійно-педагогічна культура вчителя музики може наповнюватися смислоутворюючим змістом за умов її дослідницької спрямованості, коли набуті міждисциплінарні знання заломлюються у практико орієнтованій діяльності, інтегруючи на методологічному підґрунті філософські, культурологічні, психолого-педагогічні, мистецтвознавчі напрями наукового пізнання, а володіння науковими методами забезпечує осмислення традиційних і новітніх дидактичних технологій на предмет їх перспективності, ефективності, гуманістичної і морально-етичної спрямованості, і на цій основі відбувається розробка експериментальних дій, створюються авторські освітні методики, технології і концепції в контексті музично-педагогічної освіти. Саме педагогіка мистецтва як наука, мета якої – теоретично обґрунтувати і розробити практичні виміри оптимального функціонування методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів і форм художньо-творчої освіти особистості, закладає основу професійної музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя, поєднуючи теоретичні і практичні вимоги до фахівця цієї освітньої галузі.

Узагальнюючи результати аналізу, зробимо висновок: сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики стає зрозумілою тільки в контексті загальних орієнтирів і характеристик його професійно-педагогічної

культури, яка закладає основи духовності, моральності, художньо-естетичної освіченості і гуманістичної спрямованості особистості вчителя в галузі мистецької освіти.

Отже, надамо таку загальну характеристику майбутньому вчителю музики із сформованою професійно-педагогічною культурою: це особистість інтелектуально розвинена і морально відповідальна, яка володіє евристичними і дослідницькими способами розв'язання музично-педагогічних завдань (проблем), індивідуально виробленими стратегіями професійної музично-педагогічної діяльності; реалізує та усвідомлює себе суб'єктом дослідницької музично-освітньої діяльності, втілюючи вищі людські ідеали, аксіологічні моделі навчально-виховних систем; має уявлення про професійний ідеал і шляхи його досягнення, реалізує пошук особистісних смислів, цілей і цінностей у професійній життєдіяльності, ґрунтуючись на власному «смислоутворюючому фонді», досвіді багатомірного сприйняття і наукового осмислення музично-педагогічної (мистецької) реальності.

3.2. Сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її зміст і функції

Можна стверджувати, що науково-дослідницька культура майбутніх учителів музики (НДК МВМ), як особливий вид компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, невід'ємна складова їх професійно-педагогічної культури, виявляється у сформованому науковому мисленні, науково-художньому світорозумінні і естетичному світосприйнятті, а формування означеного особистісного феномену стає одним з пріоритетних завдань у вищій педагогічній школі.

Для вчителя-музиканта наукове осягнення мистецької і музично-освітньої дійсності передбачає педагогічне осмислення культурно-мистецьких процесів, пізнавального, морального і естетичного потенціалу музичного мистецтва, виявлення його світоглядного контексту, різних модусів музично-педагогічної

діяльності, що поглиблює його професійно-педагогічну і науково-дослідницьку компетентність і закладає основу для збагачення новітніми технологіями та методиками.

З метою аргументації авторської позиції стосовно змісту, функцій і структурних компонентів НДК МВМ, її сутнісних ознак нами були вивчені наукові джерела, що віддзеркалюють філософські, наукознавчі, культурологічні, психолого-педагогічні, мистецтвознавчі аспекти вивчення означеного феномена.
В обґрунтуванні концепції дослідження ми виходили з того, що вчитель-дослідник-музикант взаємодіє з науково-дослідницькою культурою такими способами: 1) коли засвоює культуру науково-дослідницької діяльності, виступаючи об'єктом соціального впливу; 2) коли діє у певному науково-освітньому середовищі як носій і транслятор науково-дослідницьких, інформаційних, педагогічних, мистецьких та інноваційних цінностей; 3) коли створює і розвиває науково-дослідницьку культуру як суб'єкт наукової творчості, дослідницького пошуку.

Означені способи перебувають у взаємодії і взаємодоповнюють один одного. Так, засвоєння з боку вчителя музики норм і цінностей науково-дослідницької культутри визначає багатовекторність його науково-дослідницької діяльності, вміння вести дослідницький пошук, «науковий діалог» у майбутній професійно-педагогічній діяльності, з іншого боку, вчитель музики як суб'єкт наукової творчості, перебуваючи в якості носія і транслятора дослідницьких і мистецьких цінностей, стає створювачем науково-дослідницької культури, знаходячись у стані перманентного професійно-особистісного розвитку.

Запропонована авторська концепція дослідження вибудовується на основі єдності науково-методологічних підходів, які уможливлюють цілісне і багаторівневе висвітлення проблеми на теоретико-методологічному і методико-праксеологічному рівнях, дотримуючись певної ієрархії. Так, *теоретико-методологічний рівень аналізу* проблеми презентований загальнонауковими (системним, синергетичним, інтегративним) і конкретно-науковими (культурологічним, аксіологічним, діяльнісний, особистісним) підходами;

методико-праксеологічний рівень аналізу базується на грунті компетентнісного, інноваційного і контекстного підходів. Вибір цих наукових підходів зумовлений тим, що:

1) інтегративний і синергетичний підходи виконують роль системоутворюючих чинників у дослідженні, забезпечують «діалог» різних теорій і практик, створюють платформу для співіснування різноманітних концепцій; дозволяють відійти від однолінійного аналізу і показати «багатомірність» науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену, реалізувати цілепокладані дії в соціокультурному мистецькому бутті, ґрунтуючись на ідеях самокерованості, самоорганізації, поліваріативності, творчості;

2) системний підхід спрямовує науковий пошук на визначення структурних і функціональних ознак науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики; розкриття даного особистісного феномену як системи, що взаємодіє з іншими соціокультурними галузями – культурою, наукою, освітою і мистецтвом;

3) культурологічний підхід дозволяє розглядати і тлумачити науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики як феномен культури і вибудовувати процес її формування, звертаючись до принципів культурологічної освіти; визначити стратегію дослідження;

4) діяльнісний, особистісний, аксіологічний підходи націлені на розкриття сутності означеного феномену, виявлення закономірностей і особливостей функціонування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного явища, визначення змістового наповнення кожної складової і на цій основі створення теоретичної моделі її формування;

5) компетентнісний, інноваційний, контекстний підходи дозволяють розробити методико-технологічне забезпечення проблеми, розробити оцінно-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу щодо формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Обрані нами підходи вибудувані таким чином, що, функціонуючи і

працюючи на певному рівні аналізу як основні, вони виступають як логічне продовження попереднього рівня аналізу й орієнтир для подальшого рівня вибудовування дослідницьких і практичних дій.

Розкриваючи сутність науково-дослідницької культури як особистісного феномена, ми звертаємося до *діяльнісного підходу*, який дозволяє розглядати її з двох позицій*:* з одного боку, науково-дослідницька діяльність є основою, умовою і результатом формування й розвитку відповідної культури, з іншого – науково-дослідницька культура виступає чинником, який спрямовує поведінку і діяльність майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, визначає «якість життєдіяльності в цілому» (Н.Б. Крилова). Отже, науково-дослідницька культура характеризує як процес, так і результат цієї діяльності.

Застосування діяльнісного підходу у розкритті сутнісних характеристик і особливостей НДК МВМ дозволяє стверджувати, що ефективність його діяльності (навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної) буде визначатися саме цією культурою, зокрема: наскільки широко, соціально усвідомлено майбутній вчитель здатний продуктивно застосовувати науково-педагогічні і мистецтвознавчі знання у професійно-педагогічній діяльності, вибудовувати її на грунті наукових теорій та концепцій; реагувати на умови й вимоги педагогічної науки у мистецькій проекції, вільно володіти наукомісткою психолого-педагогічною технологією; наскільки розвинута здатність «не відставати» від темпів наукового прогресу, орієнтуватися в стрімко мінливих потоках інформації, використовуючи різноманітні методи пізнання й самопізнання, здійснюючи цілепокладальні, прогнозувальні й проектувальні дії, і як ці властивості пронизує розуміння загальнолюдських і гуманістичних пріоритетів.

За цих умов науково-дослідницька діяльність майбутнього вчителя музики набуватиме системного, цілісного, інтегративного, концептуального, творчого характеру, забезпечуватиме розуміння і осмислення закономірностей, тенденцій і принципів соціокультурної, освітньо-педагогічної, мистецької дійсності, впливатиме на професійно-акмелогічний, особистісно-креативний розвиток

вчителя музики як дослідника, тому необхідно говорити про науково-дослідницьку культуру як спосіб його саморозвитку, форму самовираження.

Складним і діалектичним є співвідношення динаміки розвитку діяльності та особистості вчителя-дослідника-музиканта. З одного боку, науково-дослідницька діяльність стимулює особистісні устремління дослідника, з іншого, завдяки сформованим його особистісним якостям, ціннісним орієнтаціям відбувається ефективна реалізація різних видів цієї діяльності та наукового спілкування, в які він включається як суб'єкт. Отже, якості особистості дослідника стають передумовою здійснення дослідницьких віднайдень і в той же час виступають її особистісними новоутвореннями, у цьому сенсі науково-дослідницька діяльність набуває суб'єкт-об'єктного характеру, що дозволяє розглядати науково-дослідницьку культуру як особистісну та діяльнісну характеристику вчителя-дослідника-музиканта в діалектичній єдності. Характер взаємовпливу діяльності та особистості буде змінюватися в залежності від рівня сформованості та розвиненості науково-дослідницької культури.

Розглядаючи НДК МВМ у смисловому полі *особистісного підходу*, можна стверджувати, що це якість особистості, яка визначає її саморозвиток, самоздійснення, самодетермінацію, саморегуляцію й самоактуалізацію (А. Маслоу, К. Роджерс) у науково-дослідницькій діяльності, котра є за своєю сутністю творчо-пізнавальною. У цьому контексті науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики необхідно розглядати як єдність педагогічної думки, дослідницького пошуку і художнього світовідношення, що виявляється у сукупності певних якостей, спрямованих на ефективне здійснення дослідницьких завдань в галузі мистецької освіти. Така культура визначається єдністю методологічної свідомості, наукового стилю мислення й дослідницької діяльності вчителя-музиканта, які зумовлюють розвиток, становлення і збагачення суб'єктно-особистісної домінанти дослідника, формування його професійно-педагогічного кредо. Осягнення художніх реалій світу на наукових засадах активізує здатність особистості дослідника-музиканта підводитися до широких творчих узагальнень, застосовуючи метод наукового і естетичного аналізу.

Особистісний підхід дозволяє розглядати НДК МВМ як сукупність якостей особистості, що забезпечують пошук індивідуального концепту в розв'язанні науково-педагогічних проблем, педагогічної філософії, способів презентації «Я» особистісного і професійного засобами науково-дослідницької діяльності, становлення власного мікросоціуму. Науково-дослідницька культура наповнить новим змістом професійний світогляд дослідника, майбутнього вчителя музики, змінить структуру та зміст його діяльності і визначить нову стратегію і тактику професійної поведінки.

Справедливим видається твердження, що саме науково-дослідницька культура як особистісний феномен виявляє творче начало майбутнього вчителя, зокрема в галузі музично-педагогічної освіти, його індивідуальність і мисленнєву самобутність, набуття педагогічних і дослідницьких цінностей, смислів, наукових знань у педагогічній у мистецтвознавчій проекції, а залучення студентської молоді до культури через дослідницький пошук є необхідною умовою для його професійного зростання.

Вище викладений теоретичний аналіз дає підстави розглядати науково-дослідницьку культуру вчителя як таку, що співвідноситься з його інтелектуальною культурою та культурою мислення, які відображають ступінь оволодіння прийомами, нормами розумової діяльності, пізнавальними операціями. Таке бачення питання дозволяє говорити про досліджуваний феномен як такий, що відображає його інтелектуальний потенціал, виявляється у системі дослідницьких вмінь і багатовекторній мисленнєвій діяльності майбутнього дослідника – вчителя музики.

З позицій *аксіологічного підходу* сформована науково-дослідницька культура забезпечує наділення цінностями і смислами науково-пізнавальну діяльність, виступає як засіб й умова формування ціннісної орієнтації на нарощування особистісного дослідницького досвіду, усвідомлення науки й наукового мислення як професійно необхідного придбання, «всепланетнаго явища» (В.І. Вернадський). Аксіологічна домінанта в структурі науково-дослідницької культури грає роль ціннісних координат, задає та визначає функціональний стан усіх її структурних

компонентів. Аксіологічний підхід дозволяє виділити й проаналізувати ті цінності і норми, які урегульовують і спрямовують дослідницький музично-педагогічних пошук, у цьому контексті поряд із науково-дослідницькими цінностями особливого значення набувають освітньо-педагогічні, соціально-гуманістичні, духовно-моральнісні пріоритети, які визначають вектор дослідницького пошуку.

Отже, осмислюючи результати аналізу, здійсненого з позицій різних наукових підходів (діяльнісного, особистісного, аксіологічного), можна стверджувати, що: *науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики* як концентрат соціально-педагогічних, науково-дослідницьких, мистецьких цінностей, предсталяє інтегровану сукупність особистісних і діяльнісних якостей, що відображають змістові і процесуальні характеристики означеного феномену і забезпечують професійно-акмеологічне самоздійснення та особистісно-креативне зростання вчителя-дослідника-музиканта у доцільно спланованих науково-дослідницьких стратегіях, ціннісно-смислове ставлення вчителя музики до наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань і науки в цілому.

Пошук нової парадигми освіти неминуче призводить до якісно нового розуміння позиції майбутнього вчителя музики, дослідника, як квінтесенції цільових, змістових і процесуальних характеристик педагогічних і дослідницьких процесів, які у свою чергу не можуть бути адекватно і однозначно визначені поза індивідуальності вчителя-дослідника-музиканта, що їх реалізує. Особливість науково-дослідинцької культури майбутнього вчителя музики, на наш погляд, виявляється у його здатності до поєднання різних способів наукового пізнання, як реалізації наукових методів, понятєво-категоріального апарату музичної педагогіки у розроблених педагогічних моделях або стратегіях, і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів, які співвідносяться з художньою ідеєю творів і виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі.

Дослідницький пошук вчителя музики заломлюється відповідно завданням художньо-естетичного навчання і виховання, різним аспектам мистецької освіти, що вимагає знань самого музичного мистецтва, сформованих інтерпретаційних

зразків музичних творів, які слугують засобами досягнення педагогічних результатів у музично-педагогічному дослідженні. Саме дидактична потужність обраного мистецького матеріалу визначить ефективність практичної роботи вчителя-дослідника-музиканта.

Наведені теоретичні розміркування дозволяють висунути наступне визначення поняття *«науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики»*: це складна, динамічна якість особистості, що відображає її здатність до синтезування наукових і художніх методів пізнання, аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної, науково-прогностичної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового, педагогічного і художнього ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань у педагогічній діяльності в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворювальної) функції.

Відповідно до розглянутих підходів ми виділяємо структурні компоненти науково-дослідницької культури – аксіологічно-орієнтаційний, технологічно-діяльнісний, особистісно-когнітивний, що узгоджується з вимогами культурологічного підходу (І.Ф. Ісаєв, В.О. Сластьонін), і окремо звертаємо увагу на креативному компоненті, який відображає інноваційно-продуктивний, креативно-творчий розвиток особистості дослідника, його можливості до генерування, комбінування нових знань у музично-педагогічній діяльності, смислотворчості, і потребує спеціального осмислення й теоретичного обґрунтування.

У контексті розглядуваної проблеми принципового значення у розкритті сутності НДК МВМ, на наш погляд, набувають *системний, інтегративний і синергетичний* науково-методологічні підходи, положення яких визначають методологію наукового пізнання, стратегію дослідницького пошуку, слугують теоретичним підгрунттям для обраного дослідження. Сутність *системного підходу* полягає в тому, що відносно самостійні компоненти процесу (явища) розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв’язку, розвитку і русі.

Системний підхід передбачає побудову структурних і функціональних моделей, що імітують досліджувані процеси як системи, дозволяє одержати знання про закономірності їхнього функціонування й принципи ефективної організації. Системний підхід відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів соціокультурної дійсності, орієнтує на необхідність осягнення культурно-освітніх, мистецьких прцоесів як систем, що мають певну структуру і свої закони функціонування.

У цьому контексті варто звернути увагу на евристичні й практико-перетворювальні можливості системного підходу в дослідженні педагогічних процесів, які виявляються при зверненні до таких категорій, як «педагогічна система», «цілісність», «комплексність», «міждисциплінарність», «взаємодія».

Привертає увагу точка зору Г.М. Серикова [518], який вказує на необхідність застосування системного підходу в педагогіці, оскільки:

- педагогічний процес виступає як складна система, якою можна керувати тільки на основі системного підходу;

- без системного аналізу неможливо проникнути в сутність педагогічних явищ, виявити зв'язки, змоделювати чинники, умови вдосконалення педагогічного процесу;

- педагогічному процесу як системі повинні відповідати системний підхід і відповідні йому системні методи, тому дослідницька діяльність вимагає застосування методів, відповідних структурі об'єкта;

- системний підхід і системний аналіз – це не тільки способи пізнання, а й організація функціонування системи в ширшій системі.

Отже, науково-дослідницьку культуру необхідно розглядати як сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках між собою й утворюють певну цілісність, єдність, кожний такий елемент, що входить у систему, може бути розглянутий як підсистема, або як нова система. Вона перебуває у відношеннях і зв'язках з іншими підсистемами (елементами) тієї ж системи, яка відносно них є системою більш високого порядку і у свою чергу входить до інших більш загальних систем. Зміна змістових і процесуальних характеристик одних

складових системи спричинює координацію і зміну інших. Це стосується науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як системи, в якій формується певна ієрархія структурних організацій, що впливають на затвердження оновленого змісту означеного феномену.

У площині системного підходу виявлене розмаїття зв'язків усередині досліджуваного об'єкта дозволяє розглядати властивості цілісної системи інтегративно. Як відомо, верховенство інтегративних, синтезуючих тенденцій лежить в основі методології міждисциплінарного знання. Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні зв'язки по горизонталі й точкові по вертикалі, показати не тільки послідовність, а й багатовимірність цих зв'язків і відтворити на новому більш високому рівні цілісне бачення проблеми, явищ у всій повноті, багатогранності, багатоаспектності.

Інтегративність і міждисциплінарність, які уможливлюють процеси синтезування на рівні знань, а також педагогічних технологій, стають характерною ознакою науково-дослідницької культури у музично-педагогічній галузі. *Наукова музично-педагогічна інтеграція* виявляється на рівні гносеологічних систем у формі синтезу знань на фундаменті міждисциплінарного і системного підходів, як: а) поповнення педагогічних лексем, понятійного апарату за рахунок введення нових термінів з філософії мистецької освіти, мистецтвознавства, евристики, інноватики, глобалістики тощо; б) універсалізація понять, педагогічних і мистецьких категорій, виявлення їх онтологічного підґрунтя; в) створення інтегративних концепцій у музично-педагогічній освіті. Такий синтез знань співвідноситься із сучасним змістом мистецької освіти, зміни якого пов'язані з впровадженням моделі поліцентричної інтеграції знань, що відображає реальний поліфонічний образ світу. Завдяки широкому міждисциплінарному синтезу стає можливим поєднання різних способів осягнення світу мистецтва, науки і освіти, творче переосмислення мистецьких феноменів і педагогічних явищ.

На основі діалектики загального, особливого, окремого й одиничного необхідно говорити про науково-дослідницьку культуру вчителя музики як

особистісний феномен, що має синкретичний характер, оскільки виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи і разом з тим елементом і видом його професійно-педагогічної культури (Рис. 3.2.1).



Рис. 3.2.1. Синкретичний характер науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Підсумовуючи вище викладене, ураховуючи основні положення системного підходу можна зробити *висновок*: НДК МВМ як система формується на основі гармонізації й взаємодії функціональних і структурних її складових, звернення до системного підходу дозволяє розкрити її сутність, тобто зміст, структуру і функції, виявити взаємозв'язок між цими складовими й іншими педагогічними (соціальними) системами, а саме: науково-дослідницькою культурою вчителя музики і його професійно-педагогічною культурою; науково-дослідницькою культурою як особистісною і соціальною системою та його професійною підготовкою. Науково-дослідницька культура як система взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів обумовлює цілісне узгодження всієї системи індивідуально-особистісних якостей вчителя-дослідника-музиканта з цілями його професійно-особистісного саморозвитку.

Важливе місце у вивченні зазначеної проблеми ми відводимо *синергетичному підходу*, у межах якого головний акцент робиться на висвітленні відкритих систем, які розглядаються з позицій самоуправління, самоорганізації, саморозвитку [229, 260, 592]. У сучасній філософсько-методологічній літературі синергетика репрезентується як трансдисциплінарний напрям, пов'язаний з пошуками універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) не рівноважних систем, які досліджуються в контексті різних онтологій.

Варто враховувати, що новизна гносеологічної ситуації в синергетиці полягає в принциповому включенні суб'єкта пізнання в структуру досліджуваного об'єкта, усвідомленні діалогічного творчого характеру наукового пізнання, створенні умов для діалогу культур, світоглядів. Синергетичний підхід у мистецькій освіті акцентує увагу на діалозі культур, стилів, інтерпретаційних зразків, поліхудожньому відтворенні мистецького простору, де відбувається обмін «поліфонічної» художньо-образної інформації. У цьому сенсі набувають значення поліваріативні, полікультурні освітні процеси.

З позицій синергетичного підходу смислоутворюючий потенціал парадигми сучасної мистецької освіти полягає, насамперед, у її здатності «поглянути» на проблеми з «нелінійного» цілісного педагогічного мислення, виконуючи функції окультурення свідомості, виховання духовності особистості, за цих умов залежно від пріоритетів в освітніх моделях утворюється певний стереотип способу мислення, рівень розумності.

Синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючому, або пробуджувальному, навчанні як відкритті себе, або як співробітництво з самим собою і з іншими людьми. Процес навчання як процес самоосвіти веде до перебудови майбутнього вчителя, який стає іншим, новим, стає особистістю, а його розвиток буде залежити не стільки від рівня наповнення, скільки від атмосфери розуміння, яке стало вирішальним для людства.

Особливого значення для педагогічного процесу набуває поняття *«атрактор»*, яке синонімічне поняттям «мета», «кінцевий стан». Таким

атрактором у педагогічній системі є питання про мету освіти. У вищій музично-педагогічній освіті атрактором-метою є завдання забезпечити підготовку вчителя, здатного до самозбагачення духовного та інтелектуального потенціалу, який би міг відповідати на виклики нерівноважного, нелінійного, спонтанного, непередбачувального світу, володіти різними мислиннєвої діяльності, методами наукового і художнього пізнання у єдності.

Розповсюдження синергетичного підходу на педагогічні системи означає розвиток нелінійного мислення, заміну категоричності діалектики «або.., або...» на толерантність у відносинах, терпимість до іншої думки, співіснування протилежних думок як доповнюючих, як їх співпраця, співтворчість, що породжує синергію. У зв'язку з цим слід виокремити світоглядне значення принципу доповнювальності (компліментарності), проголошеного Н. Бором на противагу принципу боротьби протилежностей як основи світобачення, світорозуміння.

«Полііснування» на засадах доповнювальності педагогічного і мистецького процесу дедалі більше виступає в педагогічній науці як основний системно-науковий методологічний принцип. Так, С.У. Гончаренко, та В.А. Кушнір [133] вказують на те, що педагогічному процесу властивий поліцентризм (під центром може розумітися певна складна структура, парадигма, теорія, особистість та ін.). Це означає, що не може бути панівною в ньому одна теорія, парадигма, один метод чи підхід. Акцентуючи увагу на визнанні багатовимірності педагогічного процесу й на праві дослідника на різні логіки й різні парадигми, необхідно говорити, що за такого підходу розвиток педагогічної науки постає як діалог, у якому реалізується принцип доповнювальності, а не виключення знань. У цьому аспекті кожна теорія, кожна парадигма займають своє місце в загальній «поліфонії» (М.М. Бахтін) педагогічної науки.

Для розуміння й розв'язання означеної проблеми дослідження важливого значення набуває положення синергетики, яке гласить, що стабілізація соціальних процесів сьогодення визначається не минулим, як у разі лінійних систем, а майбутнім. Якщо неможливо однозначно передбачити шлях розвитку, то, обравши оптимальну мету і визначивши ціннісні критерії, можна намітити раціональні

засоби її досягнення.

Синергетичний підхід приводить до докорінного переосмислення цілого ряду традиційних філософських концепцій, змінюються уявлення про механізм розвитку, який відбувається через нестійкість, випадковість, біфуркації. Згідно синергетичному підходу, «синергетичним системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку – можливий лише самокерований розвиток» [533, с. 704]. Отже, основні положення синергетичного підходу, які обґрунтовують наявність іманентного потенціалу самоорганізуючих систем, дозволяють вивчати шляхи оптимального педагогічного впливу на особистість майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, враховуючи той факт, що зміни в структурі особистості на мікроскопічному рівні відбудуться через зміни, що передують на макрорівні. Це можливо, завдяки спеціально спланованим, прогнозованим діям викладача, який враховує поліваріантність, нелінійність, «складність» самоорганізаційних процесів, властивих освітнім і педагогічним системам.

Переосмислюючи вище викладене, необхідно говорити про *синергетичний підхід* як такий, що займає пріоритетне місце у побудові авторської концепції формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, розробленої на основі взаємодоповнюючих наукових теорій, концепцій, підходів, методів, що дає можливість досліджувати проблему на якісно новому рівні, враховуючи її багатоаспектність і багатовекторність, відійти від однолінійного аналізу і показати її «багатомірність», охарактеризувати даний особистісний феномен на різних рівнях аналізу: сутності, розвитку, саморозвитку.

Відображаючи діалектичну, багаторівневу природу НДК МВМ, її цілісний, динамічний характер, компоненти (структурні і функціональні) цієї системи мають бути представлені як необхідні та достатні для її функціонування та подальшого розвитку. З огляду на визначені сутнісні характеристики досліджуваного феномену, її структурні компоненти, вважаємо за доцільне розглянути такі функції, як гуманістична, гносеологічна, інтегративна, комунікативна, освітня, творча і соціальна, які є, на наш погляд, характерними для цього виду культури, висвітлюють її особливості і відрізняють даний вид

культури від інших.

Гуманістична функція відображає орієнтації дослідника на її ціннісно-гуманістичні принципи в сучасній системі освіти, що спричинюється до зміщення акцентів дослідницького імперативу. Гуманістична спрямованість вчителя музики як дослідника визначає характер дослідницького пошуку, що виявляється у зверненні до гуманістичної методології як підгрунття науково-педагогічних досліджень; передбачає орієнтацію на ідеї та принципи мистецької філософії, антропології, культурології, герменевтики, феноменології, у площині яких акцентується увага на затвердженні самоцінності особистості, формуванні її як створювача власного творчого досвіду, поведінки, життєдіяльності в цілому, розкритті сутнісних сил людини, її ціннісних світоглядних і духовно-моральних якостях. Звернення до культурно-гуманістичних функцій освіти, гуманістично орієнтованого навчання є вимогою сучасного науково-педагогічного дослідження. У зв'язку з цим акцентується увага на педагогічних теоріях, концепціях і освітніх технологіях, що ґрунтуються на фундаменті гуманістичних цінностей і передбачають пошук особистісно орієнтованих, культуровідповідних, поліхудожніх, смислопошукових, творчих, діалогічних педагогічних засобів, які актуалізують саморозвиток, суб'єктність, самоідентичність майбутніх вчителів музики.

Гносеологічна функція дає цілісне уявлення про багатовекторний, багаторівневий процес пізнання в галузі музично-педагогічної освіти, як єдності наукових і художніх методів, породження і систематизацію наукових знань; забезпечує формування педагогічних і музичних лексем, конструювання і організацію дослідницьких стратегій. Гносеологічна функція пов'язана із системним і цілісним вивченням педагогічної науки (зокрема музичної педагогіки), її основних категорій, законів, закономірностей, принципів і знаходить своє вираження у науково-методологічній рефлексії, умінні аналізувати, критично оцінювати теоретичне і практичне знання, науково обґрунтовувати дослідницькі результати, творчо застосовувати їх на практиці. Дана функція націлена на координацію набутих наукових знань у напряму їх цілісної єдності, як

результату усвідомленого дослідницького пошуку, побудованого на міждисциплінарному, інтегративному принципі пізнання, на застосування наукових методів і різних їх комбінацій у науково-пізнавальному процесі. Гносеологічна функція забезпечує наукове осягнення культурно-мистецьких процесів, різних модусів музично-педагогічної діяльності.

Інтегративна функція відображає один з головних принципів сучасного наукового дослідження – принцип інтеграції й системного аналізу. Цей принцип забезпечує багатоаспектне вивчення музично-педагогічних процесів, закономірностей і перспектив розвитку педагогічних і мистецьких феноменів. Інтегративна функція відображає особливості сучасного пізнання, що характеризується інтеграційними процесами, синтезом та комплексністю. Ураховуючи кумулятивний характер розвитку наукового пізнання: коли нові знання поєднуються, інтегруються із попередніми, не заперечуючи їх, а доповнюючи. Інтегративні процеси спричинюють появу загальних теорій, які дозволяють поєднувати та пояснювати розрізнені факти. Означена функція виявляється у її інтенсивному збагаченні сучасними ідеями з філософії, культурології, соціології, антропології, психології, а також інноватики, глобалістики, синергетики тощо та дослідницькими технологіями із різних галузей наукового знання, забезпечуючи організацію міждисциплінарного «мультидослідження», що ґрунтується на методології міждисциплінарного знання. Інтегративна функція забезпечує інтеріоризацію та асиміляцію міждисциплінарного знання і його застосування у дослідженні.

Комунікативна функція відображає встановлені різноманітні комунікативні зв’язки, необхідні для побудови ефективного дослідницького процесу, презентації дослідницьких результатів, здійснення наукового спілкування у культурно-освітньому середовищі; орієнтує на науковий діалог у площині різних теорій і концепцій в галузі мистецької освіти, здійснення полікультурного діалогу. Комунікативна функція потребує розвитку таких складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як культура наукового спілкування, мовленнєва і рефлексивна культура; передбачає широкий науковий кругозір,

мисленнєву розвиненість, володіння педагогічним і музично-естетичним тезаурусом, науковою етикою у спілкуванні. В умовах педагогічної практики як експериментальної бази наукового дослідження комунікативна функція спрямована на встановлення і підтримку міжособистісних зв'язків у системі «вчитель – учень», «викладач – студент», завдяки діалогічному спілкуванню, співпраці, співтворчості.

Освітня функція концентрує в собі дидактичну, виховну і розвиваючу функції, забезпечуючи цілісне становлення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його інтелектуальний і розумовий розвиток засобами науково-дослідницького пошуку; досягнення якості професійної підготовки у вищій педагогічній школі. Освітня функція має виявлення у сформованих науково-педагогічних, мистецтвознавчих та науково-методологічних знаннях, дослідницьких і рефлексивних вміннях, «Я-концепції» вчителя-дослідника-музиканта, його педагогічної філософії, вмотивованості до науково-пізнавальної діяльності, наукової комунікації. Дана функція націлює на володіння різноманітними професійними компетентностями, способами акмеологічного зростання вчителя-дослідника, педагога-музиканта, діяча музичного мистецтва.

Творча функція вказує на інноваційні процеси у науковому пізнанні, новизну науково-педагогічного знання, його евристичність у музично-педагогічному дослідженні, здатність поєдання різних методів наукового і художнього пізнання, модусів навчальної, дослідницької і музично-педагогічної діяльності, забезпечує створення і впровадження новітніх технологій і методів у мистецьку практику, реалізацію педагогічної творчості у розв'язанні наукових музично-педагогічних проблем.

Соціальна функція відповідає за соціальну мобільність і конкурентоспроможність в галузі музично-педагогічної (мистецької) освіти, швидке входження в науково-освітнє, соціокультурне середовище й адаптацію в ньому, завдяки володінню різними дослідницькими алгоритмами, самостійному баченню професійно значущих науково-педагогічних проблем, їх ефективному вирішенню, дидактично доцільному проектуванню і конструюванню музично-

педагогічного процесу на основі сучасних наукових ідей, провідних теорій і концепцій. У цьому контексті науково-дослідницька діяльність виступає і як спосіб соціокультурного відтворення особистості майбутнього вчителя музики, дослідника, і як спосіб буття науково-дослідницької системи суспільства, яка демонструє ступінь розвиненості держави.

Підсумовуючи викладене вище стосовно сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, зробимо *висновок:* це поліструктурний особистісний феномен, що забезпечується інтегративною єдністю аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного компонентів і реалізовується, завдяки гуманістичної, гносеологічної, інтегративної, комунікативної, освітньої, творчої та соціальної функцій.

3.3. Методологічна культура як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

В умовах багаторівневої професійної освіти «бакалавр – магістр», що відповідає європейським стандартам і потребує від студентів – майбутніх вчителів-освітян глибокої фундаментальної, загальнонаукової, методологічної і теоретичної підготовки, домінуючу роль відіграє сучасний науковий стиль мислення з такими його характерними ознаками як системність, гнучкість, варіативність, концептуальність, перспективність, динамізм.

Ураховуючи фундаментальні пріоритети у вищій педагогічній школі, можна стверджувати, що майбутній вчитель-дослідник, зокрема музики, має вибудовувати науково-пізнавальну діяльність на основі продуманої методологічної системи, методологічних орієнтирів, науковий пошук якого спрямований на нові шляхи і способи пізнання, що забезпечують безперервність і наступність його професійно-педагогічної та інноваційно-дослідницької діяльності. Цілком слушною є точка зору В.М. Розина, який наголошує: «сучасне педагогічне дослідження – це «мультидослідження» (соціологічне, психологічне, філософське і т. ін.), воно не може здійснюватися без глибокої методологічної роботи педагога»

[486, с. 22].

З метою розкриття змісту методологічної культури як важливої і невід'ємної складової науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, визначення її основних характеристик, вважаємо за доцільне звернутися до понятійного ряду: *методологія – методологія науки – методологія педагогіки – методологія музичної педагогіки,* розглянути теоретичні положення стосовно сутності цих понять.

Як зазначають В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, В.О. Сластьонін, *методологія* – це не тільки «учення» як сукупність знань, а й галузь пізнавальної діяльності, тому в методології необхідно розрізняти дві сторони: «знаннєву» та «діяльнісну». Методологія, за висловом відомого методолога Г.П. Щедровицького, – це, насамперед, рефлексія з приводу власної діяльності, орієнтована на подальшу діяльність і повинна створювати її проект, план або програму. Методологія пізнає і проектує саму себе і, таким чином, здійснюється як діяльність. Методологічна діяльність є рефлексія самої себе, і саме цей спосіб поєднання, або замикання рефлексії і діяльності, рефлектованої та рефлектуючої діяльності, складає специфіку і суть методології. Завдяки такому способу з'єднання рефлексії і діяльності відбувається одночасно як пізнання діяльності, так і її проектування. У цьому контексті методологія виступає як спосіб зв'язку пізнання і проектування, як діяльність, що, проектуючи, конструюючи, пізнаючи і критикуючи саму себе, таким чином, проектує, конструює і пізнає діяльність, що здійснюється [621].

Розглядаючи методологію як спосіб діяльності, важливе розуміння того, що «справа не в знаннях, які можна брати і якими можна користуватися, а в певних способах і в певному стилі діяльності, ... в певній специфічній технології діяльності» [621, с. 274]. Як зазначають методологи, «у науковому мисленні існують і функціонують одні організованості знань, а в методологічному мисленні – інші, утворення другого роду, які можна назвати засобами мисленнєвої роботи» [621, с. 248].

Розуміючи методологію як учення про організацію будь-якої діяльності, в

тому числі й наукової, О.М. Новиков [386] вводить поняття «організаційна культура», яка пов'язується з різними формами організації діяльності. Організувати наукову діяльність, за висловом вченого, значить упорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками (умовами, принципами, нормами, особливостями діяльності), логічною структурою (суб'єктом, об'єктом, засобами, результатом діяльності) та процесом її здійснення.

На думку науковців [256, 621], *методологія науки* являє собою процес застосування методологічної свідомості та методологічного мислення до науки. Однак слід відрізняти методологію науки від методологічної свідомості дослідників. Якщо методологічна свідомість являє собою сукупність уявлень дослідників про мету, стандарти та критерії науковості, якими вони керуються і які складаються безпосередньо в науковій практиці, то методологія науки являє собою концептуальну обробку методологічної свідомості, засобів та результатів конкретних наук, застосовуючи для цього інструментарій, вироблений філософією, логікою, психологією, семіотикою, математикою тощо. Вона є систематичною концептуальною реконструкцією методологічної свідомості на основі базових принципів, які відбивають наукову практику в її закономірностях і необхідних формах.

За твердженням вчених, методологія набуває нормативної спрямованості, її важливим завданням стає методологічне забезпечення дослідницької роботи. Це стосується організації та проведення музично-педагогічних досліджень, в яких особливого значення набуває розуміння *методологічної функції знань і теорій*, що виконуються відносно інших знань і теорій, або відносно певної науково-дослідної роботи. Сутність «методологічного» вчені вбачають у певному вживанні тих, або інших, систем знань як функції цих систем у діяльності, але ніяк не внутрішню властивість самих систем. Виділення діяльнісного аспекту в методології дозволяє фокусувати увагу на методологічному забезпеченні науково-дослідницької діяльності як сукупності знань, що знаходяться в ієрархічній супідрядності і виступають в якості орієнтирів дослідника.

Таким чином, аналіз наукового фонду з означеного питання дозволяє

зробити висновок про виникнення тенденції диференціації методологічного знання, що виявляється у збагаченні його смислів. Так, поняття «методологія» розглядається як:

- вчення *про організацію науково-дослідницької діяльності*, яке містить знання про логічну структуру наукового дослідження, його методи та засоби;
- *наукове пізнання*, що включає філософські засади науково-пізнавальної діяльності, принципи побудови і способи функціонування знань;
- *наука (дисципліна),* тобто вчення про різноманітність методологічних і методичних принципів і прийомів, операцій і форм побудови наукового знання, включаючи аналіз мови науки;
- *складова спеціалізованої науки,* яка представляє вчення про сукупність методів конкретної наукової дисципліни, що стосується об'єкта дослідження, його властивостей і характеристик.

Поняття «методологія педагогіки» виступає частковим варіантом загальної методології і розглядається як: система знань про засади і структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність (М.О. Данилов); система діяльності щодо отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості дослідницької роботи (В.В. Краєвський); учення про вихідні (базові) положення, структуру, функції і методи педагогічного дослідження (В.С. Ільїн, В.І. Загвязинський), про пізнання і створення педагогічної дійсності (М.Д. Никандров).

Як зазначають науковці, методологія конкретної науки (зокрема, педагогіки) містить в собі і те спільне, що властиве розвитку будь-яких соціальних систем, і специфічне, властиве тільки явищам даної галузі науки. Зокрема, методологія педагогічної науки включає учення про: структуру і функції педагогічного знання; вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонаукове значення; логіку і методи педагогічного дослідження; способи використання отриманих знань для удосконалення практики.

Поняття *«методологія музичної освіти»* за Е.Б. Абдуллiним, розглядається

як галузь науки, що включає: по-перше, знання про принципи побудови, форми і способи науково-дослідницької музично-педагогічної діяльності; по-друге, систему діяльності, спрямовану на отримання цих знань і наукове обґрунтування їх ефективності [333, с. 8].

У методологічному аналізі музично-педагогічних проблем особливого значення, на думку Е.Б. Абдулліна, має взаємозв'язок об'єктивного і суб'єктивного, що виявляється у здатності вчителя-музиканта в процесі дослідження досягти необхідного сплаву між об'єктивними за характером науковими знаннями і власними інтуїтивно-суб'єктивними уявленнями, уміннями утримувати у полі зору основний для мистецтва і педагогіки «предмет» – особистість (вихованця або вчителя) [333].

Теоретичні розміркування дають підстави стверджувати, що для вчителя-дослідника-музиканта методологічні знання виступають орієнтиром дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти, джерелом його наукового забезпечення і змістом методологічної рефлексії. Методологічний аналіз вчителя-музиканта набуває поліфункціонального характеру і представляє діяльність, яка ґрунтується на методологічних знаннях певної науки і суміжних наукових галузей (філософських, художніх, науково-гуманітарних) і здійснюється на основі творчого підходу (дослідницьких принципів, методів) у розв'язанні професійно-значущих музично-педагогічних проблем. У цьому контексті характерною особливістю методологічного аналізу наукової проблеми стає його *цілісність* як єдність наукового, художнього і педагогічного начала, пошук зв'язків і відношень між різними педагогічними категоріями і поняттями, компонентами мистецького процесу, що забезпечить багатоаспектність, багатомірність вивчення означеної музично-педагогічної проблеми.

Методологічний аналіз вчителя-дослідника-музиканта не є якимось одним методом, він включає в себе сукупність принципів, методів дослідницького пошуку, спрямованого на розв'язання музично-педагогічних проблем і цілісне багаторівневе, концептуальне обґрунтування отриманого результату. Методологія орієнтує вчителя-дослідника-музиканта у підходах, принципах і засадах науково-

художнього пізнання, дає уявлення про об'єкт і предмет музично-педагогічного дослідження як динамічні системи, соціокультурну детермінацію явищ і процесів у логіці їх вивчення, співвідношення об'єктивних і суб'єктивних ознак, кількісних і якісних даних.

Рівні методологічного аналізу набувають такої конкретизації: філософський рівень дозволяє розглядати явища, виходячи за межі педагогіки і мистецтва, пов'язуючи музично-педагогічні явища у широкому соціокультурному аспекті. Загальнонауковий рівень аналізу орієнтований головним чином на музичну (мистецьку) педагогіку. Конкретно-науковий рівень методологічного аналізу концентрує в себе два попередніх рівня і випливає з них, що і уможливлює вибудувати нову цілісну концепцію становлення і розвитку музично-педагогічної освіти. Кожний рівень має відносну автономію і не дедукується з іншої. Найбільш загальний рівень виступає в якості можливої передумови розвитку більш низького рівня. Сказане визначає багаторівневий, ієрархічний характер методологічного знання як по вертикалі, тобто від філософських загальнонаукових положень до конкретно методологічного (субординація), так і по горизонталі, тобто від методологічних факторів через їх аналіз і узагальнення до методологічних принципів (координація).

У дидактичному аспекті методологічна культура вчителя, педагога висвітлюється у концепціях О.В. Бережнової, Є.В. Бондаревської, В.К. Буряка, В.В. Краєвського, В.О. Мосолова, В.О. Сластьоніна, В.Е. Тамаріна, О.М. Ходусова та ін. Наголошуючи на тому, що методологічна культура вчителя у загальному сенсі є культурою його мислення, діяльністю педагогічної свідомості, вчені виділяють такі якості особистості, що розкривають зміст цієї культури: здатність до проблемного бачення педагогічної дійсності, вміння ставити перспективні цілі, визначати смисл педагогічних явищ, понять, зіставляти їх значення тощо. У цьому контексті методологія розглядається як спосіб знаходження, відтворення і застосування нового смислу педагогічних знань, завдяки глибинного проникнення, як в їх джерело (методологічну основу), так і в рушійні сили, механізми (умови і засоби реалізації).

Цікавою є позиція В.О. Сластьоніна [527], який ототожнює методологічну культуру з філософською, доводячи той факт, що сутність основних педагогічних понять і термінів можна найбільш змістовно охарактеризувати тільки з урахуванням їх вихідного філософського значення. Тому на передній план висувається завдання формування у педагогів-дослідників методологічної (філософської) культури.

Розглядаючи методологічну культуру в контексті музичної освіти, Е.Б. Абдуллін [3] вказує на здатність вчителя-музиканта мислити, самостійно порівнювати, зіставляти різні точки зору, виявляти власну наукову позицію, науково обґрунтовувати і професійно відстоювати її. Науковець робить висновок про необхідність осмислювати вчителем-дослідником отримані наукові знання з позиції перспектив професійної діяльності і з урахуванням специфіки музичного мистецтва. Для вчителя-дослідника-музиканта вивчення впливів на особистість вихованця засобами музичного мистецтва є галуззю наукового, дослідницького, творчого потенціалу.

Отже, завдання методологічного аналізу вчителя музики як дослідника у «переінтонуванні» філософських і загальнонаукових, міждисциплінарних знань в галузі мистецької педагогіки, їх зверненості до проблем музично-педагогічної освіти, коли загальнонаукові педагогічні положення, закономірності, принципи входять в орбіту тих умов і вимог, які пред’являє до вчителя-освітянина його професійно-педагогічна діяльність. Фокусуючи увагу на особливостях методологічної культури майбутнього вчителя музики як дослідника, ми акцентуємо увагу на вміннях мислити широкими аналогіями, вибудовувати асоціативні зв’язки на основі діалектичної логіки, вести цілісний і системний аналіз музично-педагогічної проблеми, звертаючись до сутнісного, критичного осмислення мистецької дійсності, концептуального підходу.

Як свідчить аналіз наукових джерел, сучасна методологія педагогіки розробляється не тільки у контексті наукових досліджень в галузі педагогічної теорії (С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, В.Г. Кремень, І.Я. Лернер, В.В. Олійник, М.М. Скаткін, В.О. Сластьонін та ін.),

музичної педагогіки (Е.Б. Абдуллін, В.Г. Бутенко, О.В. Ваніліхіна, О.М. Отич, О.П. Рудницька, Б.М. Целковніков), філософії освіти (В.С. Біблер, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, М.Д. Никандрів, С.О. Сисоєва, В.М. Сагатовський), а й освітньої практики, тобто формується практико-орієнтована методологія (Є.В. Бондаревська, В.К. Буряк, В.В. Давидов, Ю.В. Сенько і т.ін.).

За визначенням науковців, методологія педагогіки як орієнтир у науково-дослідницькій діяльності вчителя відображає не тільки загальні принципи, підходи й методи теорії педагогіки, а й практичне застосування педагогічних положень і висновків, що спрямоване на розвиток і оновлення освіти, набуває статусу методології освітньої діяльності і, насамперед, діяльності щодо розвитку, оновлення, перетворення самої освітньо-педагогічної системи.

В.В. Краєвський [255] вказує на необхідність застосування наукового знання для осмислення і удосконалення практичної педагогічної діяльності. За висловом вченого, практична діяльність майбутнього вчителя у галузі педагогіки має бути співвіднесена з діяльністю науковою і, що не завжди береться до уваги, методологічною. Науковець розводить поняття методологічна культура вчителя-практика і педагога-дослідника, підкреслюючи, що практична діяльність спрямована на перетворення конкретної педагогічної ситуації, а теоретична – виявляє спосіб цього перетворення, тому наукову і практичну діяльність характеризують різні об’єкти, засоби й результати. Якщо об’єктом педагогічної діяльності виступає людина, яка навчається і виховується, її суб’єктно-суб’єктні та суб’єктно-об’єктні відносини, то об’єктом наукової діяльності є педагогічний факт (явище). На думку В.В. Краєвського, різниця у формах і змісті діяльності вчителя-практика і дослідника зумовлює відмінність їх методологічної культури, причому існування зв’язку між суб’єктами практико орієнтованої і наукової діяльності є умовним, оскільки сучасний вчитель-освітянин має включатися у науково-пізнавальний дослідницький процес і в педагогічну практику, на яку він орієнтований. У зв’язку з цим, слід говорити про необхідність відтворення педагогічного процесу двічі – спочатку у проекті, а потім у діяльності вчителя.

Осмислюючи вище викладене, зробимо *висновок*: методологічна культура

вчителя музики виявляється у здатності до наукового обґрунтування, критичного осмислювання, творчого застосування наукових концепцій, методів пізнання у дослідницькому музично-педагогічному пошуку; реалізації методологічної рефлексії, тобто вмінні додержуватися певних методологічних орієнтирів, аналізувати і об'єктивно оцінювати власну науково-дослідницьку діяльність. Сформованість методологічної культури майбутнього вчителя музики стає головною умовою застосування знань з методології педагогіки і музичної освіти для розв'язання, як науково-педагогічних, так і суто музично-практичних проблем, знань, які не є самоціллю, а виступають орієнтиром у дослідницькому пошуку, науковій рефлексії.

Надаючи науковому мисленню нового сучасного стилю, методологічна культура виступає умовою ефективного здійснення різноманітних наукових і дослідницьких стратегій. Методологічність як одна з властивостей сучасного наукового мислення характеризується усвідомленим ставленням до засобів і передумов діяльності щодо формування та перетворення наукового знання, а методологічна координата в структурі свідомості дослідника стає провідною. Це дозволяє розглядати методологічну культуру як стан свідомості, пов'язаної з варіативністю стилю та способу мислення щодо розв'язання пізнавальних завдань, а саму свідомість як таку, що набуває нової специфіки та існує як особлива форма – методологічна свідомість, що об'єднує обидві характеристики наукового педагогічного знання: концептуальність і нормативність. В.О. Сластьонін зазначає, що «методологічна культура не може бути засвоєна як сукупність готових знань і приписів, оскільки, методологія не дає готової відповіді, вона озброює способом отримання нового, фундаментального знання» [527, с. 18].

Ураховуючи змістові характеристики методологічної культури як складової НДК МВМ, нами визначено такі емпірично фіксовані її прояви:

- уміння визначати методологічні характеристики музично-педагогічного дослідження (об'єкт, предмет дослідження, мету, завдання, гіпотезу, наукову новизну, методи дослідження) і відповідно до цих характеристик здійснювати науково-дослідницьку діяльність;

- уміння формувати методологічне забезпечення наукового музично-педагогічного дослідження, застосовуючи джерела такого забезпечення: знання з філософії, загальної методології науки, методології музичної (мистецької) педагогіки, філософії мистецтва тощо;

- уміння формулювати дослідницькі й педагогічні завдання, розрізняти науково-педагогічний й методологічний контекст пізнання;

- уміння вести дослідницький пошук відповідно до обраних методологічних підходів, розуміючи завдання і мету кожного з них;

- уміння бачити проблеми, у відомому невідоме, тобто протиріччя, виявляти скриті (імпліцитні) причини тих чи інших музично-педагогічних подій, установлювати пріоритети (ієрархії) протиріч відповідно до суспільних, мистецьких та особистісних цінностей; виявляти протиріччя на рівні визначення причин, що їх обумовили, а не тільки бачення їх проявів;

- уміння концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апаратом, його збагачувати;

- уміння розробляти теоретичну (концептуальну) і нормативну модель музично-педагогічного дослідження, творчо застосовувати педагогічні концепції, теорії, поняття, виявляти їх сутнісний зміст.

У методологічній підготовці майбутнього вчителя музики, важливе місце належить вмінню обирати і оцінювати *методологічні орієнтири музично-педагогічного дослідження*, що проводиться. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки, що характеризується відкритістю новим ідеям, концепціям, течіям і напрямам, співіснують різні методологічні орієнтири, які так чи інакше впливають на вибір стратегій і методів, дослідницьких програм і зміст наукового пошуку. Добір методологічних орієнтирів у процесі наукового дослідження, насамперед, залежить від позиції конкретного дослідника, сформованого світогляду і методологічної рефлексії. Висунуті наукові педагогічні теорії і концепції матимуть різні підстави, виведені з індивідуальних уявлень і уподобань майбутнього дослідника, заснованих на його конкретних наукових позиціях і світоглядних засадах.

Цінність методологічних орієнтирів полягає в тому, що вони: а) науково обґрунтовують проблему музично-педагогічного дослідження, добір методів і способів її вирішення, визначення меж аналізу результатів дослідження і пошуку критеріїв їх об'єктивної і науково аргументованої оцінки; б) обумовлюють саморегуляцію науково-дослідницького пошуку у процесі розробки концепції і побудови програми дослідно-експериментальної роботи; в) впливають на структуру і стиль наукового мислення, добір понятєво-категоріального апарату і мову наукового тексту; г) слугують підставою для створення типології або систематизації різних виявів педагогічної та мистецької реальності, задають конкретні зразки і форми її наукового пізнання.

Методологічні орієнтири можна згрупувати таким чином: 1) при описі педагогічної реальності (емпіричні); 2) при вивченні процесів пізнання об'єктів педагогічної реальності (гносеологічні); 3) при її цілеспрямованому перетворенні з позицій наукової ідеї і теорії (конструктивні); 4) при побудові нормативної моделі і проекту дій учасників педагогічного процесу, спрямованих на перетворення освітньої ситуації; 5) при оцінюванні результатів цілеспрямованого і науково обґрунтованого перетворення практики або введення новацій, що виникають з ініціативи педагогів.

Відомо, що в процесі наукового пізнання об'єктів сучасної педагогічної освіти, пояснення їхньої природи, пошуку шляхів і механізмів відновлення або удосконалювання освітньо-педагогічної практики майбутньому вчителю-досліднику, зокрема музики, необхідно спиратися на різні підходи, принципи і методи, вибудувати адекватний предмету і завданням свій понятєво-термінологічний апарат. Методологічна основа при розкритті основних категорій (понять) загальної і мистецької педагогіки включає розкриття їх сутності, змісту, механізмів дії, використання, втілення в конкретному розмаїтті суспільних явищ. Головне завдання полягає в розкритті педагогічних категорій (понять) як різноманітності багатьох визначень.

Виходячи з цих міркувань, можна стверджувати, що *методологічна основа сучасного наукового музично-педагогічного дослідження* має вибудовуватися як

різнорівнева система настанов, які із самого початку орієнтують вчителя-дослідника-музиканта на цілісне, всебічне, багатомірне врахування особливостей проведеного дослідження, а не на лінійне перерахування методологічних орієнтирів зі свободою їх подання в науковому тексті. Саме в цих характеристиках видно ту «призму», крізь яку і з позиції якої можна зрозуміти сутність педагогічного або мистецького явища, що досліджується, моделюються уявлення про нього, ураховується науковий і художній контекст, здійснюється пошук засобів і умов його удосконалення і ефективного розвитку.

У цьому контексті вважаємо за необхідне зупинитися на понятті «парадигма», як одній із фундаментальних категорій науки, яка відноситься не до об'єкта науки, а до самої науково-дослідницької діяльності. За визначенням науковців, парадигма – це модель наукової діяльності (Т. Кун), сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв (В.В. Краєвський), теорія або модель постановки проблем, що прийнята в якості зразка розв'язання дослідницьких завдань. Як зазначає В.В. Краєвський [255], парадигму науки характеризують парадигма наукового знання і парадигма пізнання. Перша з них задає зразок у вигляді специфічних вимог: теоретичність, предметність, загальнозначущість, перевіреність і відтворення висновків, інтенсивність і рефлективність, друга постає у вигляді приписів до пізнавальної процедури.

Таким чином, узагальнюючи викладене вище, зробимо висновок: *методологічна культура майбутнього вчителя музики як складова його НДК* має вираження у сформованій методологічній свідомості і методологічному мисленні як системоутворюючих чинниках дослідницького пошуку, що забезпечують розуміння діалектики педагогічної науки і музично-освітньої дійсності, концептуальне бачення розв'язання науково-педагогічних проблем, експлікування педагогічних і мистецьких феноменів, їх цілісне, критичне, сутнісне осмислення на філософському, загальнонауковому і частково-науковому рівнях методологічного аналізу, творче застосування опанованого теоретичного фонду у розрізі музично-педагогічного «мультидослідження» і на практиці.

3.4. Аксіологічно-орієнтаційний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Виявлення й оцінка ціннісних пріоритетів сучасного вчителя-дослідника-музиканта, розвиток його аксіосфери, висвітлення цінностей у науково-пізнавальному і педагогічному контексті, визначення поняття «цінності» – це питання, що актуалізуються у вивченні аксіологічно-орієнтаційного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, висвітлення яких дозволяє розкрити сутність цього компоненту.

Відповідно логіки наших міркувань вважаємо, що аксіологічно-орієнтаційний компонент НДК МВМ має втілювати, з одного боку, пріоритети наукового пізнання, науково-дослідницькі цінності, які орієнтують дослідника у науково-пізнавальному процесі, з іншого боку, освітні цінності, педагогічний ідеал, який склався на сучасному етапі розвитку мистецької освіти, побудований на ідеях педагогічної аксіології і антропології, культурології. Сформовані пізнавальні, педагогічні і художні цінності вчителя-дослідника-музиканта забезпечать свідоме цілепокладання у дослідницькому пошуку, створення і впровадження гуманістичних та інноваційних технологій у музично-педагогічну практику на науковій основі. Саме художні цінності як єдність об’єктивних і суб’єктивних значень і смислів «вбудовуються» у духовно-культурний континіум особистості вчителя музики як дослідника, актуалізуючи його, і визначають вектор дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти, засоби розв’язання наукової проблеми на теоретичному, методичному і праксеологічному рівнях.

З метою розкриття аксіологічно-орієнтаційного компоненту НДК МВМ ми звертаємося до аналізу поняття «цінності», його дефінітивних характеристик, вивчення яких свідчить про наявність різних підходів у тратуванні означеного поняття. Отже, цінності вченими трактуються, як:

- соціальне й культурне значення певних об’єктів і явищ, що відсилають до світу належного, цільового, смислової основи, Абсолюту (В.А. Василенко,

О.Г. Дробницький, О.М. Сичивиця, П.І. Смирнов);

- позитивна значущість або функція явищ у діяльності людини (П.В. Алексєєв, А.М. Коршунов, І.С. Нарський, А.В. Панін, Л.М. Столович);

- предмети, явища і їх властивості, що виступають як засоби задоволення потреб та інтересів особистості й суспільства (В.В. Брожик, В.М. Сагатовський, В.П. Тугарінов, Б.А. Чагін);

- суб'єктно-об'єктні відносини, які відображають оцінні дії суб'єкта (С.Ф. Анісімов, Г.П. Вижлецов, Г.П. Здравомислов, І.Т. Фролов);

- внутрішній орієнтир діяльності людини (М.С. Каган);

- кінцеві засади цілепокладання (Н.С. Злобін, Л.О. Мікешина, М.А. Розов).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна констатувати, що на сучасному етапі розвитку теорії цінностей відбувається процес розширення їх «арсеналу», поглиблення аксіологічної проблематики, викристалізовується тенденція узагальнення поняття «цінності». Якщо на ранніх етапах розробки аксіологічної проблематики статус цінностей мали етичні й естетичні феномени, згодом цінність стала розглядатися як значущість будь-якого об'єкта, то у сучасній трактовці дане поняття вживається як «параметр цілепокладальної системи, що здійснює процедури оцінки й вибору» [337, с. 67].

Представляється доцільним сформулювати головні теоретичні положення, які лягли в основу вивчення і осмислення аксіологічно-орієнтаційного компоненту НДК МВМ: а) цінності виступають в якості вищих життєвих принципів та ідеалів, норм і цілей поведінки, на які орієнтується особистість і суспільство; б) цінність не може існувати як без об'єкта (предмета), що належить до зовнішнього світу, так і без суб'єкта (особистості), оскільки саме в оцінці останнього явище виступає цінним або нецінним; в) цінності реалізуються через ставлення у межах реального суб'єкт-об'єктного відношення і дозволяють вибудовувати систему ціннісних відносин; г) цінності відображають певний якісний параметр відношення між предметом і потребою в ньому, яке фіксується у свідомості людини у вигляді судження або оцінки; д) цінності безпосередньо пов'язані з діяльністю, орієнтують особистість у ціннісному полі, визначають поведінку людини і є її

регулятором; є) цінність представляє складну багаторівневу систему, складові якої виражаються у таких поняттях, як ідеал, значущість, ставлення, норма, мета, принцип.

Визначення цінностей вчителя музики як дослідника зумовлене особливістю науково-художнього осягнення музично-освітньої дійсності і мистецьких феноменів, що виявляється у його здатності до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів дослідницького пошуку, оволодіння необхідним поняттєво-категоріального апаратом музичної педагогіки як наукової основи педагогічних моделей (стратегій), і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів, художніх ідеалів, і виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі. Саме наукові, педагогічні та мистецькі цінності у єдності і взаємодії спрямовують дослідницький пошук майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, створюють фундамент для відтворення авторських розробок, пошуку індивідуальної траєкторії майбутньої музично-педагогічної діяльності і її дослідницької складової.

За висловом Ю.М. Тундикова [557], цінності наукового пізнання, виникаючи і виявляючи себе як власне наукові, виступають разом з тим, як цінності морально-етичні, соціальні, гуманістичні, естетичні, філософсько-світоглядні. Грунтуючись на цій точці зору із проекцією на специфіку діяльності майбутнього вчителя музики, ми класифікуємо науково-дослідницькі цінності як пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні, що зоорієнтовують науково-пізнавальну діяльність майбутнього вчителя музики і забезпечують ефективне функціонування даної культури.

Науково-дослідницькі цінності нами розглядаються як ціннісно-нормативні феномени, що регулюють дії вчителя-дослідника-музиканта, впливають на його аксіологічну позицію і визначають його науково-педагогічні пріоритети. Методологічним підгрунтям феноменології *пізнавальних цінностей* виступають наукові праці П.В. Алексєєва, Л.О. Мікешиної, Н.В. Мотрошилової, А.В. Паніна, М.О. Розова, В.М. Садовського, Н.М. Семенової, якими

обґрунтовується органічне «зрощування» когнітивних та ціннісних процесів, їх взаємодію. Судження вчених свідчать про притаманність певного ціннісного поліморфізму у науці: з одного боку, розмаїття особистісних установок, з іншого – поліморфізм офіційно декларованих, інституціональних цінностей.

Визначаючи поняття «цінність» стосовно науково-пізнавального процесу, Л.О. Мікешина [337] вказує на його неоднозначність та багатоаспектність, що зумовлює різний аксіологічний зміст цього поняття. З точки зору вченої, ціннісне це: *по-перше*, ставлення, що містить інтереси, уподобання, установки тощо, сформоване у дослідника під впливом ціннісної свідомості (моральної, етичної, естетичної тощо) та соціокультурних факторів*; по-друге*, ціннісні орієнтації у середині самого пізнання, у тому числі й світоглядно забарвлені, на основі яких оцінюються й обираються форми й способи опису й пояснення, доказу, організації знання, наприклад, критерії науковості, ідеали й норми дослідження; *по-третє*, цінності в пізнанні, які представляють об'єктивне предметне знання (факт, закон, гіпотеза, теорія) й ефективне операціональне знання (наукові методи, регулятивні принципи), які саме завдяки істинності, правильності, інформативності набувають значущості й цінності для суспільства.

Визначені різні аспекти цінностей у контексті науково-пізнавального процесу, що перебувають у взаємозв'язку і зумовлюють один одного, виступають орієнтирами оцінювання пізнавальних цінностей науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики. Так, ціннісне ставлення дослідника до освітньо-педагогічної, мистецької дійсності визначається його світоглядними позиціями, які відбиваються у сформульованих теоріях, концепціях, положеннях, їх поясненні та обґрунтуванні. З іншого боку, наукові знання набувають значущості за умов відповідності певним науковим критеріям і нормам, опанування якими спричинює становлення наукових, методологічних установок дослідника, його ціннісної свідомості. Між знаннями та ціннісною сферою дослідника виникає двобічний зв'язок: засвоєні знання певним чином «обробляють» систему ціннісних орієнтацій дослідника, в той же час його світоглядні погляди здійснюють істотний вплив на всю систему індивідуального професійного знання, спосіб мислення і

теоретизування. У свою чергу знання розглядаються, інтерпретуються дослідником через призму інших цінностей логічних, світоглядних, етичних, практичних, а також епістемологічних, методологічних нормативів та еталонів.

Отже, пізнавальні цінності вчителя-дослідника-музиканта виявляються як спосіб бачення науково-педагогічних проблем, зумовленого соціальними чиниками, перш за все, професійними і соціокультурними. Для вчителя музики дослідницький пошук наповнюється культурологічними, гуманістичними, антропологічними смислами, проекціюється на музично-педагогічну реальність і фокусується на вивченні педагогічних і мистецьких цінностей. Пізнавальні цінності опосередковано впливають на формування педагогічного і художнього ідеалу, оскільки осягнення мистецької дійсності можливе за умов осмисленого дослідницького і творчого пошуку. У цьому сенсі пізнавальні цінності, що концентруються у галузі музично-педагогічної освіти, виявляються як пошук особистісних когнітивних смислів і значень на рівні мистецької теорії і практики.

Як зазначають науковці (Л.О. Мікешина, М.О. Розов), ціннісні орієнтації дослідника впливають і обумовлюють його ціннісні установки, які включають цінності окремих учених та загальнонаукові цінності; виявляються як на рівні реальної практики переваг, так і у вигляді сформульованих умовиводів, тверджень, положень тощо. Визначаючи стратегію і тактику дослідження, ціннісні орієнтації та установки дослідника позначаються на способах інтерпретації та обгрунтуванні знаннєвих конструкцій, умовиводів.

П.В. Алексєєв і А.В. Панін [14] акцентують увагу на двох сторонах аксіологічної позиції суб’єкта пізнання, які виявляють свою дію: *перша сторона* – це «вхід» наукової творчості, умови процесу виробництва знання, в центрі якого знаходиться активний суб’єкт, узятий в сукупності його життєвих потреб, інтересів, прагнень, інтелектуального й емоційного потенціалу; *друга сторона* – це «вихід» пізнання, тобто результат пізнання на тому, або іншому етапі наукового пошуку, це цілісна система концептуального знання.

Можна припустити, що пізнавальні цінності дослідника детерміновані як суб’єктивно, так і об’єктивно, ціннісна сфера дослідника виражає внутрішній

рівень ціннісно-нормативної структури науки, коли зовнішні соціальні переваги і нормативні методологічні орієнтири інтеріоризуються особистістю, входять в її внутрішній стрій, перетворюючись у її переконання та ціннісні установки.

Однак у процесі наукового пізнання важливі не тільки досягнення, «відчужувані у вигляді знань» (М.О. Розов), але і сам процес прагнення до них, «оскільки саме прагнення до пізнання істини, сама здатність такого пізнання постає як висока цінність» [486, с. 83]. На думку Л.О. Мікешиної [337], система пізнавальних цінностей наукового знання виступає безпосередньою детермінантою для дослідника, система спеціального й загальнонаукового знання формує його як фахівця, залучає до наукових концепцій, теорій, наукових традицій, школи, напряму, прийомів та методів наукової діяльності.

Таким чином, для вчителя-дослідника-музиканта пізнавальними цінностями стають наукові знання (педагогічні, мистецтвознавчі), що мають значущість і цінність для суспільства, культури і мистецтва; суб'єктивні знання як результат наукового пошуку, що відрізняються логічною організованістю, змістовою наповненістю і складають певну цілісну систему; різні способи аргументації, інтерпретації, опису і пояснення знань, різноманітних наукових позицій вчених; особистісні когнітивні утворення: прагнення і здатність до наукового пізнання, самоосвіти, наукової творчості, самостійного опанування, систематизації наукових знань, поглиблення власних суджень, наукового спілкування.

У вивченні *морально-етичних цінностей дослідника* особливого значення набуває питання про зв'язок науково-дослідницьких цінностей із загальнозначущою мораллю (мораль «для всіх»). За висловом науковців (М.О. Архангельського, Ю.М. Тундикова), не викликає сумнівів діалектичний характер цього зв'язку при провідній ролі загальнозначущої моралі як родового відносно видового, цілого – до частини. Причому цей зв'язок не обмежується простою координацією, він носить внутрішній, супідрядний характер.

Такі вчені, як О.Д. Александров, О.А. Мамчур, А.Ф. Шишкін вбачають значення моральності для науки у її можливості брати участь у формуванні особистості дослідника. Розглядаючи наукові знання в якості дієвого чинника

морально-етичного формування особистості, науковці стверджують, що між розумовим і моральним розвитком особистості існує глибокий внутрішній зв'язок, «знання виступають одним із найсильніших моральних імпульсів, які містяться в науковій діяльності» [2, с.63]. Вказуючи на взаємозв'язок і взаємовплив когнітивної сфери людини і прояву її моральних якостей, О.Ф. Шишкін [10] розглядає знання як засіб морально-етичного розвитку людини, доводить, що складні моральні проблеми, перед якими стоїть людина, потребують глибоких міркувань, що мають спиратися на наукові знання.

Будучи продуктом дослідницько-пізнавальної діяльності, наукове знання виступає важливим чинником розумового, морального і духовного розвитку вчителя-дослідника-музиканта, як умова реалізації його моральних намірів. У діяльності студента-дослідника особливої уваги потребує осмислення морального призначення науки (зокрема педагогічної, мистецтвознавчої), самоцінності наукових знань, їх значущості у формуванні власних моральних якостей, переконань, наукових позицій, що спрямовують дослідницький пошук у напряму гуманістичних, культурологічних, антропологічних та інших пріоритетів. Тому наукове знання необхідно розглядати як засіб оволодіння ціннісним простором музичної освіти, чинник формування особистості вчителя музики, його духовно-моральних цінностей.

Саме інтегровані знання, що характерні для музично-педагогічної теорії і практики, їх міждисциплінарний синтез створюють умови для поєднання різних способів осягнення світу (наукового і художнього), в результаті формується наукове і художньо-естетичне світовідношення, світорозуміння, розширюється і поглиблюється тезаурус вчителя-дослідника в галузі мистецького навчання і виховання. Така постановка питання уможливлює переорієнтацію змістових, цільових і процесуальних одиниць музично-педагогічної освіти на культурологічні, художньо-творчі, дослідницькі феномени у їх єдності і цілісності.

У площині музично-педагогічної освіти морально-етичні цінності науково-дослідницької культури співвідносяться з духовними як утвердження ціннісно-смислового відношення до мистецтва (зокрема музичного), яке виступає «вищим

ступенем у розвитку естетичної практики людства, тобто діяльності, спрямованої на виявлення і розповсюдження існуючих в суспільстві естетичних, а через них моральних ідеалів» (М.С. Каган). Орієнтація особистості вчителя-дослідника-музиканта у світі духовних цінностей забезпечує переосмислення духовно-контекстного розуміння змісту і процесуальних характеристик музичної освіти і на цій основі конкретизацію дидактичних понять, реалізацію ціннісно-орієнтованих педагогічних технологій, осмислення духовних і педагогічних, моральних і естетичних ідеалів у дослідницькому пошуку і їх втілення музично-педагогічну практику.

Сформовані морально-етичні цінності вчителя музики мають забезпечувати концептуальну спрямованість музично-педагогічного дослідження на затвердження загальнолюдських цінностей, визначення у дослідницькому пошуку не тільки засобів досягнення моральних цілей у музично-освітньому процесі, а й саміх цілей, моральних понять, принципів, способів впливу на особистість вихованця, ґрунтуючись на моральних нормах.

Суттєвим є те, що справжня моральність дослідника існує тільки у розвитку: починаючи від знань і поширюючись разом із ними, моральність рухається у постійному переході від констатації знань до повеління моралі і знову до знань. Проте зведення моралі до знання або виведення її із знання неможливе, йдеться про їх органічний зв’язок. Рівень знання особистості сам по собі не гарантує високої моральної свідомості, ототожнення пізнавального й етично-виховного моментів у процесі формування особистості таке ж помилкове, як і їх протиставлення, на що вказує О.Д. Александров [361].

Отже, можна стверджувати, що сформована моральна свідомість вчителя-дослідника-музиканта виявляється у його науково-педагогічних позиціях-переконаннях стосовно необхідності сходження до загальнолюдських цінностей: до Істини (у пізнавальній діяльності), до людських доброчинностей (в естетичній діяльності), до Людини як цінності (у ціннісно-орієнтаціній діяльності), до творчої (у педагогічній діяльності), до Краси (в музично-естетичній діяльності). У цьому сенсі загальнолюдські цінності, норми моралі спрямовують процес

науково-художнього пізнання і знаходять вираження на всіх рівнях дослідницького пошуку – методологічному, теоретичному, праксеологічному.

Наукові знання істотно впливають на моральність вчителя музики як дослідника тим, що розширюють сферу того, до чого він може ставитися свідомо, дозволяють осмислювати життєві, професійні та особистісні проблеми на наукових засадах, відкривають нові засоби досягнення мети дослідницького і педагогічного пошуку. Наукові знання виступають джерелом етичної інформації опосередковано – через свою світоглядну основу і зв'язок з філософією. Основними джерелами моральних знань для вчителя музики, дослідника, стають науково-педагогічні та загальнокультурні знання, а також сама музично-педагогічна і мистецька практика у всіх її різноманітних проявах. Отже, розглядаючи мораль як різновид пізнання, ми визначаємо методологічне значення цього тезису для розуміння єдності знань і моральності.

Питаннями *професійної етики дослідника* опікувалися як українські і російські вчені (С.У. Гончаренко, С.С. Митрофанова, О.М. Микитюк, Н.В. Мотрошилова, В.С. Стьопін та ін.), так і іноземні науковці (Р. Мертон, К. Пірсон та ін.). Професійна етика дослідника тісно пов'язана з пізнавальними цінностями, нормами та ідеалами науковості і торкається питання «технології», «техніки» наукових досліджень. Етичні погляди дослідника виявляються у прийнятті ціннісних установок відносно об'єктів дослідження та істотно впливають на постановку цілей, визначення методів його здійснення. Серед головних питань стосовно етики науковця необхідно виділити вимоги до об'єктивності та вірогідності результатів дослідження, етики використання наукової літератури, етики рецензування наукових робіт, етики участі в дискусіях, питання плагіату та компіляції тощо.

Резюмуючи вище викладене, можна стверджувати, що *морально-етичні цінності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики* – це цінності-якості (моральність, критичність, відповідальність), які виявляються у переконаннях і науково-педагогічних позиціях вчителя-дослідника-музиканта, розробці і здійсненні експериментальних дій; морально-етичні поняття і

категорії, що актуалізуються у музично-педагогічному дослідженні; засоби досягнення духовно-моральних цілей у дослідницькому музично-педагогічному пошуку, реалізація способів впливу на особистість вихованця, ґрунтуючись на моральні норми; етика науковця.

Аналіз наукових праць свідчить, що проблемою *соціальних цінностей* у науковому пізнанні опікувалися такі вчені, як Е.М. Ємельянов, С.С. Митрофанова, Н.М. Семенова, І.Т. Фролов та ін., на думку котрих соціальна орієнтація дослідника посідає надзвичайно важливе місце в системі ціннісних передумов його наукової творчості. Важливим є розуміння того, що, для соціальних цінностей характерна діалектична єдність суспільного і особистісного, коли будь-який компонент соціальної системи наділяється особливим значенням в індивідуальному й суспільному сенсі. При цьому включається механізм перенесення цінностей у внутрішній світ особистості, що виявляється у різних способах їх засвоєння, які пояснюються за допомогою таких понять, як «інтеріоризація», «ідентифікація», «соціалізація», «інкультурація». Соціальні цінності неминуче входять до числа особистісних, індивідуальних цінностей дослідника, соціалізуючи його суб’єктивну позицію і визначаючи концепцію особистості як професіонала.

Вивчення науково-дослідницької культури як феномену людської культури, виводить нас на проблематику вищих гуманістичних цінностей. Підкреслимо, що сучасна наука все більшою мірою потребує аналізу не тільки своїх світоглядних засад, а й гуманістичної спрямованості. Слід мати на увазі не тільки соціальні й культурно-світоглядні функції науки, але і співвіднесеність наукового пізнання безпосередньо до людини, як до суб’єкта і об’єкта науки. А це з неминучістю спричинюється до розгляду ціннісних аспектів наукового пізнання з позиції його людського вимірювання, принципів, що виступають у формі його своєрідних регулятивів. Можна констатувати той факт, що на сучасному етапі розвитку науки процес індукції нових концептуальних ідей, положень, установок, все більше підпорядкований гуманістичним, особистісно зорієнтованим ідеалам і цінностям, і стимулює нове мислення в науковому пошуку, «коли людські цінності стають

вищими за суто дослідницькі» (І.Т. Фролов).

Гуманізація освіти має бути розглянута як важливий соціально-педагогічний принцип сучасної стратегії музично-педагогічної освіти, що відображає суспільні тенденції у її вибудовуванні та функціонуванні. Сучасна стратегія мистецької освіти виявляється у принциповій спрямованості змісту, форм навчально-виховного процесу на пріоритет гуманістичних, особистісно орієнтованих технологій, їх основних характеристик: суб'єктно-смислового ціннісного навчання і виховання, синтетично-діалогічного спілкування, соціокультурної контексності, підвищення ролі художньо-творчої індивідуальності особистості.

Вважаємо доцільним розглядати *соціальну позицію дослідника – вчителя музики* як таку, що впливає на розв'язання цілої низки питань у вибудовуванні музично-педагогічного дослідження, а саме: а) відбір (селекцію) «важливої», «суттєвої» інформації відповідно до його суспільно-особистісних, культурно-освітніх, мистецьких інтересів; б) висвітлення об'єктної і предметної сфери дослідження; в) теоретичне обґрунтування розроблених положень, концепцій, педагогічних технологій, методик; г) розробку і застосування експериментальних технологічних засобів для досягнення мети музично-педагогічного дослідження.

Серед соціальних цілей, які заломлюються у дослідницьких і педагогічних завданнях майбутнього вчителя музики, слід виділити такі: формування компетентної, інноваційно спрямованої, методологічно озброєної особистості студента – майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі, готового до самоосвіти, професійного і особистісного зростання, навчання протягом життя; становлення майбутнього вчителя музики, здатного до культуровідповідної, культуротворчої праці, поєднання наукових і художніх методів пізнання, різних способів осягнення мистецької дійсності на міждисциплінарній, інтегративній основі; розвиток цілісної, різнобічної, креативної, духовно і естетично наповненої особистості учня, студента, вчителя музики, їх аксіосфери; формування національної гідності і громадянської позиції майбутнього викладача мистецьких дисциплін, який здатен примножувати національні цінності і традиції, відстоювати інтереси держави тощо.

Можна стверджувати, що сформованість НДК МВМ стає важливою умовою здійснення успішної професійно-педагогічної діяльності, розв'язання наукових проблем, включення в науковий і культурний обіг нових педагогічних і мистецьких понять і категорій, у педагогічну практику новітніх організаційно-методичних систем. Така дослідницька здатність учителя-музиканта набуває статусу унікальної соціальної цінності.

Саме *аксіологічні засади музично-педагогічного дослідження*, визначення аксіологічних цілей і завдань мають особливе значення у діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. Знання педагогічної аксіології дають розуміння значущості аксіологічного мислення, аксіологічних принципів, аксіологічного підходу у вивченні соціокультурних, музично-педагогічних (мистецьких) феноменів, аксіологічних характеристик дослідницьких музично-педагогічних стратегій. У центрі такого аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу мистецтва і науки, розвиток якого може здійснюватися тільки на соціально-гуманістичних засадах.

Відтворення і трансляцію дослідником цінностей доцільно пов'язувати з виконанням наступних завдань:

- застосування понятійного апарату педагогічної аксіології у музично-педагогічних дослідженнях;

- визначення цінностей (соціально-гуманістичних, духовно-моральних, художньо-естетичних тощо), які виступають теоретичною і практичною засадою для розробки дослідницької стратегії у музично-педагогічній освіті;

- виявлення ведучих ідей, теорій, концепцій, передового досвіду в галузі музично-педагогічної (мистецької) освіти, безпосередньо пов'язаних з аксіологічними проблемами;

- визначення нових аксіологічних цілей, створення аксіологічних моделей навчально-виховного процесу засобами музичного мистецтва.

Отже, для учителя-дослідника-музиканта *соціально-гуманістичні цінності* – це соціально і культурно значущі поняття, норми, принципи, що визначають концепцію музично-педагогічного дослідження; соціокультурні цілі й завдання,

що співвідносяться з гуманістичними, духовно-моральними цінностями і розв'язуються в процесі дослідницького пошуку; аксіологічні цілі, аксіологічні моделі музично-освітнього процесу, аксіологічний підхід як науково-практична засада педагогічного дослідження; ціннісно-світоглядна система гуманістичного типу, антропологічні, культурологічні, національні ідеї, що актуалізуються у дослідженні.

Підсумовуючи вище викладене стосовно науково-дослідницьких цінностей майбутнього вчителя музики, зробимо висновок: як нормативно-ціннісні феномени означені цінності виявляються у єдності гносеологічних, соціально-гуманістичних, морально-етичних ідеалів і норм, впливають на стратегію дослідницького пошуку і виступають стрижнем ціннісно-світоглядної системи майбутнього дослідника (див. Табл. 3.2.2).

Таблиця 3.2.2

Науково-дослідницькі цінності майбутнього вчителя музики		
пізнавальні	**морально-етичні**	**соціально- гуманістичні**
- наукові знання (педагогічні, мистецтвознавчі), що мають значущість і цінність для суспільства, культури; - суб'єктивні знання як результат науково-дослідницької діяльності, що відрізняються логічною організованістю, змістовою наповненістю і складають цілісну систему; - форми і способи аргументації, інтерпретації, опису і пояснення знань, різноманітних наукових позицій вчених; - особистісні когнітивні утворення: прагнення і здатність до наукового пізнання в галузі музичної освіти і практики, самоосвіти, наукової творчості, самостійного опанування, систематизації наукових знань, поглиблення власних суджень; - усі напрями дослідницького пошуку, наукове художньо спрямоване спілкування, наука в цілому.	- цінності-якості (моральність, критичність, відповідальність), що виявляються у переконаннях і науково-педагогічних позиціях вчителя-дослідника-музиканта, розробці і проведенні експериментальних дій; - морально-етичні поняття і категорії, що актуалізуються у музично-педагогічному дослідженні; - засоби досягнення духовно-моральних цілей у дослідницькому музично-педагогічному пошуку, реалізація способів впливу на особистість, ґрунтуючись на моральні норми; - етика науковця.	- соціально і культурно значущі поняття, принципи, що визначають концепцію музично-педагогічного дослідження; - соціокультурні цілі й завдання, що співвідносяться з гуманістичними, духовно-моральними цінностями і розв'язуються в процесі дослідницького пошуку; - аксіологічні цілі, аксіологічні моделі музично-освітнього процесу, аксіологічний підхід як науково-практична засада наукового дослідження; - ціннісно-світоглядна система гуманістичного типу, антропологічні, культурологічні, національні ідеї, що актуалізуються у дослідженні.

Що стосується *педагогічних і митецьких цінностей*, вони визначають архітектоніку аксіологічної тканини музично-освітнього простору, детермінують дослідницькі стратегії вчителя музики, його освітньо-педагогічну діяльність відповідно високим духовним, моральним і естетичним ідеалам. У цьому аспекті основу аксіологічно-орієнтаційного компоненту НДК МВМ складають цінності музично-педагогічної діяльності, професійні цінності вчителя-музиканта, відтворення яких зумовлює ефективну і плідну реалізацію педагогічних розробок у дослідницькому пошуку вчителя музики, втілення смисложиттєвих і професійно значущих зразків у музично-освітню практику.

Як відомо [390], існуючий континуум цінностей у сучасній сфері освіти презентований, такими напрямами:

по-перше, це цінності – «предметні» та «суб'єктивні», що позначаються на стратегії розвитку освіти і представляють фундаментальну науково-практичну засаду освіти;

по-друге, це цінності – загальнолюдські та національні, що актуалізуються в процесі навчальної діяльності, на які має орієнтуватися сфера освіти; у цьому сенсі аксіологічні орієнтири сконцентровані у системі моральних норм і слугують моральною засадою поведінки вихованців, виражаючи соціальні, правові та моральні імперативи суспільства;

по-третє, це цінності пов'язані власно із предметно-педагогічним аспектом, які скеровують професійно-педагогічну діяльність, відображаючи ідеал вчителя, вихователя, освітянина.

Як зазначає З.І. Равкін [390, 475], будь-яка стратегія, що визначає шляхи формування суспільних явищ та процесів, їх поглиблення та удосконалення, імпліцитно включає критерії та параметри аксіологічного плану, прогностичного характеру, як і ті, що відображають історичний досвід із необхідними поправками на сучасність. При цьому духовні цінності завжди виступали в якості близької або віддаленої мети (ідеалу), к досягненню якої прагне як суспільство, так і окремі особистості.

Висвітлення *проблеми цінностей освіти* ми знаходимо у наукових

концепціях К.О. Абульханової-Славської, В.П. Андрущенка, Г.А. Балла, Б.С. Гершунського, В.П. Зінченка, І.А. Зязюна, М.Д. Никандрова, В.І. Лугового, З.І. Равкіна та ін. Вплітання загальнолюдських цінностей у палітру цінностей педагогічних та оволодіння ними, на думку вчених, створює ту основу, на якій розробляється зміст педагогічної освіти. Виділяючи дві групи цінностей у освітньому процесі – *загальнолюдські та національні,* – М.Д. Никандров [375] вказує на рівновагу та взаємопереплітання цих аксіологічних орієнтирів, особливе значення відводить ідеалу людини як центру фундаментальних «цінностей-доброчесностей».

Для вчителя-дослідника-музиканта важливе розуміння того, що освіта виступаючи суб'єктом цінностей, цілей та шляхів їх досягнення, виконує цілий ряд функцій, а її ціннісні основи виражаються, насамперед, в інтеріоризації цінностей учіння. Оцінюючи освітні і мистецькі процеси крізь призму певних наукових підходів, педагогічних теорій, парадигм, дослідник вибудовує власну схему навчально-виховних дій, які сприятимуть найбільш ефективному функціонуванню педагогічної системи (системи виховання, системи навчання, системи музично-педагогічної діяльності і т. ін.).

Видається доцільним розглядати педагогічні цінності як такі, що поєднують норми навчальної і педагогічної діяльності, спрямовуючи пошук учителя музики щодо навчально-виховних стратегій, які впливатимуть на засвоєння особистістю, яка навчається, необхідних цінностей учіння, осмислення яких є показником їх розумової і художньо-естетичної розвиненості, «базової культури» (О.О. Газман). Орієнтуючись на педагогічні цінності, вчитель музики як дослідник установлює залежності між педагогічними впливами та їх результатами.

Важливим для нас є трактування К.О. Абульхановою-Славською цінності як «здатності людини переживати цінність життя, задовольнятися нею» [12, с. 65], яка підводить тим самим до висновку про безпосередній зв'язок життєвих і аксіологічних цілей і цінностей, досягнення яких посилює сенс життя і сприяє висуванню нових перспектив. Таке тлумачення цінностей має неабияке значення для майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, оскільки дозволяє розглядати усі

прояви пізнавальної, науково-дослідницької, творчо-пошукової, інтелектуальної діяльності як самоцінність, спосіб самовираження, самовтілення, самостворення і в кінцевому підсумку сенс життя.

Питання щодо *цінностей педагогічної діяльності*, яке стимулюється дослідженнями, що ведуться у галузі філософії та загальній педагогіці, знайшло своє відображення в роботах М.П. Васильєвої, С.Г. Вершловського, В.М. Гриньової, Н.В. Гузій, А.І. Зязюн, І.Ф. Ісаєва, Б.Т. Лихачова, Н.Г. Ничкало, В.О. Сластьоніна, В.Е. Тамаріна, Г.І. Чижакової, Є.М. Шиянова та ін., якими цінності педагогічної діяльності розглядають як такі, що слугують орієнтиром соціальної та професійної активності вчителя (педагога), спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей, регламентують його педагогічну діяльність, що носить цілісний характер і виступає як пізнавально-діюча система, котра визначає відношення між поглядами, що склалися, на проблеми освіти та педагогічною діяльністю вчителя.

У вивченні *виховних цінностей*, що актуалізуються у педагогічному процесі і впливають на особистісний розвиток дитини, особливе місце займають педагогічні концепції Б.Т. Лихачова та Н.Є. Щуркової. Виховні цінності, на думку вчених, спрямовують діяльність вчителя і «становлять духовну основу, базисний духовний компонент особистості» [291, с. 6], що виявляється в спрямованості й світогляді вчителя. У цьому сенсі важливе значення набуває головна цінність соціуму, яким є вчитель як один з невичерпних аксіологічних джерел, котрий виступає в якості творця виховних цінностей.

Методологічною тезою Н.Є. Щуркової [625], що визначає зміст педагогічної діяльності, є твердження: виховання це процес входження в культуру. Таке входження є багатотрудним процесом присвоєння цінностей через надзвичайно складні духовні зусилля кожної особистості, що навчається, і чим складніше ціннісне коло, тим більш зусиль воно потребує від вихованця. Отже, можна констатувати, що як педагогічну цінність слід розглядати навчально-виховні системи, які передбачають цілеспрямовані дії з боку вчителя щодо засвоєння культурних цінностей вихованцями.

Теоретичним підгрунттям у вивченні *музично-педагогічних і мистецьких цінностей* учителя-дослідника-музиканта стали праці Е.Б. Абдулліна, О.В. Єременко, А.В. Козир, Л.А. Кондрацької, О.В. Михайличенка, О.М. Олексюк, В.Ф. Орлова, О.М. Отич, Г.М. Падалки, А.М. Растригіної, О.Я. Ростовського, Н.А. Сегеди, Г.П. Шевченко, О.П. Щолокової та ін., для яких головною константою мистецької освіти є аксіологічна, що знаходить відображення у духовних цінностях, духовному потенціалі особистості, як «міри втілення ідеї Краси у виразності форм та естетичної досконалості структури художнього матеріалу» [399, с.41]. Цілком слушною є точка зору О.М. Олексюк, яка стверджує, що змістова структура духовного потенціалу мистецтва є своєрідним синтезом змісту духовного потенціалу особистості. Отже, цінністю стає реальне світовідношення особистості через мистецтво, що розгортається в ланцюгу «художня творчість – твір мистецтва – художнє сприйняття» і потребує духовно-практичного упредметнювання.

Педагогічні і мистецькі цінності детермінують розвиток мистецької освіти і визначають її аксіологічну проблематику, виявляються як пошук нових аксіологічних цілей, аксіологічних моделей у навчально-виховному процесі, розширення педагогічного, когнітивного світоглядного потенціалу музичного мистецтва, що уможливлює впливати на формування духовних сил особистості, її морального і творчого ресурсу, забезпечувати підвищення соціального статусу музично-педагогічної професії і слугують відповіддю на соціокультурні виклики сучасного суспільства.

Як духовна цінність розглядається процес спілкування особистості з мистецтвом, що представляє діалог, розуміння та інтерпретацію смислу художнього твору і виявляється у формі особистісного ставлення до світу мистецтва і в більш широку контексті осягнення духовного простору життя. Носієм художньої цінності, на думку М.С. Кагана, стає витвір мистецтва, тобто якийсь фрагмент життєвої реальності, перетворений у художню реальність. Це перетворення життєвої реальності в реальність вигадану зумовлює своєрідність художньої цінності як цінності самого перетворення, тобто цілісного естетичного,

анестетичного, осмисленого перетворення буття.

Отже, мистецькі цінності концентруються навколо мистецьких творів як «квазіоб'єктів», а спілкування з ними розглядається як «квазі-спілкування», значущість якого виявляється в активізації глибинних почуттів, емоцій і образних уявлень, катарсичній дії художніх творів, яка виражає його естетичну сутність; у вміннях екстраполювати цей мистецький досвід, способи художнього світосприйняття і світорозуміння у різні галузі професійного життя і особистісні відносини.

Професійні орієнтири вчителя музики яе дослідника лежать у площині духовних, художньо-естетичних, культурних цінностей, які створюють фундамент музично-педагогічної теорії і практики, реалізації концептуально-логічного бачення художньої картини світу. Цілком слушною є точка зору Н.А. Сегеди, яка акцентує увагу на гуманітарній спрямованості професійного зростання педагога мистецьких дисциплін, котра полягає в особливій специфіці виходу за межі професійної етики як нормативної і переходу до творчого вирішення проблеми самозбереження шляхом моральнісного оновлення взірців художньо-педагогічної діяльності, які вимагають нонконформізма, гуманітарної рефлексії духовних (людино- і культуротворчих) смислів професійної галузі [505].

Професійні цінності потребують постійного оновлення і доповнення, а саме цінностями, пов'язаними з науковим осягненням музично-освітньої дійсності, гармонійним поєднанням методів наукового і художнього пізнання, дослідницьких і мистецьких цінностей, вибудовуванням різних освітньо-педагогічних моделей на основі поліпарадигмального підходу, у межах якого домінантними стають концепції культурологічної освіти, її вихідні положення щодо культуротворчого, культуровідповідного розвитку особистості, полікультурності, актуалізується культурний діалог на рівні творців, їх інтерпретаційних пошуків, виконавських зразків, і на цьому грунті створюються дидактично потужні, дієві педагогічні технології і методи, які слугують засобами розв'язання наукових проблем.

Пошук аксіологічних орієнтирів майбутнього вчителя-дослідника в галузі музично-педагогічної освіти дозволяє дозволяє розглядати його як виразника

соціокультурної місії, транслятора цінностей світового і національного музичного мистецтва, що володіє концепцією музично-педагогічної і науково-дослідницької діяльності, спілкування з мистецвом, має уявлення про духовні, національні, соціокультурні цінності, розуміє функції вчителя як людини культури, вектор ціннісних орієнтацій якої спрямований у площину творчо-естетичних смислів, втілює сукупний педагогічний і мистецький досвід, відображений у способах педагогічного мислення, гуманістичних і особистісно орієнтованих технологіях.
Саме єдність науково-дослідницьких та педагогічних, мистецьких цінностей створює для майбутнього вчителя-дослідника-музиканта підгрунття особистісної світобудови, творчого світомоделювання, подальшого професійного самовизначення у музично-педагогічному просторі дослідницькими засобами відповідно виробленим світоглядним переконанням та ідеалам.

Провідними професійними цінностями майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, на наш погляд, мають стати такі, що пов’язані з акмеологічним зростанням і професійно-особистісним самотворенням і самовтіленням засобами дослідницького пошуку, оскільки майбутній учитель музики тільки у такому разі вмотивований до праці внутрішніми стимулами і здатний приймати науково-дослідницьку діяльність як спосіб життєдіяльності.

Осмислені з позицій наукових потреб і практичної доцільності педагогічні і мистецькі цінності в складі аксіологічно-орієнтаційного компоненту НДК МВМ, можна згрупувати таким чином:

- *духовні* – людина як центр фундаментальних цінностей доброчесностей; людина культури, вектор ціннісних орієнтацій якої спрямований у площину духовно-моральних смислів; людина, що володіє розвиненим інтелектуальним ресурсом і має емоційно насичений внутрішній світ;
- *загальнодські* – сукупний педагогічний і мистецький досвід людства, відображений у способах педагогічного мислення і педагогічних теоріях, домінантою яких є ідеї щодо відтворення культурно-національного, гуманістичного, особистісно орієнтованого простору, аксіологічних моделей навчальних стратегій;

- *практичні* – педагогічні технології й перевірені практикою освітньо-виховні системи, побудовані на культуровідповідних, антропоцентрованих, інноваційних засадах; засоби діалогічної взаємодії, способи культурного самовизначення і самоактуалізації особистості;
- *особистісні* – взаємопов'язані діяльнісні і поведінкові якості вчителя музики як виразника соціокультурної місії, транслятора аксіологічних цілей, суб'єкта і створювача музично-освітнього простору.

Таким чином, аксіологічно-орієнтаційний компонент НДК МВМ необхідно розглядати як такий, що концентрує в інтегрованій єдності науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні, мистецькі (загальнолюдські, духовні, практичні, особистісні) аксіологічні орієнтири, поєднує ідеали науки, освіти й мистецтва. Цінності у когнітивному, духовно-моральнісному і освітньому контексті приймають вигляд аксіологічних функцій і задають фундамент для відтворення аксіологічних моделей музично-освітньої дійсності. Осмислення і особистісне коригування цінностей впливає на вибудовування концепції дослідження, реалізацію наукової творчості як дієвого способу професійно-особистісного зростання і набуття когнітивних якостей-новоутворень. У цьому аспекті науково-дослідницьку культуру майбутніх учителів музики необхідно розглядати як цінність, формування якої виступає одним із головних завдань вищої педагогічної школи.

Вище викладене стосовно аксіологічно-орієнтаційного компоненту НДК МВМ, його особливостей, дозволяє розробити наступну модель, яка включає дві складові – науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні і мистецькі (духовні, загальнолюдські, практичні, особистісні) цінності (див. Рис. 3.4.1.).



Рис. 3.4.1. Модель аксіологічно-орієнтаційного компоненту НДК МВМ

3.5. Технологічно-діяльнісний компонент у структурі науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Розкриваючи технологічний феномен у контексті науково-дослідницької культури як особистісного феномена, ми виділяємо такі поняття як «технологія» і «спосіб діяльності», відслідковуючи їх взаємодію. Характеристики технологічної взаємодії розглядаються як такі, що мають визначне значення у процесі відтворення діяльнісних структур, і це дозволяє говорити про спосіб діяльності, що втілюється у конкретній технології і визначається рівнем науково-дослідницької культури особистості. У цьому контексті стає питання про виділення певних способів реалізації та розгортання науково-дослідницької діяльності, її іманентного механізму, тобто технології.

Діяльнісна концепція дозволяє розглядати технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ як такий, що відображає способи (методи, прийоми, процедури, алгоритми, схеми, норми, стандарти, логіку дослідження) одержання наукових знань і дає уявлення про організацію дослідницького процесу й виконання у визначеній послідовності дослідницьких дій, що у своїй сукупності (системі) створюють технологію науково-дослідницької діяльності, котра відповідає певній культурі та «науковому менталітету». У цьому аспекті розвиток науково-дослідницької культури можна трактувати як еволюцію технологічного інваріанту науково-дослідницької діяльності, форми виявлення якого диктуються когнітивним стилем епохи, який детермінує технологічний спосіб виробництва наукового знання на рівні методології,зокрема педагогічної. Науково-дослідницька діяльність виступає як спосіб буття науково-дослідницької системи суспільства, що демонструє ступінь розвиненості держави, і як спосіб соціокультурного відтворення особистості вчителя, зокрема музики.

Оскільки культура виявляється у відповідній діяльності, представляється доцільним визначити технологію науково-дослідницької діяльності, яка, на наш погляд, має представляти своєрідний механізм її керування, відображати інтегративний, багатовекторний процес її розгортання і впливати на якісні та

кількісні характеристики. В основі розробленої технології науково-дослідницької діяльності має бути покладена ідея її цілісності і системності, основними властивостями якої є внутрішня упорядкованість, узгодженість і взаємодія усіх її складових, взаємозв'язок між дослідницькими діями, який веде до удосконалення всієї дослідницької системи. У цьому сенсі технологію науково-дослідницької діяльності вчителя музики як дослідника вважаємо доцільним інтерпретувати як оптимальний спосіб організації та керівництва музично-педагогічним дослідженням.

З огляду на сучасні вимоги до реалізації технології науково-дослідницької діяльності, яка вибудовується на основі принципу доповнення, тобто взаємодії та взаємодоповнення таких дихотомій як «репродуктивне – творче», «логічне – емоційне», необхідно говорити про гармонійне поєднання технологічного та творчого підходів у здійсненні дослідницького пошуку. Технологічність передбачає знання способів і алгоритмів цієї діяльності, що забезпечують її оптимальність, ефективність, інтенсивність. В основі творчої компоненти лежить продуктивний процес створення нових задумів, ідей, концепцій, їх вибудовування у логічний ряд доказів та висновків. Тому можна стверджувати, що у реальному процесі дослідницького пошуку «не можливо відокремити норму від креативності, оскільки вони знаходяться у рухомій взаємодії» [110, с. 43].

Для вчителя-дослідника-музиканта володіння технологією науково-дослідницької діяльності можливе за умов застосування механізмів наукової творчості на рівні теоретичного обґрунтування наукової проблеми і педагогічної, художньої творчості на рівні проектування і розробки авторських педагогічних технологій, організаційно-методичних умов їх застосування і впровадження у музично-педагогічну практику. Таке творче ядро науково-дослідницької діяльності має виявлення у розробленій концепції дослідження, якій підпорядковуються усі дії і розміркування вчителя музики як дослідника.

Особливого значення набуває творчий підхід у реалізації дослідницьких стратегій в галузі музично-педагогічної освіти, оскільки головною домінантою у навчальному процесі є художньо-естетична і духовно-творча. У цьому контексті

дослідницький пошук вчителя музики необхідно розглядати як такий, що детермінований, з одного боку, науковими нормами, цінностями і методологічними орієнтирами, з іншого боку, – вимогами і завданнями музично-педагогічної освіти, її змістом.

Як свідчить аналіз наукових джерел [90, 150, 206], у вивченні поняття «технологія» сформувалося два напрями:

перший, передбачає визначення дій та операцій, основних процедур, методики та алгоритмів діяльності;

другий – фіксує організацію діяльності, її етапи і логіку вибудовування.

Так, з позицій операційно-процедурного підходу розглядається поняття «технологія» у Тлумачному словнику Д.М. Ушакова, в якому міститься наступне визначення: технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві [554, с. 715]. Подібний підхід до визначення цього поняття пропонує М.М. Марков, трактуючи технологію як спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом розчленування його на систему послідовних взаємопов’язаних процедур та операцій, які виконуються однозначно і мають мету досягнення високої ефективності [319]. В іншому ракурсі інтерпретують поняття «технологія» О.В. Афанасьєв і В.В. Гузеєв, головну роль відводячи організаційному моменту у виконанні діяльності, визначенню певних норм та порядку їх здійснення [145]. Так, технологія, за висловом учених, це правила організації діяльності та вибору засобів її здійснення; діяльність, в результаті якої досягається поставлена мета і змінюється об’єкт.

Деякі науковці, розглядаючи співвідношення «технологія» – «діяльність», акцентують увагу не на технології «у явному вигляді», а на деяких якостях, властивих діяльнісному феномену. Так, технологія розглядається як репродуктивний параметр діяльності (Я.О. Пономарьов); виконавча підсистема, що містить дії щодо використання засобів здійснення мети (М.С. Кветной); конкретний механізм виконання діяльності (А.В. Маргулис); спосіб здійснення діяльності (як вона виконується та в чому її ефект) (Е.С. Маркарян);

інструментальний компонент діяльності (Е.Г. Юдін). Наведений перелік дає розуміння того, що вектор даного термінологічного континууму спрямований у бік фіксації наявного у структурі діяльності деякого універсального параметру, що оптимізує її функціонування.

Отже, ґрунтуючись на цих позиціях, зробимо висновок: технологія науково-дослідницької діяльності включає два взаємопов'язаних аспекти: подрібнення за діями та операціями (*дієво-операційний аспект*) і подрібнення поетапне, тобто логіка дослідження, змістове наповнення кожного етапу (*змістовий аспект*).

З метою розкриття технологічно-діяльнісного компоненту НДК МВМ зупинимося на категоріальному строї проблеми в контексті співвідношення понять «техніка» і «технологія». Поняття «техніка» (від грецької «техне») визначається як уміння, поняття «технологія» тлумачиться як знання про вміння й навики, а також спосіб їх організації у послідовний ряд операцій, спрямованих на досягнення мети [508]. На рівні зовнішніх характеристик технологія є процес, що функціонує на основі техніки, остання, у свою чергу, є засобом для розвитку технології, її складова та невід'ємна частина. Отже, можна стверджувати, що технологія пов'язана із функцією організації діяльності і, у зв'язку з цим, представляє організуюче начало діяльності.

Як свідчать наукові праці [286, 490, 609], в структурі діяльності домінуюча роль належить *діям* як процесу, підпорядкованого досягненню певного результату, який існує у формі мети. Окрім свого інтенціонального аспекту (що має бути досягнуто) дія має і свій операційний аспект (як, яким способом це може бути отримано), який визначається не самою метою, а об'єктивно-предметними умовами її досягнення. Оскільки способи здійснення дії, тобто операції, є результатом перетворення дії, то діяльність реалізується через дії. При цьому дія має відповідати меті, а операції – умовам.

Для обґрунтування авторської позиції стосовно технологічного механізму науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики ми звертаємося до теоретичних положень О.М. Леонтьева, С.Л. Рубінштейна про зв'язок зовнішніх та внутрішніх (розумових) дій [287, 491]. Важливо акцентувати увагу на розгляді

дослідницьких дій крізь призму внутрішніх процесів, а саме процесів свідомості. Здійснення науково-дослідницької діяльності, як і будь-який інший вид діяльності, характеризується усвідомленістю та цілеспрямованістю і припускає активне застосування таких розумових дій (операцій) як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, зіставлення, пояснення, моделювання, програмування і т. ін. Однак реальними одиницями діяльності є не дії самі по собі, а й різноманітні «цілісні діяльності», що визначає підхід до науково-дослідницької діяльності як до «… цілісності, а не просто сукупності дій» (О.М. Леонтьєв).

Отже, *дієво-операційний аспект* технології науково-дослідницької діяльності виявляється у формуванні його *дослідницьких дій,* які свідчать про ступінь оволодіння досвідом науково-дослідницького пошуку, детермінованого об'єктивними і суб'єктивними (внутрішніми) факторами. Дослідницькі дії та операції підпорядковані структурі педагогічного дослідження і визначають міру інтеграції та персоналізації особистості вчителя музики у науково-дослідницькій діяльності. У музичній педагогіці проблемі формування дослідницьких умінь вчителя були присвячені роботи О.В. Єременко, В.А. Лісового, А.М. Растригіної, О.Є Реброової, М.І. Фалько та ін.

З метою розкриття *змістового аспекту* технології науково-дослідницької діяльності вважаємо доцільним звернутися до поняття *«педагогічне дослідження»,* яке розглядається вченими (С.У. Гончаренко, В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, В.М. Полонський, М.М. Скаткін та ін.) як процес і результат науково-пізнавальної діяльності, спрямованої на одержання нових знань про закономірності освіти, її структуру та механізми, зміст, принципи і технології. До головних ознак науково-педагогічного дослідження вчені [180, 255, 450] відносять: характер цілепокладання – мета має бути науково-пізнавальною; виділення спеціального об'єкта дослідження – об'єкт педагогічного дослідження має лежати у сфері педагогічної діяльності; застосування спеціальних засобів наукового пізнання – експериментування, моделювання, створення гіпотез тощо; дотримання однозначності термінології – у межах однієї наукової праці дослідник зобов'язаний точно визначити головні поняття і дотримуватися цих визначень.

Цікавим буде порівняння тлумачення поняття «дослідження» в англійських та вітчизняних довідниках. Так, в англійському соціологічному довіднику дослідження трактується як критична та вичерпна перевірка, що ставить за мету перегляд прийнятих раніше висновків у світі нових фактів та відкриттів; у вітчизняних довідниках – це процес вибудовування нових знань, що орієнтований на розв'язання проблем (соціальних, педагогічних, психологічних, економічних і таке ін.). Таке тлумачення поняття у вітчизняній науці підводить до розуміння дослідження не тільки як прирощення та систематизацію знань, а й нове (об'єктивне або суб'єктивне) створене знання, яке веде до знаходження нових шляхів розв'язання наукових проблем.

Грунтуючись на наукових доробках вчених, висунемо наступне визначення поняття «*музично-педагогічне дослідження*»: це процес і результат отримання й продукування нових (суб'єктивних і об'єктивних) знань, який забезпечується сукупністю методів наукового і художнього пізнання, спрямований на розв'язання теоретичних, методичних і практичних завдань в галузі музично-педагогічної освіти з метою підвищення її ефективності; спосіб збагачення соціокультурного і професійно-особистісного досвіду вчителя музики як дослідника. Реалізація музично-педагогічного дослідження здійснюється в русі загальних вимог до науково-педагогічних досліджень.

Музично-педагогічне дослідження вибудовується на основі технологічного механізму науково-дослідницької діяльності як своєрідної виконавчої системи, системного затосування наукових методів у поєднанні з художніми способами осмислення музично-педагогічної дійсності, розробки новітніх педагогічних і мистецьких методик, методів, технологій як засобів розв'язання науково-педагогічної проблеми, що досліджується. Об'єкт музично-педагогічного дослідження лежить у площині мистецької, музично-педагогічної освіти, творчо-естетичного і поліхудожнього виховання і передбачає висвітлення історичних, методологічних, теоретичних, методичних і прикладних аспектів дослідження.

Характерною ознакою музично-педагогічного дослідження стає його *інтегративність і міждисциплінарність*, які уможливлюють процеси

синтезування на рівні знань, а також педагогічних технологій. Як відомо, верховенство інтегративних, синтезуючих тенденцій лежить в основі методології міждисциплінарного знання, інтегративна сутність змістових характеристик дослідницьких музично-педагогічних стратегій виявляється у глибокому проникненні у сутність музично-освітніх, мистецьких явищ і пошуку загальних закономірностей, широкому застосуванні універсальних методів і засобів наукового дослідження у єдності. Принцип інтеграції в музично-освітньому процесі як провідного у педагогічному цілепокладанні, визначенні змісту поліхудожнього навчання і виховання, забезпечує напрям на міжпредметний зв'язок у розробці інтегрованих курсів, цілісне осягнення мистецької дійсності засобами проведення аналогій і паралелей між різними видами мистецтва, виявлення взаємодії функцій музичного мистецтва і педагогічних умов їх реалізації з метою формування поглибленого художнього світовідчуття і світо відношення особистості.

Змістовий аспект технології науково-дослідницької діяльності, питання щодо логіки, етапів наукового дослідження, їх послідовності знайшли своє висвітлення у роботах В.І. Загвязинського, І.А. Зимньої, І.М. Ільясова, В.Д. Симоненка, В.О. Сластьоніна, І.В. Усачової та ін. Так, у наукових концепціях В.О. Сластьоніна і В.Д. Симоненка [392], алгоритм дослідження пов'язується з виявленням його рівнів, які демонструють шлях пізнання від емпірично-гіпотетичного до теоретико-прогностичного вивчення об'єкту. Підкроеслюється, що до *емпіричного етапу* дослідження належить отримання функціонального уявлення про об'єкт та висунення гіпотези дослідження (збір емпіричних матеріалів); *гіпотетичного* – розв'язання протиріч між фактичними уявленнями про об'єкт дослідження і необхідністю осягнути його сутність (обробка та аналіз емпіричних матеріалів); *теоретичного* – подолання протиріч між функціональними та гіпотетичними уявленнями про об'єкт дослідження та потребою у їх системному вивченні (висунення теоретичних положень та теорій); *прогностичного* – розв'язання протиріч між отриманими уявленнями про об'єкт дослідження як цілісного утворення та необхідністю передбачення його розвитку

у нових умовах (розробка науково-методичних рекомендацій).

З точки зору функціонування науково-пізнавального процесу розкриваються *етапи наукового дослідження* у Філософському енциклопедичному словнику [592], до яких відносяться:

опис – як етап наукового дослідження, що полягає у фіксуванні даних експерименту або спостереження за допомогою певних систем позначень, прийнятих у конкретній науці; опис надається (відтворюється), завдяки мовним або спеціальним засобам (символів, матриць, графіків і т. ін.), які складають мову науки; опис підготовлює перехід до теоретичного дослідження наукового об'єкту;

пояснення – як етап причинного опису законів та явищ, розкриття сутності об'єкту, що вивчається; пояснення передбачає його опис та аналіз у контексті виявлених зв'язків, відношень й залежностей (законів); у структурі пояснення як пізнавальної процедури виділяють такі елементи як вихідне знання про об'єкт; знання, що застосовуються в якості умови та засобів пояснення; пізнавальні дії, що ґрунтуються на використанні знань, різних способів пояснень об'єкту, що вивчається. У науковому процесі пояснення сприяє уточненню та розвитку знань і природно пов'язане із передбаченням, створює разом із останнім єдину функцію наукового дослідження – пояснювально-передбачувальну;

передбачення – етап обґрунтованого припущення про майбутній стан явищ природи або суспільства, що підлягає вивченню.

На підставі вище викладеного стосовно здійснення етапів наукового дослідження, можна констатувати, що кожен з них пов'язаний із реалізацією відповідної функції наукового дослідження.

В «Енциклопедії освіти» під редакцією В.Г. Кремня поняття «дослідницька діяльність учнівської молоді» розкривається з позицій поетапного здійснення дослідження, тим самим підкреслюється технологічна сутність (основа) цієї діяльності. Отже, за визначенням, що наводиться в енциклопедії, дослідницька діяльність учнівської молоді – це діяльність, яка безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату (у різних галузях науки, техніки, мистецтва) та передбачає етапи,

характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків, конкретна робота учнів за результатами здійсненого дослідження) [257, с. 236].

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ представляє механізм, що забезпечує виконання сукупності *дослідницьких задач*, розв'язання яких пов'язане з цілепокладанням, плануванням, аналізом, оцінкою і корегуванням наукового (педагогічного, мистецтвознавчого) знання. В загальному вигляді задачу можна охарактеризувати як таку наперед прийняту схему (план, програму) цілеспрямованих дій, яка дозволяє отримати заплановані результати [124]. Задача передбачає конкретні цільові установки, вихідні умови, систему дій, що контролюються, та засоби, необхідні для її розв'язання.

Отже, музично-педагогічне дослідження представляє єдиний комплекс взаємопов'язаних *дослідницьких задач*, спрямованих на розв'язання музично-педагогічної проблеми на теоретичному, методичному і пракіологічному рівнях, створення моделі педагогічного, мистецького феномену, що вивчається, а також формувально-процесуальної моделі і вимагає володіння понятєво-категоріальним апаратом саме музичної і ширше мистецької педагогіки, тезаурусом мистецької філософії, мистецької дидактики, мистецької антропології, педагогічної аксіології тощо.

Технологічний цикл науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя музики ми пропонуємо вибудовувати у певній часовій послідовності по фазам, стадіям і етапам (назви такої градації запозичені з праць щодо системного аналізу [209, 387]). Завершеність циклу науково-дослідницької діяльності визначається наступними фазами-етапами:

- *фаза проектування* (цілевизначення), результатом якої є вибудувана модель створюваної системи (науково-дослідницької діяльності) та план її реалізації;

- *фаза технологічна* (цілевиконання), результатом якої є реалізація системи;

- *рефлексивна фаза*, результат якої представлений у вигляді оцінки системи, що реалізується.

Перша фаза – проектування дослідження – здійснюється за загальною для усіх досліджень схемі: задум – виявлення протиріч – постановка проблеми – формулювання його мети – визначення об'єкту та предмету дослідження – побудова гіпотези – визначення завдань дослідження – методів дослідження – виявлення логічної структури дослідження (планування дослідницького пошуку) – створення моделі дослідження.

Логіка другої, технологічної фази дослідження, може бути вибудувана тільки у самому загальному вигляді, оскільки визначається змістом конкретного дослідження, яке виступає унікальним за своєю суттю. Стадія оформлення результатів включає апробацію результатів, літературне оформлення роботи.

Третя фаза – рефлексивна – передбачає оцінку та самооцінку результатів. Виділення окремо рефлексивної фази є умовним, оскільки в процесі діяльності дослідник постійно зіставляє, співвідносить та аналізує отримані результати, уточнює і коректує їх, що виявляється у самоконтролі, критичному аналізі результатів дослідження, широті їх застосування у практиці.

Отже, технологічний цикл науково-дослідницької діяльності має вибудовуватися за заздалегідь створеній моделі, розробленій концепції дослідження, що підкреслює важливість наукового передбачення. При цьому технологічний механізм відображає відношення між знаннями та предметною формою діяльності, що має два переходи: по схемі дедукції – практичне цілепокладання (проект, план) та індукції – пізнавальна рефлексія, що розглядається як необхідна умова удосконалення практичної діяльності.

Як відомо [387], реалізація технології науково-дослідницької діяльності знаходить своє виявлення на різних рівнях ієрархії: *стратегічному, тактичному, операційному.* Так, на стратегічному рівні відбувається осмислення, теоретичне обґрунтування подальшого практико-орієнтованого розвитку дослідження; на тактичному – розвивається антиципація, що дозволяє передбачати результат

дослідницьких дій, проектувати, програмувати діяльність; опановуючи технологію на операційному рівні, дослідник засвоює ті дії, операції, без яких науково-дослідницька діяльність не може бути здійснена, зокрема, дії пошукові, рефлексивні і дослідницькі. Наведена ієрархія дозволяє підійти до розуміння сутності дослідницької технології, усвідомити етапи та механізми розгортання цього процесу з боку суб'єкта діяльності.

Дотримуючись логіки наших міркувань, можна стверджувати, що технологічний цикл науково-дослідницької діяльності передбачає послідовну етапність дій, як *по горизонталі* (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна), так і *по вертикалі* (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний), що забезпечує функціонування зазначеного компоненту як системи.

Особливу увагу ми приділяємо науково-прогностичним діям у педагогічному дослідженні; здійсненню мисленнєвого моделювання дослідницької системи, таких її етапів, як прогнозування, конструювання, моделювання.

Прогнозування розглядається як різновид наукового передбачення, обов'язкова мисленнєва процедура, що застосовується для формування обґрунтованого судження про перспективи функціонування того чи іншого об'єкту дослідження або явища.

Конструювання виявляється у подальшій деталізації дослідницького пошуку, визначенні плану дій щодо вивчення об'єкту музично-педагогічного дослідження, його компонентів, виявленні їх взаємозв'язків.

Моделювання – передбачає побудову моделі науково-дослідницького проекту, його логічної структури, концепції педагогічного дослідження; створена модель дослідницького пошуку дозволить визначити траєкторію його руху, ґрунтуючись на концептуальному тлумаченні розглянутих фактів, виявленні тенденцій розвитку і функціонування майбутнього процесу або явища.

Отже, музично-педагогічне дослідження реалізується як спеціально спланована дослідницька стратегія, яка відображає дії щодо вивчення і подальшого перетворення музично-педагогічних феноменів, явищ і процесів;

прогностичні дії стосуються як вивчення соціокультурних, освітніх і мистецьких феноменів, так і визначення наукових способів осягнення музично-педагогічної дійсності, ураховуючи її специфіку, методологічних підходів.

Підсумовуючи вище викладене стосовно дієво-операційного і змістового аспектів технології науково-дослідницької діяльності, пропонуємо розглянути розроблений технологічний цикл, дії та операції відповідно до фаз, стадій, етапів наукового музично-педагогічного дослідження (див. табл. 3.5.1).

Таблиця 3.5.1

Технологічний цикл науково-дослідницької діяльності

ФАЗИ	СТАДІЇ	ЕТАПИ
Фаза проектування задуму (концептуальна)	прогнозування (стратегія дослідження)	виявлення протиріч, формулювання та обґрунтування проблеми дослідження, визначення мети дослідження;
	конструювання (тактика дослідження)	планування кроків щодо досягнення мети дослідження; визначення методологічних характеристик дослідження, його методологічних орієнтирів; пошук різних варіантів розв'язання музично-педагогічної проблеми;
	моделювання	побудова моделі наукового долслідження, його логічної структури;
Технологічна фаза	стадія проведення дослідження	– теоретичний етап; – емпіричний етап;
	стадія оформлення результатів	апробація результатів, літературне оформлення роботи
Рефлексина фаза	стадія оцінки проведеної науково-дослідницької роботи	оцінка та самооцінка результатів досіжження

Отже, *перша фаза – проектування задуму (концептуальна фаза)* – складається з трьох стадій: прогнозування (розробка стратегії дослідження), конструювання (розробка тактики дослідження) і моделювання (створення моделі наукового дослідження).

На стадії *прогнозуванн*я відбувається розробка стратегії музично-педагогічного дослідження: виявляються протиріччя відповідно дослідницькій ідеї та задуму, визначається і обґрунтовується проблема, аргументується її

актуальність. Виявлені дослідником протиріччя мають місце у практиці або теорії музично-педагогічної, мистецької освіти.

Визначена мета дослідження припускає множинність і варіативність цілепокладання. Мета, як результат передбачення, пов'язується з цілепокладанням, яке відбувається на основі аналізу музично-освітньої, мистецької дійсності, екстраполяції її тенденцій на майбутнє з урахуванням намічених змін щодо умов і засобів педагогічного процесу. Дослідницьке цілепокладання розглядається як вибір найбільш оптимальних способів перетворення реальної освітньо-педагогічної дійсності в новий, відшуканий стан.

На стадії *конструювання* розробляється тактика музично-педагогічного дослідження, тобто серія операцій, що уточнюють і конкретизують науково-дослідницький пошук. Відбувається пошук різних варіантів розв'язання проблеми дослідження, початковий збір фактів. Визначаються методологічні характеристики педагогічного дослідження (мета, завдання, об'єкт, предмет, робоча гіпотеза, наукова новизна, методи дослідження), відбувається пошук його методологічних орієнтирів.

На цьому етапі дослідження особливе значення має розробка його гіпотези, як моделі майбутнього знання. Створюються робочі гіпотези, що концентрують у собі нове, авторське бачення розв'язання проблеми, пошук нових шляхів і способів вирішення поставлених завдань. У гіпотезі синтетично представлено зміст і процесуальна сторона творчого пошуку, тобто вихідна концептуальна основа, ідея і задум її реалізації. У задумі представлена інструментована ідея, тобто в стадії її мисленого методичного втілення.

Визначається наукова новизна музично-педагогічного дослідження, яка співвідноситься з гіпотезою дослідження і відображає його результати. Наукова новизна пов'язується з евристичністю знань, тобто можливістю одержання на їх основі нових результатів і наукових даних. Результативність дослідницького пошуку буде залежити від наявності у дослідника ідеї відкриття (нововведення).

На стадії *моделювання* створюється модель музично-педагогічного дослідження, що передбачає розробку його плану та програми, визначення логіки

та основних етапів розгортання дослідницького процесу. Дослідження вибудовується як процес пізнання в його русі, тобто послідовність переходів від емпіричного опису музично-педагогічної дійсності до її відображення в теоретичних моделях і в нормативній формі (у нормативних моделях). Розробляється теоретична, методична, практична і нормативна моделі розв'язання музично-педагогічної проблеми. Рух від емпіричного до теоретичного і від теоретичного до прикладного знання складає основу логіки дослідницького пошуку.

На цьому етапі формуються уявлення про кінцевий результат дослідження, прогнозуються педагогічні методи, прийоми, методики, технології, які планується розробити як найбільш ефективні для досягнення мети дослідження. Розробляється концепція музично-педагогічного дослідження, яка спрямовує і програмує подальше викладання теоретичного та практичного матеріалу. Визначається теоретична база дослідження: ведучі учіння, теорії, наукові підходи, на основі яких буде здійснюватися дослідницький пошук.

Друга фаза – *технологічна* – представлена двома стадіями: це проведення дослідження (теоретичний та емпіричний етапи) та оформлення його результатів.

Теоретичний етап дослідження включає такі напрями як:

– пошук, систематизація та теоретичний аналіз накопичених фактів;
– розкриття теоретичної бази дослідження.

Перший напрям теоретичного етапу передбачає вивчення, аналіз і систематизацію наукових (філософських, культутрлогічних, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та ін.) джерел, довідкової, навчальної, методичної літератури, документації, передового педагогічного або мистецького досвіду, роботу з Інтернетом. Даний етап роботи містить дії стосовно вивчення педагогічних фактів, їх всебічного, ґрунтовного аналізу, установлення залежностей між фактами, виявлення умов їх виникнення та функціонування. Опрацьовуються каталоги (тематичні, персональні), складається бібліографія, використовуються такі способи одержання і переробки інформації як: швидке та аналітичне читання; складання анотацій, плану інформаційного тексту, тез,

конспектів.

Другий напрям теоретичного етапу дослідження на рівні технологічної фази передбачає розкриття методологічної і теоретичної бази музично-педагогічного дослідження. Обираються методологічні підходи, які визначають спосіб осмислення проблеми і ракурс її висвітлення. Теоретична дедукція спрямована на виявлення сутності основних понять, їх дефініцій з позицій різних концепцій сучасності та минулого. Висвітлюються структурні та функціональні компоненти досліджуваних явищ, аналізуються зв'язки між їх компонентами. Виявляються фактори, що впливають на розвиток досліджуваної педагогічної системи; розкриваються механізми, закономірності, принципи її функціонування. Аналізуються різні педагогічні впливи з метою розв'язання музично-педагогічної проблеми, обираються найбільш ефективні з позицій особистісного розвитку тих, хто навчається, та вимог сучасного суспільства, його соціокультурного потенціалу. Розробляються критерії та паказники сформованості досліджуваної педагогічної системи, її рівні. Формулюються теоретичні висновки, концептуальні положення, обґрунтовується авторська дослідницька позиція.

Експериментальна робота включає планування, організацію педагогічного експерименту (констатувального і формувального), аналіз й узагальнення дослідницьких результатів. Відповідно розробленим теоретичним положенням створюється експериментальна технологія, стратегія її реалізації.

Констатувальний етап педагогічного експерименту вимагає визначення актуального рівня розвитку досліджуваних властивостей, що дозволяє прогнозувати подальший розвиток досліджуваних характеристик. Констатувальний експеримент будується на основі таких дій, як: проведення педагогічного спостереження, реалізація опитувальних методів (анкетування, інтерв'ювання, бесіди), тестування, оцінювання, методу діагностуючих ситуацій, психологічних методик, методів кількісної обробки дослідницьких результатів (шкалювання, ранжування, соціометрії), засобів математичної статистики. Розробляються критерії і показники сформованості досліджуваної системи, виявляються рівні. Кількісна обробка результатів дає можливість глибше пізнати

природу педагогічного явища. Планування педагогічного експерименту здійснюється відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. Застосовуться кількісно-якісний аналіз, метод порівняльної діагностики.

Формувальний етап експерименту потребує вивчення динаміки розвитку досліджуваного педагогічного явища в процесі активного впливу на умови його перебігу. Даний експеримент включає дії щодо створення конкретних умов для перевірки гіпотези та теоретичних положень; планомірну організацію педагогічних експериментальних ситуацій, виявлення фактів, причинно-наслідкових зв'язків; установлення залежності між певним педагогічним впливом (чи їх системою) і результатами, розробленими умовами і педагогічними результатами, що досягаються; порівняння ефективності двох або декількох варіантів педагогічних впливів або умов і вибір найкращого варіанта з точки зору якогось критерію (ефективності, оптимальності засобів і т. ін.). Формувальний етап експерименту пов'язаний з нововведеннями та інноваціями в музично-освітньому процесі.

На контрольному етапі експерименту відбувається порівняння результатів дослідження до і після експерименту, а також між експериментальними і контрольними групами, виявляється різниця динаміки досліджуваного процесу. обгрунтовується ефективність розроблених освітніх і мистецьких методик, технологій, застосовуючи математичні та статистичні методи дослідження. На цьому етапі формулюються висновки щодо проведення експериментальної роботи, узагальнюються результати дослідження, співвідносяться з розробленими теоретичними положеннями, конкретизується гіпотеза, розробляються методичні рекомендації щодо використання авторських розробок на практиці тощо.

.*Стадія оформлення результатів дослідження і їх апробації* передбачає: по-перше, літературне оформлення дослідницьких результатів як цілісного дослідницького пошуку у формі реферату, наукової статті, наукового докладу, тезисів, курсової, дипломної, магістерської роботи відповідно нормативним вимогам до написання науково-дослідницьких робіт, по-друге, підготовку до

захисту, уточнення логіки подання інформації (тексту); обговорення практичного використання результатів дослідження, їх включення в музично-освітню систему.

Третя фаза – *рефлексивна* – включає самооцінку результатів дослідження, проведеної експериментальної роботи і оцінку результатів рецензентами та експертами. Оцінка дослідницьких результатів вибудовується на основі наукової і методологічної рефлексії з боку вчителя-дослідника-музиканта, визначається ступень реалізації мети дослідження, виконання дослідницьких завдань, відповідність використаних методів предмету дослідження, сформульованих висновків його завданням, стилю викладання текстового матеріалу науковим нормам і т. ін. Даний етап передбачає узагальнення та виявлення перспективності висновків.

Розроблений технологічний цикл (комплекс) науково-дослідницької діяльності вчителя музики представлений у Таблиці 3.5.2.

Таблиця 3.5.2

Технологічний цикл науково-дослідницької діяльності вчителя-дослідника-музиканта

Стадії	Етапи	Дії та операції
Фаза проектування задуму (концептуальна)		
прогнозування	розробка стратегії дослідження	Формулювання теми музично-педагогічного дослідження, виявлення протиріч, формулювання й обґрунтування проблеми дослідження, її актуальності.
конструювання	розробка тактики дослідження	Визначення методологічних характеристик дослідження (мети, завдання, об’єкту, предмету, гіпотези, наукової новизни, методів дослідження, його методологічних орієнтирів); пошук різних варіантів розв’язання проблеми музично-педагогічного дослідження; початковий збір фактів.
моделювання	побудова моделі наукового дослідження його логічної структури	Створення моделі наукового дослідження, визначення його логіки, планування кроків досягнення мети дослідження, основних етапів дослідницького пошуку; розробка концепції музично-педагогічного дослідження, теоретичної, методичної, практичної моделі розв’язання проблеми дослідження.
Технологічна фаза		
		Теоретичний аналіз наукових (філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих) джерел, документації, передового музично-педагогічного досвіду; робота з каталогами, довідковою, навчальною літературою, Інтернетом; вивчення педагогічних фактів, їх всебічний, ґрунтовний аналіз, установлення залежностей

Проведення дослідження	Теоретичний етап	між фактами, виявлення умов їх виникнення та функціонування; опрацювання каталогів (тематичних, персональних), складання бібліографії, використання таких способів одержання і переробки інформації як: швидке та аналітичне читання, складання анотацій, плану інформаційного тексту, тез, конспектів. Розкриття теоретичних і методологічних основ проблеми дослідження, висвітлення структурних та функціональних компонентів досліджуваних явищ, зв'язків між компонентами. Виявлення факторів, що впливають на розвиток досліджуваної педагогічної системи, розкриття механізмів, закономірностей, принципів її функціонування. Розробка критеріїв, паказників сформованості досліджуваної педагогічної системи, її рівнів. Формулювання висновків, теоретичних положень, обґрунтування авторської дослідницької позиції
	Емпіричний етап	*Констатувальний етап експерименту*. Діагностування педагогічних явищ, застосування методу наукового спостереження, опитувальних методів (анкетування, інтерв'ювання, бесіди), тестування, оцінювання, кількісної обробки дослідницьких результатів, засобів математичної статистики. Здійснення педагогічного експерименту відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. Застосування кількісно-якісного аналізу, методу порівняльної діагностики. *Формувальний етап експерименту*. Розробка та створення конкретних педагогічних умов для перевірки гіпотези та теоретичних положень, планомірна організація експериментальних ситуацій, установлення залежності між: певним педагогічним впливом і результатами; розробленими педагогічними умовами і педагогічними результатами, що досягаються; порівняння ефективності двох або декількох варіантів педагогічних впливів або умов; вибір найкращого варіанта з точки зору якогось критерію (ефективності, оптимальності засобів і т. ін.). *Контрольний етап експерименту.* Математична та статистична обробка і порівняння результатів до і після експерименту, а також між експериментальними і контрольними групами, виявлення різниці динаміки досліджуваного процесу. Обгрунтування ефективності розроблених авторських методик і технологій.
Оформлення результатів дослідження	Апробація і літературне оформлення	Оформлення дослідницьких результатів у формі реферату, наукової статті, наукового докладу, тезисів, курсової, дипломної, магістерської роботи відповідно сучасним вимогам до написання науково-дослідницьких робіт; підготовка до захисту, уточнення логіки подання інформації (тексту), обговорення практичного використання результатів дослідження, їх включення в музично-освітню систему.
Рефлексивна фаза		
Стадія оцінки дослідницької роботи	Аналіз і оцінка результатів дослідження	Самооцінка результатів музично-педагогічного дослідження, проведеної експериментальної роботи і оцінка результатів дослідження рецензентами та експертами; узагальнення та виявлення перспективності висновків.

Таким чином, визначення стратегії і тактики дослідження, поєднуючи дослідницькі і педагогічні завдання, осмислення науково-методологічних, освітньо-педагогічних і художніх орієнтирів дослідницького пошуку, формування інтегративних і системних знань (філософських, педагогічних, психологічних, мистецтвознавчих, соціологічних тощо) є особливістю музично-педагогічного дослідження. У цьому контексті гностична траєкторія дослідження передбачає пошук різноманітних дослідницьких, пізнавальних і логічних схем, способів наповнення дієво-операційної і змістової складових дослідження.

Ми звертаємося до поняття *«метод дослідження»*, яке, за висловом В.В. Краєвського [254], значною мірою є умовною категорією, що об'єднує загальні моделі дослідницьких процедур, способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. У науковій літературі пропонується класифікація методів дослідження в залежності їх розподілу від ступеня спільності і зв'язку з теорією та практикою: це теоретичні, емпіричні методи та кількісної обробки дослідницьких результатів. Ґрунтуючись на положеннях В.І. Загвязинського стосовно подвійної структури методів наукового дослідження, вважаємо доцільним зупинитися на класифікації, що охоплює методи-операції і методи-дії, здійснювані на теоретичному та емпіричному рівнях пізнання.

До теоретичних методів відносяться*:*

- *методи-операції* (мисленнєві операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, класифікація, індукція, дедукція, ідеалізація, аналогія, моделювання, уявний експеримент);
- *методи-дії* (діалектика як загальний метод, теорія у функції методу, доказовість, дедуктивний (аксіоматичний) метод, індуктивно-дедуктивний метод будування теорій, виявлення та розв'язання протиріч, постановка проблем, побудова гіпотез.

До емпіричних методів належать:

- *методи-операції* (вивчення літератури, документів та результатів діяльності, спостереження, вимірювання, опитування (усне та письмове), експертні оцінки, тестування;

- *методи-дії* (методи відстеження об'єкту: моніторинг, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; методи перетворення: опитна робота, педагогічний експеримент).

Вище викладені методи дослідження конкретизуються і виявляються таким чином: *на рівні фази проектування задуму (цілевизначення)* актуалізуються методи виявлення протиріч, постановка проблеми, побудова гіпотез для створення вихідної бази дослідження, розробки його концепції; методи абстрагування, ідеалізації, моделювання, уявного експерименту, узагальнення, системного аналізу, які застосовуються з метою наукового прогнозування і проектування дослідницького пошуку, створення авторського бачення розв'язання музично-педагогічної проблеми;

на теоретичному етапі технологічної фази (цілевиконання) знаходять свою реалізацію методи узагальнення, аналізу, синтезу, індукції, дедукції, класифікації, метод діалектики як загальний метод пізнання, теорії в якості функції метода, дедуктивний (аксіоматичний), а також індуктивно-дедуктивний метод побудови теорій, доказовості, які спрямовані на визначення теоретичної платформи дослідження, розробки теоретичних положень;

на емпіричному етапі технологічної фази актуалізуються діагностичні методи (спостереження, опитувальні методи, тестування, оцінювання, вивчення документації і результатів дослідження) для визначення емпіричної бази дослідження; застосовуються методи педагогічного експерименту, узагальнення передового музично-педагогічного досвіду, моніторингу для перевірки розробленої методики та умов формування педагогічної системи, що досліджується; математичні методи для обробки, аналізу та інтерпретації результатів з метою підтвердження ефективності авторських розробок тощо;

на рівні рефлексивної фази – застосовуються порівняльні методи, аналогії, самоаналізу, узагальнення для оцінки результатів дослідження, відповідності отриманих результатів сучасним вимогам до написання наукових робіт.

Підводячи підсумок, наголосимо, що володіння майбутнім дослідником – вчителем музики цілим спектром дослідницьких методів, висока ступінь

відповідності прийнятим нормам та стандартам науковості забезпечує ефективність дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти і свідчить про високий рівень сформованості НДК МВМ.

У визначені *функціональної складової технологічно-діяльнісного компоненту* НДК МВМ ми виходили з припущення, що функції науково-дослідницької діяльності зумовлені її багатовекторною спрямованістю, різноманітністю дослідницьких завдань. Зважаючи на це, на наш погляд, доцільно виокремити такі функції, як: проектно-моделюючу, інформаційно-аналітичну, експериментально-діагностуючу, практико-перетворюючу.

Проектно-моделююча функція орієнтована на створення прогностичного уявлення про намічений дослідницький пошук, об'єкт музично-педагогічного дослідження, розробку концепції дослідження; відображає можливі варіанти науково-прогностичного розв'язання музично-педагогічної проблеми на інтегративних, міждисциплінарних засадах; забезпечує моделювання соціокультурних феноменів, ураховуючи особливості мистецької реальності.

Інформаційно-аналітична функція спрямована на системне, багатоаспектне, цілісне осягнення педагогічної і мистецької дійсності засобами дослідницького пошуку; застосування методів-операцій і методів-дій на теоретичному і емпіричному рівнях; звернення як до традиційних, власно педагогічних, так і до методів суміжник наук (філософії, історії, соціології, психології тощо); виявлення сутнісних ознак досліджуваних феноменів, виділення їх системоутворюючих зв'язків, структурних і функціональних складових, факторів, що впливають на розвиток педагогічної системи у мистецькій проекції, що вивчається.

Експериментально-діагностуюча функція орієнтована на цілеспрямовану організацію експериментальної технології з метою підтвердження гіпотези на практиці та глибокого вивчення питань, що досліджуються; застосування методів кількісно-якісного та порівняльного аналізу; функція забезпечує розгортання діагностичної діяльності, усіх її напрямків, як необхідної умови ефективної організації експериментальної роботи; дає можливість здійснити розпізнавання та оцінку стану педагогічного об'єкту, що вивчається, виявити його актуальний

рівень розвитку з урахуванням певних умов.

Практико-перетворююча функція слугує реалізації одного з принципів наукових досліджень, а саме зв'язку та взаємозалежності теорії і практики, їх творчої взаємодії; забезпечує процеси модернізації музично-педагогічної освіти, якість педагогічних інновацій; виявляється у пошуку найбільш ефективного музично-педагогічного досвіду, шляхів його розповсюдження, широкому впровадженні теоретичних положень у мистецьку практику.

Осмислюючи вище викладене, вважаємо доцільним розробити модель технологічно-діяльнісного компоненту НДК МВМ, структурні складові якого відображають його змістовий, дієво-операційний і функціональний аспекти. Так, змістова складова технологічно-діяльнісного компоненту вибудовується як логічна послідовність таких фаз, як: проектування дослідження (цілевизначення), його технологічна реалізація (цілевиконання) і рефлексивна фаза (оцінка і самооцінка проведеного дослідження); дієво-операційна складова представлена комплексом наукових методів: теоретичних, емпіричних та кількісної обробки результатів; функціональна складова вибудовується на основі проектно-моделюючої, інформаційно-аналітичної, експериментально-діагностуючої, практико-перетворюючої функцій (див. Рис. 3.5.1).

Таким чином, технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ розглядається в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, яка детермінована, з одного боку, існуючим науковим стилем педагогічного товариства, з іншого – сформованою професійно-педагогічною культурою майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. В залежності від рівня сформованості НДК, її технологічна складова наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр методів (операцій та дій) наукового пізнання, що ускладнюються і урізноманітнюються в процесі дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти.

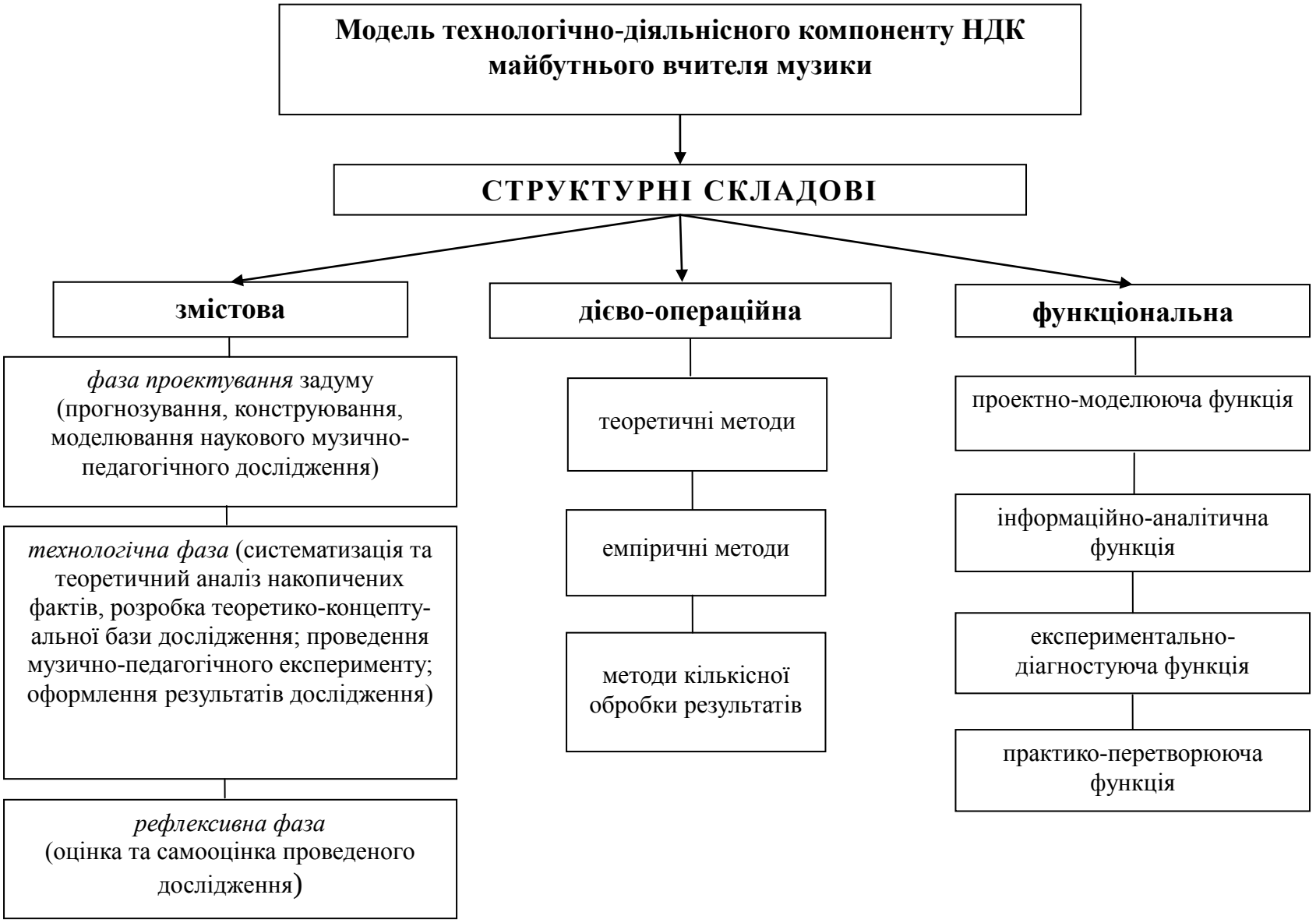


Рис. 3.5.1 Модель технологічно-діяльнісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

3.6. Особистісно-когнітивний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Вивчення особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ нам видається найбільш ефективним у форматі функціонального підходу, який дозволяє виявити особистісні якості й уміння, що забезпечать успішність і ефективність науково-дослідницьких стратегій, визначити функції цих якостей у формуванні і становленні особистості вчителя-дослідника-музиканта і на цій основі моделювати власні експериментальні дії.

Ми погоджуємося з точкою зору І.Д. Беха [64] щодо поняття «особистості», яке має репрезентувати пояснювальний принцип її розвитку, фіксувати розвинену форму, вказувати на провідний спосіб існування. Цільовий (а не причинно-наслідковий) детермінізм розглядається як загальний механізм функціонування особистості. У цьому контексті особистість доцільно трактувати в якості суб'єкта діяльності доцільної, свідомо мотивованої.

У психологічній науці (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, І.Д. Бех, А.О. Деркач), поняття «суб'єкт діяльності» розкриває наявність самоорганізуючого, саморегулюючого центру діяльності, а суб'єктність розглядається як вища і найбільш довершена якість особистості, її прагнення і досягнення ідеалу. На думку А.О. Деркача, особистість, досягаючи вищого рівня розвитку, на якому розкривається її індивідуальність, здійснюється максимальне самовираження та самореалізація, об'єктивна продуктивність та суб'єктивна задоволеність, стає суб'єктом [156].

Особливе значення для нашого дослідження представляють ідеї В.Д. Шадрікова [610] стосовно розвитку професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості у системогенезі діяльності. У цьому сенсі дослідження психічних процесів наближує нас до розуміння онтології психічних явищ, узагальнених принципом єдності свідомості та діяльності (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, С.О. Смирнов), згідно з яким «діяльність людей ... обумовлює формування їх свідомості і взагалі усіх психічних процесів, а ці останні,

здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання» [610, с. 30]. Таке твердження дає підстави для висновку, що особистісні якості і новоутворення вчителя-дослідника-музиканта виступають, з одного боку, передумовою ефективного здійснення науково-дослідницького пошуку, з іншого – удосконалюються у ході цього пошуку.

Додержуючись наукової позиції А.К. Маркової [319], згідно якої професійні якості особистості необхідно класифікувати як такі, що пов'язані з мотиваційною (мотивами, цілями, потребами, інтересами, цінностями) і операційною (професійною свідомістю, професійним мисленням, професійними здібностями) її сферами, ми маємо намір висвітлити особливості особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ. Зупинимося на цих сферах більш детально.

Мотиваційна складова особистісно-когнітивного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Як відомо [75, 203, 411], у визначенні мотивації викристалізовуються два напрями: перший, пов'язаний з висвітленням означеного поняття як сукупності мотивів; мотивація у цьому сенсі обумовлена потребами, цілями, світосприйняттям, переконаннями, спрямованістю особистості, які виступають в якості факторів і впливають на формування й здійснення наміру; у другому напряму мотивація розглядається як динамічне утворення (а не статичне), процес, механізм, засіб реалізації наявних мотивів.

Мотиваційну сферу дослідника, майбутнього вчителя музики, ми розглядаємо як таку, що забезпечує цілісний розвиток особистості, здатної до перманентного оновлення наукового знання у музично-педагогічній і мистецькій проекції, збагачення його смислового наповнення, володіння механізмами наукової і педагогічної творчості, реалізації усього спектру дослідницьких методів, і виводить майбутнього фахівця на інший анагогічний рівень у його професіогенезі.

Саме синкретичний характер пізнання на рівні мікродіалогу, як рефлексивне осмислення особистісних гностично-когнітивних процесів у мистецькій освіті, і макродіалогу, як поліфонії теоретичних розміркувань, концептуальних позицій,

методологічних підходів і більш широкому розумінні діалогу культур, складає основу дослідницького пошуку майбутнього вчителя музики і вимагає певних мотиваційних якостей-новоутворень.

Вказуючи на взаємний вплив мотивації і діяльності у процесі формування особистості, психологи (В.Г. Асєєв, О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн) наголошують, що включення дії у новий, більш широкий, контекст надає їй новий смисл і велику внутрішню змістовність, а її мотивації – більшу насиченість. З іншого боку, завдяки розвитку мотивації, появі нових мотиваційних утворень, свідомому засвоєнню норм діяльності та поведінки, внутрішньої роботи стосовно перебудови потреб, інтересів, цілей, відбуваються зміни у самій діяльності, її розширення.

Аналіз науково-психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що перебудова у мотиваційній сфері особистості вчителя музики як дослідника спричинює зміни у діяльності, що виконується, її програмі, структурі, складі дій, і навпаки, надання діям нового змісту призводить до поглиблення мотивів і появи нових. Мотиваційні утворення, що закріпились, стають якостями особистості дослідника і починають реалізовувати специфічну для них спонукальну функцію, тобто виступають у ролі знову народженого мотиву.

Виникнення мотиваційних утворень у майбутнього вчителя музики як дослідника відбувається у процесі дослідницького пошуку, слугуючи передумовою його ефективного здійснення, що знаходить виявлення у реалізації дослідницьких програм і стратегій, науковій рефлексії педагогічних і мистецьких феноменів і явищ, осмисленні взаємозв’язку і взаємодії науки, мистецтва і освіти, їх діалогічної природи тощо. Поява і закріплення нових, дієвих мотивів-якостей зумовлено розширенням, ускладненням і поглибленням когнітивного, інтегративного та інноваційно-дослідницького пошуку майбутнього вчителя музики.

Як зазначається у наукових працях [319, 490], усі види мотиваційних спонукань характеризуються змістовими, пов’язаними з характером здійснення особистістю діяльності, та динамічними параметрами, що відображають форму,

динаміку мотивів. До *змістових характеристик мотиваційних спонукань* доцільно віднести:

- дієвість як вираження (прояв) мотивів у реальній поведінці, діяльності, спілкуванні;
- усвідомленість як відображення у свідомості особистості предмета діяльності та способу його досягнення;
- опосередкованість як заломлювання спонукань у залежності від певних соціальних еталонів й норм;
- самостійність виникнення як прояв спонукань без зовнішнього стимулу;
- узагальненість як поширення мотиву на інші види діяльності;
- вибірковість як спрямованість на певну сторону діяльності.

Поряд з змістовими характеристиками мотиви мають певні *динамічні параметри*, до яких відносяться: стійкість, тривалість, інтенсивність, перемиканість, широта, емоційна модальність (позитивна або негативна) [319].

Визначені характеристики мотивів дозволяють накреслити образ особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта з розвиненою мотиваційною системою. Це особистість із стійкою, тривалою сферою спонукань, для якої характерно полімотивованість, самостійне визначення особистісно і професійно значущих цілей, потреб й інтересів у галузі мистецької освіти, рух від вузько результативних мотивів навчально-пізнавальної діяльності до творчо-процесуальних мотивів саморозвитку, самоактуалізації та само творення у дослідницькому і музично-педагогічному пошуку.

Формування нових особистісних новоутворень і мотивів-якостей вчителя музики пов’язано з володінням *смислотворчістю* (Д.О. Леонтьєв), тобто вміннями «вичерпувати» новий смисл із когнітивних процесів, здійснювати пошук нових аргументів і фактів, інтерпретаційних і пояснювальних схем, їх логічного конструювання. Така смислотворча діяльність вчителя музики звернена до смислової педагогіки, пошуку нових мистецьких координат у педагогічному процесі, способів культуротворчого впливу на особистість засобами музичного мистецтва, наукового осмислення музично-освітньої і мистецької діяльності,

виявлення педагогічного і світоглядного контексту мистецьких творів як «квазіоб'єктів», що зумовлено його художнім смислом, поліінтерпретаційною сутністю. У цьому сенсі смислотворчість виявляється як єдність ціле- і смислоутворення діяльності вчителя музики, дослідника.

Домінуюча роль у формуванні мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики як дослідника належить *потребам*, розширенню їх кола і розвитку у середині кожної потреби – від простих її форм до більш складних (наприклад, від елементарних форм навчального інтересу до складних форм потреб у теоретичних знаннях).

Серед потреб майбутнього вчителя музики, виникнення яких свідчить про формування його як дослідника, ми виділяємо такі:

- потреби, пов'язанні з оновленням і поглибленням наукових знань музичної педагогіки і мистецької дидактики тощо, застосуванням їх на практиці як теоретичного підгрунтя;

- потреби в учінні, самоосвіті, дослідницькому пошуку, науковому осягненні культурно-мистецької реальності, сутнісному і міждисциплінарному вивченні соціокультурних феноменів та музично-педагогічних явищ, конструюванні змістової архітектоніки музично-освітнього простору;

- потреби у пошуку нових смислових одиниць і дефініцій понять, переосмисленні педагогічних концепцій і теорій у мистецькій освіті, виявленні закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків у музично-освітніх процесах;

- потреби у науковій рефлексії передового музично-педагогічного досвіду, знаходженні ефективних освітніх технологій, створенні власних новітніх методик і технологій для розв'язання науково-педагогічних проблем.

Оскільки потреби мають здатність до саморуху й саморозвитку (Л.І. Божович), формування особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта буде залежить від того, які саме за своїм змістом, динамічними характеристиками, будовою потреби набуватимуть форми саморуху. Це в свою чергу приведе до змін ведучих домінуючих потреб, їх нової ієрархізації.

Ланкою ланцюга детермінації науково-дослідницької діяльності, її

перетворення в активний спонукальний фактор, є *інтерес* до цієї діяльності, який виступає зв'язуючою ланкою між потребами та метою діяльності. Вченими (О.Г. Ковальовим, О.В. Петровським, О.М. Леонтьєвим) інтерес пов'язується з пізнавальною потребою та пізнавальною діяльністю людини.

Пізнавальне поле вчителя-дослідника-музиканта представлене системою педагогічних, мистецтвознавчих, культуротворчих і методологічних знань, які актуалізуються у дослідницькому пошуку, слугують засобом розв'язання науково-педагогічної проблеми і теоретичним підгрунттям у розробці авторських музично-освітніх технологій. У цьому аспекті виникає питання розширення саме психолого-педагогічного, музично-естетичного, художнього тезаурусу майбутнього вчителя музики (О.В. Михайличенко, О.М. Олексюк, Л.О. Рапацька, А.М. Растригіна, О.Л. Шевнюк та ін.), поглиблення категоріально-поняттєвого апарату.

За висловом науковців-психологів [75, 286, 287], усвідомлена і прийнята фахівцем *мета* надає його діяльності особистісного смислу, а постановка та реалізація цілей означає внутрішній саморозвиток особистості. У цьому сенсі процес цілеутворення необхідно розглядати як такий, що спрямований на визначення змісту цілей шляхом їх конкретизації і збагачення за рахунок виявлення нових предметних зв'язків та відношень. Як зазначає М.О. Леонтьєв, відбувається зсув мотивів на мету, зміна їх ієрархії та народження нових мотивів – нових видів діяльності.

Для вчителя музики процес цілеутворення передбачає конкретизацію самої мети педагогічного процесу як образу музично-педагогічної діяльності, її процесуальної і результативної сторони, та соціокультурного архетипу (ідеалу), що співвідноситься з соціально-гуманістичними, духовно-моральнісними, художньо-естетичними пріоритетами і реалізується в музично-освітньому просторі. Процеси цілеутворення і цілепокладання вчителя-дослідника-музиканта, що відбуваються у режимі дослідницького пошуку, слугують розробці власної концепції дослідження, реалізації музично-педагогічної діяльності, що зводиться до створення ефективної, дидактично потужної, перспективної педагогічної

технології, спрямованої на розв'язання науково-педагогічної проблеми.У цьому сенсі, цілепокладальні дії вчителя музики спрямовані на удосконалення його інноваційно-дослідницької, науково-методологічної, професійно-педагогічної компетентності, особистісне самомоделювання, самотворення і саморелазацію як дослідника і вчителя-професіонала.

Що стосується пізнавальних, у тому числі й методологічних установок, їх формування залежить від соціалізації та сциєнтифікації особистості дослідника. Мотиваційна значущість цих установок у тому, що завдяки ним знання набувають особистісного змісту і перетворюються у внутрішні засади пізнавальної діяльності. Механізм методологічних установок дозволяє здійснити екстраполяцію методологічного досвіду на більш широку предметну галузь, що робить їх важливим засобом орієнтації дослідника. Тому такі установки є мотиваційними, оскільки визначають напрям та послідовність науково-дослідницького пошуку, надають йому сенс, узгоджуючись в тій чи іншій мірі з усією диспозиційною структурою особистості дослідника.

Головним регулятором мотиваційної сфери особистості, за висловом вчених (І.Д. Бех, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, О.М. Леонтьєв, В.О. Сластьонін та ін.), є *цінності,* які задають не самі по собі конкретні мотиви або цілі, а площину відношень між ними, загальні принципи їх створення. Система цінностей, на думку закордонних дослідників (К. Клакхона, Т. Олдеймейєра, Б. Шледера), – це стратегія поведінки, що виражена в ідеальній формі, тоді як мотив – її тактика.

У науковій концепції І.Д. Беха [64], особистісні цінності трактуються як унормовані утворення, певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку. Психологічна природа особистісних цінностей примітна тим, що вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини. Особистісні цінності, з позиції науковця, утворюють внутрішній стрижень особистості, який слід інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Еквівалентом особистісної цінності вважається «особистісна якість», система особистісних цінностей виступає адекватним індикатором розвиненої особистості.

Однією з форм, в якій зафіксовані детермінанти особистісних цінностей, є

знання. Ми припускаємо, що головним чинником формування особистісних цінностей майбутнього вчителя-дослідника-музиканта є глибоко усвідомлене наукове знання, самостійно опановане засобами дослідницького пошуку, координоване гуманістичними, аксіологічними і культуротворчими орієнтирами і спрямоване на вибудовування власного концепту розв'язання музично-педагогічної проблеми. Спрямованість на науково-художнє, ціннісно-смислове осягнення музично-освітньої дійсності, вивчення її художніх домінантів, збагачення науково-педагогічного і художньо-естетичного тезаурусу, пошук ефективних навчальних стратегій, дидактично потужних впливів у музично-педагогічному процесі відрізняють дослідницький пошук в галузі мистецької освіти.

Нині перспективним вважається методологічний підхід, який розглядає природу особистісної цінності як суб'єкт-об'єктне утворення, що належить одночасно і суб'єктові, й об'єктивному світу. У цьому контексті варто звернутися до точки зору Н.І. Непомнящої [373], яка вводить поняття «*ціннісність*», що характеризується єдністю зовнішньої спрямованості особистості і вирізненням й цінністю свого «Я». Ціннісність, на думку вченої, необхідно розуміти як синтетичне утворення, у якому сплавлене власне – «особистісне» і «зовнішнє», «об'єктивне». Отже, ціннісність виражає одночасно і об'єктивне «бачення» особистості (особистість вирізняє і усвідомлює себе через ставлення до певної сторони дійсності, певних об'єктів), і особистісне «бачення» об'єктів (ті чи інші сторони дійсності набувають для суб'єкта особистісного смислу).

Ґрунтуючись на цій точці зору, зазначимо, що досліджуючи музично-педагогічну дійсність у різних координатах і взаємозв'язках з іншими соціокультурними системами, майбутній вчитель музики, з одного боку, набуває теоретичного і практичного досвіду, з іншого боку – пізнає та ідентифікує себе як вчителя-професіонала, дослідника, вибудовує власну систему культурно-мистецьких, професійних, педагогічних і науково-дослідницьких цінностей.

Підсумовуючи вище викладене, дійдемо *висновку*, що мотиваційна складова особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ, діяча мистецької освіти, є

домінантною і має своє виявлення у мотивах, потребах, інтересах, установках, переконаннях, цінностях, цілях, детермінуючи його розвиток, забезпечуючи ефективність індивідуальних науково-пізнавальних і науково-дослідницьких стратегій і поведінки.

Операційна складова особистісно-когнітивного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Якщо мотиваційна сфера (мотиви, потреби, інтереси, установки, переконання, цінності, цілі) особистості детермінує її діяльність, підтримуючи інтерес до її процесуальних і результативних характеристик, формує світоглядні позиції особистості, то операційна сфера (свідомість, мислення, здібності) здійснює виконавчу функцію, вказує на те, як діє людина для реалізації мотивів. Розглянемо цей аспект детальніше.

Свідомість як якість особистісно-когнітивного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Аналіз психологічного фонду (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, В.В. Столін) свідчить, що визначальними ознаками свідомості, яка конституюється знаннями і є носієм знань, стають відображення, ставлення, цілепокладання та регулювання. Як утворення свідомість виникає у процесі усвідомлення світу, включаючись в нього в якості засобу усвідомлення. За висловом Л.І. Божович [75], розвиток свідомості в онтогенезі характеризується тим, що все більшу роль починають грати процеси пізнання та усвідомлення суб'єктом самого себе як деякого єдиного цілого, здатного до самовираження. Тому вища ступінь свідомості розглядається як самосвідомість.

Осмислення самосвідомості як особистісної якості майбутнього вчителя музики підводить до розуміння її функції самоконтролю в особистісному розвитку дослідника, яка у такий спосіб забезпечує напругу його інтелекту, світоглядних інтенцій, соціальну детермінованість науково-дослідницького пошуку у музично-педагогічній освіті. У цьому контексті мета професійно-світоглядної діяльності вчителя музики як дослідника полягає у побудові ним власної особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою

соціокультурного життя) на науковому підгрунтті і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта.

На наш погляд, сформована самосвідомість майбутнього дослідника – вчителя музики виявляється як:

а) підтримка внутрішньої узгодженості і самототожності особистості як дослідника, вибудовування свідомої дослідницької поведінки, різних векторів науково-дослідницької музично-педагогічної діяльності, ціннісне ставлення до педагогічної науки і мистецької дійсності в цілому;

б) пізнання себе та пошук сенсу життя через самовдосконалення, самоосмислення, самотворення засобами дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти.

Як зазначає О.М. Леонтьєв [285], явища свідомості мають подвійну детермінацію – зовнішню (сфера пізнавальних процесів) та внутрішню (сфера потреб). Для розуміння співвідношення свідомості та мотивів необхідно звернутися до понять «значення» та «смисл» і виявити їх відмінність та взаємообумовленість. Значення представляє собою основну одиницю свідомості. Тому необхідно розглядати людину як таку, що засвоює значення, а не створює їх. Смисл, що породжується буттям людини, не додається до значень, а втілюється в них. Отже, смисл та значення не існують окремо, їх співвідношення характеризує внутрішню структуру свідомості. Важливе розуміння того, що ми судимо про свідомість в залежності від її смислової будови, оскільки «смислоутворююча діяльність значень приводить до певної смислової будови самої свідомості» [114, с. 65].

Особливу роль у смислотворчій діяльності вчителя-дослідника-музиканта ми відводимо *світогляду*, який характеризується духовно-естетичною наповненістю і спрямованістю, виявляється як спосіб і результат засвоєння навколишнього світу, ціннісне ставлення до соціокультурних, освітньо-педагогічних процесів крізь призму особистісного світорозуміння. Єдність наукового осмислення музично-освітньої діяльності, її діалогічної стратегії, і

художньо-естетичного способу сприйняття музичного мистецтва становлять специфіку світоглядних інтенцій вчителя музики як дослідника. У цьому сенсі світогляд вчителя-дослідника-музиканта, як фокус бачення світу культури, науки, мистецтва і освіти, являє собою системоутворюючий механізм його ціннісно-світоглядної сфери, специфічну призму духовності, через яку відбувається ціннісно-смислове осягнення мистецької дійсності, осмислення професійної життєдіяльності засобами дослідницького пошуку.

Отже, світоглядні орієнтації майбутнього вчителя-дослідника-музиканта вибудовуються на основі сформованого наукового світогляду і художнього світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння у єдності і зумовлені характером культуротворчої і художньо-естетичної діяльності. У цьому сенсі здатність мистецтва не лише видображати реальність, а й виявляти таємниці Всесвіту людини визначають специфіку дослідницького пошуку у цій галузі. Світоглядні орієнтації вчителя музики як дослідника відображають культурний спосіб життя, констатують сутність культури і науки як сфери загальнолюдських і гуманістичних цінностей, які знаходять виявлення у дослідницькому пошуку і музично-педагогічній практиці.

З метою розкриття внутрішньої роботи свідомості майбутнього вчителя музики, дослідника, ми звертаємося до *поняття «Я-концепція»,* яке трактується у психологічній науці як своєрідна система поглядів, когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе й навколишнього світу; «теорія самого себе» (Х. Ремшмідт), побудована на оцінній діяльності свідомості [114].

В контексті особистісних характеристик вчителя-дослідника-музиканта «Я-концепція», виступаючи відносно стійкою і в той же час динамічною системою, формується у процесі взаємодії з соціокультурними і мистецькими феноменами і представляє інтегративне утворення у духовному світі особистості, яке пронизує усі психічні процеси, властивості, стани майбутнього вчителя музики і слугує показником досягнення його професійно-акмеологічного рівня. Як суб’єкт культурної і наукової творчості вчитель музики як дослідник створює власну концепцію світорозуміння, яка вибудовується у процесі синкретичного способу

мислення, науково-теоретичного міркування, дослідницьких музично-освітніх стратегій, його методологічного аналізу і детермінується наявними культурно-освітніми, педагогічними, естетичними і науково-дослідницькими цінностями і нормами.

Векторами розгортання самосвідомості, як професійно важливої якості дослідника, складової особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ, виступають процеси *самопізнання, самооцінювання і саморегулювання.* Кожен з цих компонентів самосвідомості необхідно розглядати подвійно: з динамічної точки зору, тобто розгортання процесу, і результативної – виникнення та наявності певного продукту.

Наші теоретичні розміркування дозволяють розглядати оцінно-аналітичні дії у дослідницькому пошуку вчителя-дослідника-музиканта у таких спрямуваннях:

1) оцінювання власних дослідницьких дій, створених дослідницьких стратегій, розробленого дидактичного і виховного супроводження музично-педагогічної проблеми, що розв'язується, з точки зору їх ефективності і результативності;

2) оцінювання і осмислення науково-педагогічних досліджень, здійснених вченими-педагогами, їх суджень, ідей, теоретичних та практичних розробок, пошук педагогічних і художніх пріоритетів, когнітивних і духовно-моральнісних смислів у дослідницькому і музично-освітньому просторі;

3) оцінювання власного індивідуально-особистісного інтелектуального ресурсу, професійно значущих якостей, світоглядних інтенцій як вчителя-дослідника, музиканта, шляхів професійно-акмеологічного зросту і самотворення засобами дослідницького пошуку.

Особливістю оцінно-аналітичної діяльності є її *рефлексивність* як «конституююча характеристика свідомості» (Л.С. Виготський), що підіймається на рівень теоретичного мислення. Рефлексивність вчителя музики виявляється у його здатності до осмислення, вивчення, аналізування свого образу «Я – дослідник», «Я – освітянин», «Я – діяч музичного мистецтва», «Я – створювач духовних і культурних цінностей», «Я – професіонал». Можна припустити, що

ефективність дослідницьких віднайдень можливе за умов реалізації наукової, методологічної, педагогічної і гуманітарної рефлексії у поєднанні з суб'єктно-авторською позицією дослідника, його інноваційним пошуком.

Розуміння світоглядної функції науки, інтегративної сутності дослідницького пошуку у музично-педагогічній освіті, його онтологічного, аксіологічного, гносеологічного, герменевтичного, антропологічного наповнення, історико-культурного і художнього контексту науково-педагогічних проблем, що розв'язуються, складають основу рефлексивної і професійно-світоглядної діяльності вчителя-дослідника-музиканта. У цьому сенсі науково-художнє світосприйняття відбувається у нерозривному взаємозв'язку раціональних і емоційних процесів, наукових і художніх мисленнєвих процесів, інтелектуальних і перцептивних дій, що націлені на цілісне і сутнісне осмислення «концепції світу», культурно-мистецьких, художньо-педагогічних феноменів і музично-освітніх явищ. Такі аналітичні і рефлексивні процеси потребують художньо-естетичної освіченості, науково-педагогічної обізнаності, соціокультурної компетентності, дослідницької і методологічної озброєності вчителя музики.

Для розкриття особливостей оцінно-аналітичної діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта ми звертаємося до методологічного положення С.Л. Рубінштейна щодо єдності процесів свідомості та діяльності (дії), закономірним наслідком якого є виділення регуляторної функції самосвідомості. Згідно цьому положенню свідомість (самосвідомість) як механізм регуляції виступає одночасно в якості компонента діяльності та її продукту. Оскільки будь-який регуляторний вплив визначається зовнішніми та внутрішніми критеріями, виявлення їх специфіки стає підгрунтям у визначенні видів регуляції діяльності, зокрема, науково-дослідницької. Перша, *предметна регуляція*, пов'язана із забезпеченням адекватності операційних характеристик науково-дослідницької діяльності особливостям її предмета (об'єкта) та особливостям предметної діяльності взагалі. Другою формою регуляції діяльності є її *смислова регуляція* – співвіднесення цілей та засобів дослідницького пошуку з мотивами, потребами, цінностями і установками суб'єкта. Ці дві форми регуляції діяльності

співвідносяться із двома фундаментальними характеристиками діяльності: *предметністю* та *осмисленістю*. У системі внутрішньої регуляції самосвідомості дослідника, яка утворюється разом із самою діяльністю, предметна та смислова підсистеми злиті у єдине ціле.

У цьому сенсі усвідомленість відноситься як до суб'єкту науково-дослідницької діяльності (усвідомлення себе, рефлексія), так і до її змісту, процесу вибудовування і розгортання. В самому загальному вигляді регуляторна функція самосвідомості вчителя музики, дослідника, виявляється в умінні контролювати, критично оцінювати мисленнєві, дослідницькі та педагогічні дії і співвідносити їх з предметом діяльності.

Таким чином, теоретичні пошуки стосовно світоглядної діяльності свідомості вчителя музики, дозволяють зробити *висновок:* свідомість (самосвідомість) як якість особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ забезпечує зовнішню (предметну) та внутрішню (смислову) регуляцію здійсненого науково-дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти, визначає його ціннісні орієнтації у культурно-мистецькому і музично-освітньому просторі, світоглядні інтенції, які зумовлені характером культуротворчої діяльності та виявляються як наукове світорозуміння і художнє світовідчуття; професійно-світоглядна діяльність вчителя музики, дослідника, виявляється у побудові ним власної особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) на науковому підгрунтті і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного вдосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта.

Мислення як якість особистісно-когнітивного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

З точки зору психологів (К.О. Абульханової, А.В. Брушлинського, О.М. Матюшкіна), *мислення* – це не тільки діяльність (практична і теоретична), а й безперевний (недиз'юнктивний) психічний процес аналізу, синтезу, узагальнення, що формується. Якщо йдеться мова про мислення, необхідно ураховувати і те, що шукає, відкриває, створює людина, і те, як вона це робить.

Слід мати на увазі не тільки суто предметну характеристику того відкриття, яке здійснено у ході мислення, а, насамперед, його власне психологічну характеристику (якість мисленнєвого процесу, формування нових операційних схем, дій). Отже, мислення зводиться до знань і пов'язується з інтелектуальними діями – логічними і спеціальними, що засвоюються людиною.

Наведені міркування дають можливість зрозуміти внутрішню організацію мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта як неперервної взаємодії суб'єкта з об'єктом дій та пізнання. У цьому сенсі мислення не зводиться тільки до здатності діяти в умі, головна функція мисленнєвої діяльності у забезпеченні можливістю опанувати новими науковими знаннями і новими діями. Для вчителя музики, дослідника, логічний склад мислення зумовлений характером і змістом педагогічних і мистецтвознавчих знань, сформованою методологічною свідомістю і науковим стилем мисленням, які забезпечують наукове осягнення мистецької дійсності, що характеризується високим рівнем узагальнення і глибинним засвоєнням соціокультурних і педагогічних закономірностей.

Мисленнєва діяльність майбутнього вчителя музики опосередковується як зовнішніми (соціокультурними, педагогічними, мистецькими), так і внутрішніми (методологічною свідомістю, науковим світоглядом, науково-художнім світорозумінням) факторами. Особливістю мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта стає поєднання різних способів наукового пізнання, як реалізації наукових методів, оволодіння понятєво-категоріальним апаратом музичної педагогіки як наукового фундаменту педагогічних моделей (стратегій), і способів художнього пізнання, що звернені до пошуку художніх образів і виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі.

У науковій літературі метод художнього пізнання розглядається як «принцип образного відображення життя» (Г.М. Поспелов), «певний спосіб образного мислення» (Ю.Б. Борєв), як сукупність «принципів художнього відбору», «способів художнього узагальнення», «принципів естетичної оцінки», «принципів втілення дійсності в образи мистецтва». Особливістю художнього методу пізнання є його унікальність, ідейно-естетична орієнтація, творча спрямованість.

Художній спосіб пізнання, що відображає специфіку музичного мистецтва, різні аспекти музичного мислення широко досліджувалися в роботах І.П. Грінчук, О.З. Довгань, Л.М. Масол, Н.Є. Міропольської, Л.Л. Ороновської, В.Д. Остроменського, В.А. Подрєзова, Л.М. Радковської, О.П. Рудницької та ін.

У науковій літературі з психології зазначається, що *знання* по відношенню до мислення (як і до свідомості) виступають кінцевим результатом і разом з тим його головним засобом. Так, за висловом С.Л. Рубінштейна, «кожний акт опанування тих чи інших знань передбачає в якості своєї внутрішньої умови відповідну розвиненість мислення, необхідного для їх засвоєння, і у свою чергу спричинює до створення нових внутрішніх умов для засвоєння нових знань. У процесі опанування деякої елементарної системи знань, що містить певну об'єктивну логіку відповідного предмета, у людини формується логічний склад мислення, який слугує необхідною внутрішньою передумовою для засвоєння системи знань більш високого порядку ...» [491, с. 110].

Значення системоутворюючого чинника в особистісно-когнітивному розвитку дослідника набуває *теоретичне мислення* як доцільне застосування у музично-педагогічному процесі різних аналітико-синетичних, індуктивно-дедуктивних, узагальнюючих дій; готовність до наукового аналізу музично-педагогічних процесів і явищ, ураховуючи освітній і мистецько-культурний контекст; застосування дослідницького підходу до розв'язання науково-педагогічних проблем.

Як наголошує Е.Б. Абдуллін [10], ефективність діяльності вчителя музики багато в чому залежить від того, якою мірою він володіє теоретичними знаннями в галузі музичної освіти. Оволодіння теорією музичної освіти сприяє: 1) розкриттю значущості теорії для вчителя-музиканта; 2) набуттю знань про сутність теорії музичної освіти, її основні категорії, закономірності, поняття; 3) формуванню теоретичного мислення; 4) накопиченню досвіду творчого застосування теоретичних знань в галузі музичної освіти у своїй практичній педагогічній діяльності; 5) становленню професійної позиції по відношенню до актуальних питань музичної освіти; 6) розвитку здатності самостійного

збагачення професійного знань, вмінь і навиків, досвіду творчої музично-педагогічної діяльності; 7) розробці власної моделі загальної музичної освіти.

З огляду на сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти (поліпарадигмальність, дослідницька й інноваційна спрямованість, міждисциплінарність, системність) можна стверджувати, що мисленнєва діяльність майбутнього вчителя музики як дослідника має здійснюватися як наукова і забезпечувати проведення науково-педагогічних досліджень. Саме *інтегровані знання* (філософські, педагогічні, мистецтвознавчі і т.ін.), що актуалізуються у музично-педагогічному дослідженні, їх міждисциплінарний синтез забезпечують різні способи осягнення світу, формування науково-художнього світовідношення, світорозуміння, розширення і поглиблення тезаурусу вчителя-дослідника в галузі музично-педагогічної освіти і культуротворчої діяльності.

З теоретичним мисленням тісно пов'язаний *науковий стиль мислення,* однак цей зв'язок не означає їх тотожності, науковий стиль мислення по відношенню до теоретичного мислення виступає як його особливість. Як відомо (О.Б. Кримський, Л.О. Мікешина, В.С. Стьопін), *науковий стиль мислення* застосовується для позначання норм, системи принципів, якими керуються дослідники у своєму підході до дослідження та його результатів (див. п.1.1.). До особливостей наукового стилю мислення можна віднести концептуальність, доказовість, аргументованість, системність, цілісність, логічність, рефлексивність, проблемність, прогностичність, нестандартність [337].

Науковий стиль мислення вчителя музики детермінує стратегію науково-пізнавального і дослідницького пошуку, виступає засобом орієнтації у потоці наукової інформації, способом ставлення до освітньо-педагогічної, мистецької дійсності, формує ідеал наукового методу та наукової теорії, розвиває уявлення про суб'єкт і об'єкт наукового пізнання. Розвиненість наукового стиля мислення впливає на цілісне бачення існуючої музично-освітньої дійсності й формування цілісної особистості вчителя-дослідника-музиканта, який усвідомлює значущість і цінність наукового знання у майбутньому професійному житті. Отже, науковий

стиль мислення дослідника формується у тій мірі, в якій є продуктом його науково-пізнавальної, інноваційно-дослідницької діяльності і визначає активність цієї діяльності, спрямованість наукового музично-педагогічного пошуку, його цілепокладання, цілездійснення.

Саме науковий стиль мислення визначає рівень «метазнань» і «метавмінь», досягнення яких відбувається в процесі оволодіння різноманітними науковими методами і міждисциплінарним баченням музично-педагогічних проблем, що спричинює швидке адаптування в умовах частої зміни наукових парадигм, різних педагогічних технологій, обсягу інформації, що зростає, і знаходження принципово нових рішень науково-педагогічних питань. Важливими характеристиками «метазнань» й «метавмінь» стають взаємозв'язок і взаємозалежність загальнонаукового, методологічного і спеціального знання, практичне оволодіння механізмами наукової творчості.

Розкриваючи особливості мисленнєвої діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта ми звертаємося до таких *понять як «пояснення»* і *«розуміння»*, що застосовуються для аналізу науково-дослідницького і художньо-пізнавального пошуку, виступаючи в якості методологічних регулятивів. У сучасних підходах (К.О. Абульханова, І.А. Зязюн, Ю.В. Сенько) до аналізу поняття «розуміння» простежується тенденція розгляду його як універсальної характеристики, властивої будь-якій діяльності або пізнавальному процесу. Саме виявлення смислу є вихідною і кінцевою передумовою процесу розуміння.

Вказуючи на діалогічний характер розуміння М.М. Бахтін підкреслює, що «у поясненні – тільки одна свідомість, один суб'єкт, у розумінні – дві свідомості.... Розуміння завжди якоюсь мірою діалогічне» [54, с. 289]. Дане твердження має принципове значення для розкриття особливостей мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта, тлумачення якої набуває додаткового смислового навантаження як узагальненого виду когнітивної діяльності, що вимагає глибинного наукового осягнення і осмислення освітніх феноменів, педагогічного контексту музичного мистецтва і забезпечує відкриття світу через поняттєві і художні образи в їх смисловому значенні, як смислове поле із багатовимірною

системою значень і трактовок.

З позиції концепції діалогу культур людина, як творець культури, здатна знайти спосіб діалогу між різними культурами. Розвиток особистості в цьому аспекті – це своєрідна інтеріорізація діалогу, оскільки «сформувати власну точку зору неможливо, не відтворюючи в ній інші способи розуміння» (С.Ю. Курганов). Це положення лягає в канву мистецького осмислення дійсності, що стимулює різні способи наукового, мистецького або культурного спілкування як мікродіалогу (внутрішній діалог) і макродіалогу (діалог культур).

Отже, діалогічність стає важливою ознакою сучасного науково-педагогічного мислення (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Б.Т. Лихачов та ін.) як діалогу різних теорій, гіпотез, концепцій, так і художнього (музичного) мислення (В.В. Медушевський, В.М. Подуровський, О.П. Рудницька) як діалогу культур, стилів, художніх образів, що знаходить своє виявлення саме у науково-дослідницькій (мисленнєвій) діяльності вчителя-дослідника-музиканта.

Конкретизація гносеологічного визначення поняття «пояснення» підводить до висновку, що дослідницькі процедури спрямовані на розкриття досліджуваних явищ (феноменів), їх існування, розвитку, функціонування і структури. Відповідно у науковому дослідженні виділяють такі типи пояснення: причинно-наслідкове, структурне, функціональне, структурно-функціональне тощо. Одним зі способів пояснення є аргументація як викладання доказів, аргументів у формі фактів або свідчень у певній послідовності. Посилання на авторитет або висунення аргументу, побудованого на взаємозалежності причини й наслідку, – це ті види доказу, якими має володіти майбутній вчитель музики як дослідник, вміннями застосовувати різні способи аргументації, доводити власну наукову позицію шляхом критичного осмислення кожної цитати, теоретичного положення, до яких звертається, як до аргументів, відслідковувати різні взаємозв’язки і взаємозалежності, науково обґрунтовувати необхідність того чи іншого педагогічного впливу в навчальному процесі засобами музичного мистецтва тощо.

Для вчителя-дослідника-музиканта особливої значущості набуває *смислопошукова діяльність*, яка пронизує усі етапи його дослідницького пошуку і

має виявлення у таких діях:

- розкритті понять, їх основних дефініцій;
- виявленні загальних властивостей, сутнісних ознак, зв'язків, внутрішніх закономірностей освітньо-педагогічних і мистецьких явищ;
- висвітленні фактів, застосовуючи різні види аргументації, оскільки «факт дійсності тільки тоді стає фактом науки, коли трактується, інтерпретується не суб'єктивно, а з позиції певної теорії» (В.О. Сластьонін);
- виявленні емпіричних залежностей, які мають значення для характеристики глибинних сутнісних процесів і зв'язків тільки у випадку, якщо вони дістають відповідного теоретичного тлумачення, пояснення.

Як відомо, *характерними рисами науково-педагогічного мислення* стають цілісність, системність, діалектичність, міждисциплінарність (Б.Т. Лихачов, В.А. Семиченко, Г.С. Сухобська), які відповідають викликам сучасного світу культури, науки і освіти. Цілісне вивчення музично-педагогічної проблеми вибудовується як наукове осмислення педагогічних і культурних фактів, подій, процесів у їх причинно-наслідкових зв'язках та опосередкуваннях; багатоаспектне розкриття педагогічних закономірностей з урахуванням конкретно-історичних і соціокультурних відношень. Міждисциплінарне вивчення педагогічних і мистецьких явищ слугує багатовимірному і багатогранному дослідженню науково-педагогічних проблем на інтегративній основі. Така інтегративна сутність мисленнєвої здатності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта виявляється у широкому застосуванню універсальних методів і засобів наукового дослідження.

Осмислюючи вище викладене стосовно мисленнєвої діяльності вчителя музики, ураховуючи специфіку його дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти, зробимо висновок: *мислення* як якість особистості дослідника виявляється у його професійній мисленнєвій здатності, що вибудовується на знаннєвому фундаменті як когнітивний процес, характеризується системністю, міждисциплінарністю, цілісністю, діалектичністю, рефлексивністю і представляє злагоджену логічну структуру взаємопов'язаних педагогічних і мистецьких уявлень, понять, ідей, які створюють цілісну педагогічну концепцію вчителя-

дослідника-музиканта.

Здібності як якість особистісно-когнітивного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Наступним елементом, що забезпечує операційну сферу вчителя музики як дослідника, є *здібності*, сутнісною основою яких виступає спосіб діяльності, дій, поведінки. У наукових джерелах [319, 610] здібності розглядаються як індивідуально-психологічні властивості особистості, що відповідають вимогам певної діяльності і є умовою її успішного виконання. Виступаючи результатом науково-дослідницького пошуку, здібності вчителя-дослідника-музиканта реалізуються в уміннях, які ми класифікуємо, як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні.

Інтелектуальні якості вчителя музики як дослідника виявляються у таких вміннях:

1) володіти різними способами мисленнєвої діяльності (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, систематизації, моделювання, виділення головної думки, проведення різних аналогій, зіставлення тощо) та їх комбінаціями, висловлювати власні міркування, судження;

2) орієнтуватися в потоках інформації, використовуючи різноманітні методи пізнання й самопізнання, здійснюючи цілепокладальні, прогнозувальні й проектувальні дії; вести творчо-пошукову роботу;

3) володіти різними способами цитування на основі критичного осмислення того контексту, у якому викладена думка, співвідносячи її з контекстом дослідження;

4) актуалізувати наукові знання, аргументувати власні дослідницькі позиції, виявляти своє ставлення до проблеми (питання), що вивчається, вибудовувати умовиводи; формулювати узагальненні висновки на основі вивчених літературних джерел; виявляти ерудованість і обізнаність, спілкуватися на принципах поваги і толерантності до іншої думки.

5) виявляти причино-наслідкові зв’язки між умовами реалізації музично-освітніх явищ та їх результатами; можливості застосування опанованих знань у

музично-педагогічній діяльності.

До дослідницьких відносяться вміння :

1) проводити музично-педагогічні дослідження у системі: експеримент (спостереження) – опис – пояснення (обґрунтування) – прогнозування;

2) бачити гностичний ланцюжок: питання (проблема) – гіпотеза – концепція (теорія);

3) вибудовувати дослідницькі дії відповідно визначеній меті і завданням дослідження, розробляти загальну стратегію і тактику дослідження; визначати послідовність його етапів, вибудовувати теоретичну модель дослідження і на цій основі створювати нормативну модель;

4) розробляти необхідний діагностичний інструментарій дослідження, визначати коефіцієнт ефективності застосованих методів дослідження; відбирати, конструювати різні методи дослідження, аргументувати їх вибір, виходячи зі специфіки предмету педагогічного дослідження, сформульованої проблеми; робити порівняльний аналіз досліджуваних явищ до і після експерименту;

5) здійснювати пошук шляхів розв’язання музично-педагогічної проблеми на теоретичному й практичному рівнях, обґрунтовуючи власні дослідницькі дії, наукові позиції.

До смислопошукових – вміння:

1) інтерпретувати, тлумачити науково-педагогічні і музично-педагогічні поняття, категорії, факти на основі глибокого розуміння внутрішніх закономірностей, зв’язків, ґрунтуючись на діалектичній логіці, цілісному, комплексному, міждисцилінарному підходах; відшукувати різні смислові відтінки, значення понять, нове смислове навантаження теоретичних положень;

2) знаходити взаємозв’язок між різними педагогічними поняттями, категоріями, фактами; розкривати сутність педагогічно-освітніх і мистецьких явищ, феноменів на основі всебічного аналізу, урахувуючи соціокультурні вимоги до їх фунукціонування;

3) герменевтизація наукових позицій вчених-педагогів; експлікування власної наукової думки, яка може бути виражена як відмова або ідентифікація з

думкою автора, науковий діалог; введення нових контекстів у наукове осмислення музично-педагогічної проблеми, порівняльний аналіз різних точок зору;

4) критично переосмислювати зміст і методи музично-педагогічної освіти у минулому і сучасні; простежувати генезис педагогічних феноменів, виявляючи їх ціннісні, цілісно утворюючи властивості;

5) здійснювати системний, структурний, прогностичний, а також гносеологічний, аксіологічний, герменевтичний та інші види аналізу педагогічних феноменів і відповідно до нього вибудовувати зміст, умови, засоби навчально-виховного процесу; перетворювати педагогічну теорію у метод пізнавальної діяльності, самоосвіти;

6) реалізовувати пошук ефективних педагогічних впливів для розв'язання науково-педагогічних проблем, виявляти значення цих впливів для особистісного розвитку тих, хто навчається, в галузі мистецької освіти; критично переосмислювати цінності традиційної педагогічної освіти.

До *рефлексивних якостей* варто віднести вміння:

1) оцінювати, осмислювати свій образ «Я - вчитель-дослідник-музикант», «Я-професіонал», «Я-освітянин», «Я – людина культури» з позицій власних можливостей, здібностей, розвитку особистісних якостей;

2) використовувати різноманітні методи самопізнання, самодіагностування, самоаналізу власних особистісних якостей як майбутнього вчителя-дослідника, здатного до самокритики;

3) оцінювати дослідницькі дії, у тому числі розумові з точки зору їх ефективності і результативності, відслідковувати розгортання своєї думки (судження); регулювати і моделювати дослідницький пошук та поведінку з позицій внутрішніх (смислових) та зовнішніх (предметних) критеріїв діяльності;

4) здійснювати цілепокладальні, прогнозувальні дії стосовно визначення індивідуальної траєкторії професійно-особистісного розвитку;

5) характеризувати власні теоретичні позиції, погляди, ціннісні орієнтації для вибудовування «Я-концепцію» майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, свого «обличчя» у професійній діяльності.

Методологічні та креативні вміння розглядатимуться у параграфах 3.3. та 3.7. відповідно.

Таким чином, осмислення операційної складової особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ дозволяє зробити *висновок:* особистісні якості (свідомість, мислення, здібності) майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, що концентруються навколо його операційної сфери, виступають одночасно як інструментальні і якісні, оскільки забезпечують функціонування його науково-дослідницької культури і є результатом формування означеного особистісного феномену.

Так, *свідомість* (самосвідомість) забезпечує зовнішню (предметну) та внутрішню (смислову) регуляцію здійсненого науково-дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; професійно-світоглядна діяльність вчителя музики як дослідника виявляється у побудові власної особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) на науковому підгрунтті, відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вічителя-дослідника-музиканта. *Мислення* майбутнього вчителя музики доцільно розглядати як професійну мисленнєву здатність, що вибудовується на знаннєвому фундаменті як когнітивний процес, характеризується системністю, міждисциплінарністю, цілісністю, діалектичністю, рефлективністю і представляє злагоджену логічну структуру взаємопов’язаних педагогічних і мистецьких уявлень, понять, ідей, які створюють цілісну педагогічну концепцію дослідника. *Здібності* є умовою і результатом науково-дослідницького пошуку вчителя-дослідника-музиканта та реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні вміння. Таким чином, особистісно-когінтивний компонент НДК майбутнього вчителя музики репрезентований якостями мотиваційної і операційної сфери, що має відображення у розробленіій моделі (див рис. 3.6.1).



Рис. 3.6.1 Модель особистісно-когнітивного компоненту НДК майбутнього вчителя музики

Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що особистісно-когнітивний компонент НДК МВМ забезпечується якостями мотиваційної (мотиви, потреби, інтереси, установки, переконання, спрямованість, цінності) і операційної (свідомість, мислення, здібності) сфери, які впливають на самотворення і самоздійснення вчителя-дослідника-музиканта у світі науки і мистецтва, здатного до вмотивованої різнобічної мисленнєвої і дослідницької діяльності, наукового і методологічного осягнення музично-педагогічної дійсності, її онтологіного, феноменологічного, аксіологічного, герменевтичного осмислення, і на цій основі формування «Я-концепції» дослідника.

3.7. Креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта

Можна стверджувати, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики формується повною мірою у разі реалізації евристичного пошуку на всіх етапах музично-педагогічного дослідження, критичного і творчого переосмислення набутих наукових знань, музично-педагогічного досвіду і на цій основі становлення власної наукової позиції вчителя-дослідника, формування авторського бачення розв'язання музично-педагогічної проблеми. У цьому сенсі науково-пізнавальний процес розглядається як набуття і продукування нового знання, відтворення і самоздійснення людини, здатної породжувати ці знання.

Аналіз наукових і довідкових праць [411, 453, 467, 468] свідчить, що креативність виявляється як здатність особистості до продуктивної зміни і створення якісно нового результату діяльності, що визначає творчий стиль самої діяльності. Як зазначає Я.О. Пономарьов [453], креативність, з одного боку, реалізується у процесі творчості і представляє її мотиваційно-потребову основу (як суб'єктивна детермінанта творчості), з іншого боку, розвивається і формується в залежності від особливостей і умов її протікання (як об'єктивна детермінанта творчого процесу). Поняття «творчість» і «креативність» мають різне смислове наповнення: якщо творчість виступає процесуально-результативною

характеристикою діяльності, то креативність – як детермінанта творчого процесу, суб'єктивно-обумовлюючою характеристикою особистості. Отже, креативність необхідно розглядати як пошуково-перетворюючу сутність особистості, що спричинює творчий стиль діяльності. У цьому випадку продукт творчості відрізняється новизною, оригінальністю і унікальністю.

Концептуальні положення щодо креативного компоненту НДК МВМ вписуються у загальну теорію творчого розвитку особистості вчителя-музиканта і конкретизуються на основі осмислення наукових праць Г.О. Білозерської, Б.А. Бриліна, О.М. Олексюк, О.М. Отич, Н.А. Сегеди, Я.А. Ростовського, Л.С. Руденко та ін. У педагогічних концепціях категорія «творчість» заломлюється у контексті навчального процесу і застосовується для позначення оновленого змісту мистецької освіти, культуротворчих методів навчання, особливостей особистісного розвитку вчителя музичного мистецтва, актуалізації його креативно-емоційного, художньо-естетичного ресурсу. Цілком слушно вказується на необхідність реалізації інноваційної музично-педагогічної діяльності, спрямованої не на стереатипну працю, а на розв'язання нових художньо-творчих ситуацій, спрямованих на формування нового культурного середовища.

Осмислення наукових праць дає підставу розглядати креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта як такий, що відображає творчу природу наукового і художнього пізнання і передбачає єдність аналітичного і дивергентного мислення, логіки та інтуїції, дедуктивного та індуктивного методів пізнання, елементів наукової та педагогічної творчості.

Розглядаючи творчість як новаторство (О.М. Кочергін), відтворення нового, новизну продукту діяльності (Д.Б. Богоявленська), важливе розуміння того, що породження нового є іманентним моментом наукової творчості (у мисленні або діях), а елемент новизни виступає її специфічною характеристикою. Що стосується новизни наукового знання, то її варто оцінювати не тільки за змістом, а й за способом інформації, яка переноситься. Творча природа наукового і дослідницького пошуку може бути виражена й у новому структуруванні сформованого знання, інакшому розміщенні акцентів у розкритті педагогічних і

мистецьких феноменів, переформулюванні вихідних педагогічних принципів і понять, уведенні нових уявлень і т. п. Пов'язувати наукову творчість тільки лише з розширенням і поглибленням змістових аспектів знання, на наш погляд, недостатньо. При такому підході багато принципово важливих видів пізнавальної діяльності, творчих за своєю суттю, залишаються поза увагою. До них, у першу чергу, слід віднести способи перетворення наявного знання без зміни його інформаційної цінності на основі більш ефективних мовних засобів, удосконалених прийомів фіксації старого матеріалу і т. ін. Отже, творчість у науковому пізнанні характеризується не тільки властивістю новизни знання, яке здобувається, а й новими способами, засобами, шляхами його одержання.

За висловом В.І. Вернадського, наукова робота набуває великого значення, коли вона пов'язана з самостійною творчою думкою. З позиції вченого, «наукова творчість нерідко відіграє основну роль, а не лише методологічну, а досягнутий результат має значення саме у виявленні у ньому творчої думки – чи буде вона виражатися в новому узагальненні, чи в яскравому доказі викладеного раніше» [104, с. 115]. Підкреслюється, що невеликий елемент наукової творчості завжди присутній у науковій роботі.

Можна стверджувати, що творчість (креативність) притаманна усім компонентам науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики – аксіологічно-орієнтаційному, особистісно-когнітивному, технологічно-діяльнісному, – і має свої прояви у межах кожного з них. Так, в аспекті аксіологічно-орієнтаційного компоненту акцентується увага на творчо-креативній домінанті ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, що виявляється у його світоглядних характеристиках, а саме у наданні особистісного смислу цілеспрямованому, вмотивованому дослідницькому пошуку, науковій творчості у майбутній професійній музично-педагогічній діяльності; різним формам породження педагогічних інновацій в мистецькій освіті; музично-педагогічним дослідженням, спрямованих на нові перспективні наукові галузі; науковому спілкуванню як діалогу, в якому порушуються нові, нетривіальні питання; творчому самоздійсненню, саморозвитку, самореаліації вчителя музики

у дослідницькому процесі.

У межах особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ креативність реалізується, насамперед, у його продуктивному, дивергентному мисленні і тому передбачає не тільки «екстенсивне нарощування знань про об'єкт, а й по-новому висвітлену – і в цьому сенсі створену – його цілісність, сутність» [192, с. 29]. Креативність як суб'єктивна детермінанта творчості дослідника – майбутнього вчителя музики, на наш погляд, має такі характеристики:

- *оригінальність мислення* як здатність породжувати нові нестандартні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, стереотипів у розв'язанні музично-педагогічних проблем; привносити авторське бачення у кожне питання, що вивчається, творчо переосмислювати соціокультурну і музично-освітню дійсність; володіти механізмами творчо-пізнавальної діяльності, що виявляється у пошуку невідомого за допомогою аналізу через синтез, застосуванні асоціативного методу, механізму взаємодії інтуїтивного і логічного, міждисциплінарних зв'язків тощо;

- *швидкість мислення*, що знаходить виявлення на всіх етапах і рівнях дослідницького процесу, насамперед, у швидкому знаходженні нових способів розв'язання музично-педагогічної проблеми, визначенні головної ідеї дослідження, її мисленого втілення, новому структуруванні теоретичного матеріалу; концептуалізації знань, визначенні і конкретизації авторської наукової позиції на основі вивчення наукових праць педагогів-вчених, мистецьких діячів;

- *гнучкість мислення* як варіативність застосування опанованих наукових знань у пізнавально-дослідницькому пошуку і освітньо-педагогічній практиці як теоретичного підґрунтя; багатоаспектність і багатовекторність дослідницького пошуку; різноманітність запропонованих педагогічних технологій, методик, методів у музично-педагогічному дослідженні;

- *асоціативність* як моделювання вчителем-дослідником-музикантом образу педагогічного, мистецького явища, соціокультурного феномену, що вивчається, його властивостей, функціональних і структурних характеристик, наявного в якості мислеформи, ураховуючи зовнішні й внутрішні взаємозв'язки; знаходження різних аналогій, асоціативних зв'язків у музично-педагогічній теорії

і практиці, мисленнєвого відтворення шуканого дослідницького результату;

- *конструктивність*, що передбачає творче перетворення мистецької дійсності шляхом реалізації наукових ідей, застосування індивідуальних дослідницького стратегій; перенесення власного науково-педагогічного досвіду в реальну музично-освітню практику, створення ефективного інноваційного науково-методичного, дидактичного супроводження проблеми, що вивчається.

У розрізі технологічно-діяльнісного компоненту НДК МВМ її творчо-креативний характер виявляється у двох напрямах: по-переше, як збагачення наукових знань, визначення шляхів їх практичного застосування, подальше розширення педагогічного і мистецького тезаурусу, вибудовування концепції дослідження; по-друге, як створення нових музично-освітніх стратегій на науковому підгрунтті. У першому випадку маємо справу з науковою творчістю, різними логічними способами і схемами наукового пізнання, осмисленням наукового педагогічного і мистецтвознавчого знання та його продукуванням, виявленням евристичності. У другому випадку мають місце результати педагогічної творчості, розроблені інноваційні методики і технології.

Креативність у контексті технологічно-діяльнісного компоненту НДК МВМ конкретизується і фіксується у такому:

1) виявлення науково-педагогічних проблем як перевід «соціального замовлення» на мову наукової проблематики, що передбачає виокремлення головних, кардинальних питань, які мають бати розв’язані; пошук вузлових протиріч, пріоритетних завдань у галузі мистецької і педагогічної освіти, що дозволить розглянути широке коло теоретичних та практичних питань;

2) визначення логічної структури музично-педагогічного дослідження, створення планів, програм і стратегій дослідницького пошуку, логічних схем розв’язання наукових музично-педагогічних проблем, конкретизація проміжних дослідницьких цілей і завдань;

3) висування гіпотетичних припущень щодо функціонування педагогічних і мистецьких феноменів, їх розвитку в діахронному та синхронному режимі, взаємодії з різними педагогічними і соціокультурними системами, формуванні у

форматі середньої та вищої педагогічної освіти;

4) генералізація нових емпіричних фактів, їх інтерпретація з позиції окремих теорій, парадигм; визначення співвідношення між фактами і умовами їх виникнення, функціонування, тобто виявлення причинно-наслідкових зв'язків між умоваит реалізації освітньо-виховних художньо-естетичних систем та їх результатми;

5) нова інтерпретація теоретичних конструктів на основі розуміння фундаментальних педагогічних і мистецьких закономірностей, бачення нових контекстів в осмисленні проблеми дослідження; поєднання різних способів аналізу наукової проблеми (системного, структурно-функціонального, а також аксіологічного, онтологічного, герменевтичного, культурлогічного тощо);

6) пошук способів вивчення науково-теоретичного матеріалу, що передбачає декомпозицію тексту, уміння виділяти його окремі елементи, визначаючи головну ідею, що призводить до нового структурування отриманої з різних джерел інформації; визначення власного стилю викладу теоретичного матеріалу, співвіднесення цитувань з авторськими пропозиціями, узагальненнями, висновками, поясненнями, коментарями;

7) створення авторського дидактичного і виховного супроводження музично-педагогічної проблеми, що включає різні нововведення, модифікаційні і оновлені навчально-виховні засоби; висунення інноваційних ідей, трансформованих у конкретних педагогічних цілях, завданнях, технологіях, змісті музичної-педагогічної освіти, моніторингу освітнього процесу, навчально-методичному забезпеченні; розробка алгоритмів впровадження інноваційних моделей педагогічних технологій у практику;

8) застосування на етапі проведення експериментальної частини дослідження різних методів творчо-евристичного характеру, визначення їх виховного впливу на особистість, що формується та розвивається; визначення умов використання творчих методів у музично-педагогічному процесі;

9) прогнозування можливих варіантів розвитку досліджуваних явищ, бачення теоретичної та методичної перспективності отриманих висновків;

екстраполяційний прогноз подальшого розвитку педагогічних і мистецьких феноменів; визначення шляхів застосування і впровадження опанованих наукових знань у музично-педагогічну практику, авторських схем втілення методичних розробок;

10) здійснення евристичного аналізу наявного наукового знання, виявлення його евристичного потенціалу, визначення рівня новизни отриманого результату, його місце серед відомих наукових фактів.

Отже, креативний компонент НДК МВМ виявляється як у науковій, так і педагогічній творчості в процесі виконання дослідження і в його результатах, що має відображення у розробленій моделі (див. Рис. 3.7.1).



Рис. 3.7.1 Модель креативного компоненту науково-дослідницької культури майбутньогов чителя музики

Таким чином, креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики розглядається як такий, що відображає творчо-продуктивну домінанту особистості вчителя-дослідника-музиканта, визначає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; забезпечує ефективне, динамічне, перспективне функціонування усіх інших компонентів – аксіологічно-орієнтаційної, особистісно-когнітивної, технологічно-діяльнісної, – які набувають творчого, прогресивно стимулюючого характеру, взаємодіють і створюють умови для гармонійного становлення особистості дослідника.

Висновки до розділу 3

На основі аналізу наукових джерел, які віддзеркалюють філософські, наукознавчі, культурологічні, психолого-педагогічні, мистецтвознавчі аспекти проблеми, було обґрунтовано сутність, зміст, функції та структурні компоненти феномена науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики. В обґрунтуванні концепції дослідження, ми виходили з того, що вчитель-дослідник-музикант взаємодіє з науково-дослідницькою культурою такими способами: а) коли засвоює культуру науково-дослідницької діяльності, виступаючи об’єктом соціального впливу; б) коли діє у певному науковому музично-освітньому середовищі як носій і транслятор науково-дослідницьких, інформаційних, педагогічних, мистецьких та інноваційних цінностей; в) коли створює та розвиває науково-дослідницьку культуру як суб’єкт наукової творчості, дослідницького пошуку у музичній освіті.

Стверджується, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики представляє особливий вид компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, невід’ємну складову його професійно-педагогічної культури і виявляється у сформованому науковому мисленні, науковому світогляді, науково-художньому світорозумінні і естетичному світосприйнятті. Для вчителя-музиканта наукове осягнення мистецької дійсності передбачає

педагогічне осмислення культурно-мистецьких процесів, пізнавального, морального і естетичного потенціалу музичного мистецтва, виявлення його світоглядного контексту, різних модусів музично-педагогічної діяльності, що поглиблює його професійно-педагогічну і науково-дослідницьку компетентності і закладає основу для збагачення новітніми технологіями та методиками.

Вивчення науково-педагогічного фонду дозволило дати загальну характеристику майбутньому вчителю музики з розвиненою професійно-педагогічною культурою: це особистість інтелектуально розвинена, ерудована і моральнісно відповідальна, яка володіє евристичними і дослідницькими способами розв'язання музично-педагогічних завдань (проблем), індивідуально виробленими стратегіями професійної музично-педагогічної діяльності, реалізує і усвідомлює себе суб'єктом дослідницької музично-педагогічної діяльності.

На основі вивчення науково-педагогічного фонду пропонуємо таке визначення поняття «науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики (НДК МВМ): це поліфункціональна, динамічна якість особистості, що відображає її здатність до синтезування наукових і художніх методів пізнання, аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового, педагогічного і художнього ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань у педагогічній діяльності в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворювальної) функції.

Дотримуючись логіці наших міркувань, вважаємо за доцільне в контексті науково-дослідницької культури виділити окремо методологічну культуру, оскільки сучасний вчитель-дослідник-музикант має вибудовувати науково-дослідницьку діяльність на основі продуманої методологічної системи, методологічних орієнтирів, здійснювати музично-педагогічне дослідження як «мультидослідження» (філософське, соціологічне, психологічне і т. ін.), відшукуючи нові шляхи і способи пізнання. Методологічний аналіз вчителя-дослідника-музиканта виявляється у «переінтонуванні» філософських і

загальнонаукових, міждисциплінарних знань в галузі мистецької педагогіки, їх зверненості до проблем музично-педагогічної освіти, коли загальнонаукові педагогічні положення, закономірності, принципи входять в орбіту тих умов і вимог, які пред'являє до вчителя музики його професійна діяльність. Фокусуючи увагу на особливостях методологічної свідомості і методологічного мислення у розкритті методологічної культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, ми звертаємо увагу на вміннях мислити широкими аналогіями, вибудовувати асоціативні зв'язки на основі діалектичної логіки, вести цілісний і системний аналіз музично-педагогічної проблеми, звертаючись до сутнісного, критичного осмислення мистецької дійсності, концептуального підходу.

Розглядаючи науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики як систему, яка створюється на основі гармонізації і взаємодії функціональних і структурних її складових, доходимо висновку, що це поліструктурний особистісний феномен, що представлений як інтегративна єдність аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативно-дослідницького компонентів, характерними функціями якого є гуманістична, гносеологічна, інтегративна, комунікативна, освітня, творча і соціальна.

На ґрунті поліпарадигмальної методології як єдності загальнонаукових (системного, синергетичного, інтегративного) і конкретно-наукових (культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, особистісного) методів, теорій і концепцій освітніх моделей та системної методології (виявлення структурних і функціональних компонентів науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, взаємозв'язок між цими складовими й іншими педагогічними (соціальними) системами: науково-дослідницькою культурою вчителя музики і його професійно-педагогічною культурою, науково-дослідницькою культурою як особистісним і соціальним явищем тощо) було розкрито сутнісні ознаки даного особистісного феномену. Аксіологічно-орієнтаційний компонент НДК МВМ розглядається як такий, що концентрує в інтегрованій єдності науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні (загальнолюдські, духовні, практичні, особистісні) і мистецькі

аксіологічні орієнтири, поєднує ідеали науки, освіти й мистецтва. Цінності у когнітивному, духовно-моральнісному і освітньому контексті приймають вигляд аксіологічних функцій і задають фундамент для відтворення аксіологічних моделей музично-освітньої дійсності. Осмислення і особистісне коригування цінностей впливає на вибудовування концепції дослідження, реалізацію наукової творчості як дієвого способу професійно-особистісного зростання і набуття когнітивних якостей-новоутворень. У цьому сенсі науково-дослідницьку культуру майбутніх учителів музики необхідно розглядати як цінність, формування якої виступає одним із головних завдань вищої педагогічної школи.

Технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ виявляється як інваріантне ядро, представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, яка детермінована існуючим науковим стилем педагогічного товариства, а також сформованою професійно-педагогічною культурою майбутнього вчителя музики. Технологічно-діяльнісний компонент передбачає послідовну етапність як по горизонталі (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна), так і по вертикалі (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний), що забезпечує функціонування зазначеного компоненту як системи.

Особистісно-когнітивний компонент НДК МВМ репрезентований якостями, що забезпечують мотиваційну (мотиви, потреби, інтереси, установки, переконання, спрямованість, цінності) і операційну (свідомість, мислення, здібності) сфери особистості майбутнього вчителя музики, здатного до вмотивованої різнобічної мисленнєвої та дослідницької діяльності. Свідомість (самосвідомість) як якість дослідника забезпечує зовнішню (предметну) і внутрішню (смислову) регуляцію здійсненого науково-дослідницького музично-педагогічного пошуку. Мислення як складова особистісно-когнітивного компоненту НДК МВМ розглядається в якості мисленнєвої здатності, що вибудовується на знаннєвому фундаменті як когнітивний процес, характеризується системністю, міждисциплінарністю, цілісністю, діалектичністю, рефлективністю і представляє злагоджену логічну структуру взаємопов’язаних педагогічних і мистецьких уявлень, понять, ідей, які створюють цілісну

педагогічну концепцію дослідника. Здібності вчителя-дослідника-музиканта є умовою і результатом його наукового і дослідницького пошуку, реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні вміння.

Креативний компонент НДК МВМ відображає творчо-продуктивну домінанту його особистості, визначає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; забезпечує ефективне, динамічне, перспективне функціонування усіх інших складових аксіологічно-орієнтаційної, особистісно-когнітивної, технологічно-діяльнісної, які взаємодіють і визначають становлення особистості вчителя музики як дослідника. З розвитком креативного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики усі її складові набувають творчого, прогресивно стимулюючого характеру.

Таким чином, науково-педагогічне обґрунтування сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її змісту, структурно-функціональних компонентів є теоретичним фундаментом у розробці авторської концепції формування досліджуваного особистісного феномену і визначенні векторів проектування професійної підготовки майбутніх вчителів-дослідників-музикантів.

РОЗДІЛ 4
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Висвітлення проблеми дослідження, що сконцентроване на вивченні НДК МВМ як системного поліструктурного і поліфункціонального особистісного феномену, його формуванні в розрізі професійної підготовки в умовах вищої музично-педагогічної освіти, вимагає розробки, обґрунтування й реалізації певної системи науково-методичного забезпечення, що включає *концептуальну, змістовно-організаційну, технологічну та моніторингову складові.*

Запропоноване науково-методичне забезпечення досліджуваної системи відображає її цілі, стратегічні і тактичні завдання, закономірності й принципи з огляду на вимоги вищої школи щодо структурування навчального матеріалу і тенденції розвитку сучасної вищої музично-педагогічної освіти (гуманізація, неперервність, інтенсифікація, інтегративність, варіативність, когерентність, когнітивна полімодальність), створюється на основі взаємозумовлених, взаємокомпенсуючих організаційно-проектувальних, науково-методичних і виховних заходів, дослідницьких і освітніх технологій.

Концептуальна складова розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготвоки вибудовується на грунті поліпарадгмальної (єдність загальнонаукових (системного, синергетичного, інтегративного) і конкретно-наукових (культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, особистісного) методів, теорій і концепцій освітніх моделей) та інтегративної методології (єдність наукового, освітнього і мистецького простору; цілей, завдань, змісту освітнього процесу; цілісність складає педагогічний норматив і визначає загальну стратегію дослідження).

Змістово-організаційна складова досліджуваної системи концентрує в собі оновлені структурно-логічні схеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики як дослідника, орієнтованої на сучасні пріоритети вищої педагогічної

освіти, організацію її теоретичної і практичної складової, модернізацію і оновлення змісту навчальних курсів і їх програм для студентів музично-педагогічний спеціальностей.

Технологічна складова розробленої системи розкриває механізм її реалізації, передбачає дії щодо моделювання, розробки і проектування спеціальної педагогічної технології, яка відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів освітньо-педагогічного процесу, процесуальні характеристики його розгортання, різні форми, методи, засоби і принципи педагогічної організації науково-дослідницьких, науково-методичних і творчих процесів.

Моніторингова складова представляє комплексну складноструктуровану технологію, спрямовану на безперервний збір інформації, її структурування, аналіз; здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується; реалізацію розробленої нової освітньої стратегії, ураховуючи отримані дослідницькі дані, регуляцію науково-пізнавального процесу у вищій музично-педагогічній освіті; передбачає застосування спеціально розроблених критеріїв, показників і висновків. Звернемося до розкриття кожної складової в межах розробленої багатокомпонентної системи науково-методичного забезпечення проблеми щодо формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки.

4.1. Концептуальні детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики

Концептуально-теоретичне обґрунтування системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки виявляється можливим за умов диференційованої методологічної освітньої стратегії (поліпарадигмального підходу). Допустимість існування низки методологічних систем, в межах яких вибудовуються цілісні моделі формування особистості дослідника й музично-освітнього процесу, що виражені у формі педагогічних теорій, технологій, навчально-виховних систем, дає можливість прогнозувати і реалізовувати

науковий пошук з позицій інтегрованого поєднання різних науково-методологічних підходів, гармонізації їх цільових установок.

На основі обраних методологічних підходів – системного, інтегративного, синергетичного, культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, особистісного, компетентнісного, інноваційного, контекстного було розроблено концептуальні і теоретичні положення щодо формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки. Зупинимося на останніх трьох, оскільки інші були докладно розглянуті у попередніх підрозділах.

Компетентнісний підхід. Як зазначають науковці (Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков, Е.Ф. Зеєр, В.І. Лозова, О.В. Локшіна, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва та ін.), компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація й розвиток індивідуальності. В якості інструментальних засобів досягнення цих цілей виступають такі освітні конструкти, як компетентності та компетенції. Науковці доходять висновку про необхідність переходу до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, що пов'язано не із заміною однієї моделі іншою, а постійним співіснуванням двох парадигм – знаннєво-предметної та культурно-компетентнісної.

У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що застосування терміну «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти в напряму більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя.

Звернення до компетентнісного підходу у підготовці майбутнього вчителя-дослідника-музиканта означає переорієнтацію з процесу на результат педагогічної освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду конкретних затребуваностей в суспільстві і культурі; забезпечення майбутнього вчителя музики здатністю відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний

потенціал для практичного розв'язання професійних і науково-педагогічних проблем. Цілком слушно зазначається О.Л. Андрєєвим, що концептуальні координати компетентнісного підходу визначені досить чітко – це посилення практичної орієнтації освіти, виходячи поза межі «зунівського» освітнього процесу [17]. Отже, перспективність компетентнісного підходу, на наш погляд, полягає у високій готовності майбутнього вчителя музики до успішної педагогічної діяльності в різних сферах і напрямах мистецької освіти, завдяки комплексному застосуванню наукових методів і різних дослідницьких стратегій на міждисциплінарному грунті.

Найбільш продуктивними в реалізації компетентнісно-діяльнісного підходу вважаються ідеї наукової школи В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна, в якій елементарною одиницею діяльнісного змісту освіти виступає спосіб (принцип) діяльності, а оволодіння діяльнісним змістом спричинює зміну вихованця як суб'єкта діяльності.

Сьогодні виокремлюється тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й у практичну складову освіти, розробляється опис змістових характеристик результатуючих одиниць змісту освіти (компетентностей, компетенцій). Згідно з компетентнісним підходом у професійній освіті відбуваються зміни цілей: від озброєння професійними знаннями й вміннями – до професійного розвитку майбутнього вчителя, від підготовки вузького спеціаліста – до підготовки професіонала, що володіє різними компетентностями, тобто узагальненими способами виконання дій, набутих у процесі навчання. Тому компетентнісний підхід необхідно розглядати не тільки як засіб оновлення змісту вищої музично-педагогічної освіти, а й як механізм його приведення до вимог сучасності, оскільки він дозволяє вносити сутнісні корективи в організацію процесу підготовки вчителів музики як дослідників.

Аналіз наукових джерел з педагогіки професійної освіти (Е.Ф. Зеєр, І.А. Колеснікова, В.І. Лозова, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, А.І. Щербаков та ін.) свідчить, що загальна феноменологія компетентності вчителя знайшла відображення у великій кількості педагогічних досліджень, при

цьому сам термін у більшості випадків вживається для позначення високого рівня кваліфікації та професіоналізму людини. Невід'ємним атрибутом професійної компетентності виступають прийоми та алгоритми дій, притаманні відповідним предметним сферам. Як зазначає Н.М. Бібік [69], сутність компетентнісного підходу виявляється у засвоєнні методів здобуття знань, адже розуміння знань – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а, зокрема, й способи діяльності, вміння, тобто знання в дії.

У музично-педагогічних дослідженнях (Л.Г. Арчажнікова, В.Г. Бутенко, Б.А. Брилін, А.В. Козир, О.Д. Критцька, Н.Є. Міропольська, Г.М. Падалка, О.Я. Ростовський, О.П. Рудницька, О.П. Щолокова та ін.) професійна (музично-педагогічна) компетентність вчителя музичного мистецтва уподібнюється готовності до цілепокладальних дій відповідно вимогам мистецької, художньо-творчої діяльності, здатності методично її організовувати і самостійно розв'язувати освітні проблеми.

Дедуктивний метод дозволив зробити висновок, що компетентності вчителя-дослідника-музиканта виступають:

- одиницею виміру, завдяки якому оцінюється здатність вчителя музики компетентно (ефективно і результативно) зійснювати різні вектори дослідницького музично-педагогічного пошуку, його дієздатність до самовідтворення у науково-пізнавальній площині;
- наскрізним над- і метапредметним утворенням, яке інтегрує як різнобічні наукові (педагогічні та мистецтвознавчі) знання, так і різноманітні узагальненні професійні вміння.

У пошуку пріоритетних компетентностей вчені [188, 393] звертаються до поняття «загальні компетентності», осмислення якого дає можливість окреслити такі їх значущі характеристики в умовах вищої музично-педагогічної освіти: *поліфункціональність (надпредметність)*, тобто дозволяє розв'язувати наукові проблеми у контексті соціокультурного, професійно-педагогічного та особистісно-естетичного буття, застосовуючи різні способи мисленнєвої діяльності; *інтегративність* – наявність вмінь та знань, які відносяться до широких сфер

професійної життєдіяльності, науки та культури (мистецтва); *міждисциплінарність* – здатність переносити професійні функціональні можливості з одної предметної сфери на іншу, можливість застосовувати їх у різних проблемних ситуаціях; *багатомірність*, тобто охоплює різні когнітивні, емоційно-образні процеси, інтелектуальні вміння, що відображають розвиненість мисленнєвої, рефлексивної сфер особистості вчителя-музиканта.

Осмислюючи вище викладене, співвідносячи з особливостями науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її функціями, пропонуємо розглядати даний особистісний феномен в якості загальної компетентності, що відображає універсальну здатність майбутнього вчителя-дослідника-музиканта мобілізувати та актуалізувати у науковому пізнанні дієві знаннєві конструкти та інтелектуальні вміння, узагальнені способи (алгоритми) мисленнєвої діяльності для розв'язання наукових музично-педагогічних проблем. Така загальна компетентність задає (створює) основу для формування окремих компетентностей більш специфічного значення, а саме:

1) *науково-методологічної,* що забезпечується науковим світоглядом, системном, міждисциплінарном і діалектичним мисленням, методологічною культурою і впливає на ефективне розгортання різних векторів дослідницької діяльності (науково-педагогічного, творчо-пошукового, дослідно-експериментального, діагностичного), інтеріоризацію пізнавальних, соціально-гуманістичних, педагогічних і мистецьких цінностей;

2) *наукового спілкування*, що спрямована на процес наукової мистецько орієнтованої комунікації, забезпечує обмін інформацією через спілкування, дискутування на засадах наукового плюралізму, гуманізму, толерантності, взаєморозуміння і поваги до співбесідника, ураховуючи різний контекст і вагомість науково-концептуальних поглядів вчених у сучасному культурно-науково-освітньому просторі; виявляється у здатності додержуватися різних наукових підходів, точок зору, наукових позицій, знаходячи змістові компроміси, зводячи до загального консенсусу суперечні питання, володінні необхідними мовленнєвими зворотами, науково-педагогічним тезаурусом, понятійним апаратом

педагогічної та мистецтвознавчої науки для презентації, аргументації та обґрунтування власних думок і поглядів;

3) *інтелектуальної,* пов'язаної з реалізацією різноманітних способів мисленнєвої діяльності (аналітико-синтетичних, індуктивно-дедуктивних, узагальнюючих дій тощо), поєднанням наукових і художніх методів пізнання, динамічною активізацією і застосуванням набутих знань у самостійному розв'язанні дослідницьких і творчих завдань, розробкою різних логічних схем, володінням способами критично-оцінного судження стосовно опанованих знань, розставляючи акценти, виходячи з загальнолюдських пріоритетів, культурних і духовних цінностей;

4) *науково-методичної,* що виявляється як здатність до написання рецензій, наукових статей для науково-методичних семінарів, підготовки методів діагностики якості навчання, програм у контексті науково-педагогічної проблеми, що досліджується; осмислення освітньої і мистецької практики у світлі досягнень сучасної педагогічної науки і на цій основі підготовка науково-методичного забезпечення; готовність до реалізації інноваційних ідей, трансформованих у конкретних педагогічних цілях, завданнях, технологіях, що відображають науково-методичний пошук дослідника;

5) *акмеологічного зростання,* що досягається, завдяки реалізації створеної стратегії професійного самовдосконалення і самоздійснення засобами дослідницького пошуку; саморозвитку особистісних якостей, затребуваних у майбутній дослідницькій і музично-педагогічній діяльності; формуванню вмінь вчитися протягом життя, підтримуючи неперервний хід навчання, обертати дослідницький пошук у предмет власного практичного перетворення як вчителя-дослідника-музиканта;

6) *соціальної,* що виявляється як здатність до швидкого втілення дослідженого соціокультурного, музично-освітнього досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин у музично-педагогічну практику, завдяки володінню дослідницькими технологіями і науковими методами пізнання; здатність до виконання різних соціальних функцій та ролей (вчитель-дослідник-музикант,

вчитель-вихователь, вчитель-фасилітатор і т. ін.), готовність до гармонізації соціальних відносин у системах «викладач – студент» «вчитель – учень», «студент – науково-освітнє середовище»; науково обґрунтованого прогнозування соціокультурної, мистецької реальності, враховуючи усі чинники впливу на суб'єкт і об'єкт педагогічного процесу. Отже, висвітлені компетентності вчителя-дослідника узгоджуються з його вміннями (інтелектуальними, дослідницькими, методологічними, смислопошуковими, рефлексивними, креативними) і створюють оптимальну модель поведінки майбутнього вчителя як дослідника.

Підсумовуючи вище викладене стосовно реалізації компетентнісного підходу у формуванні НДК МВМ, пропонуємо виділити такі напрями впровадження цього підходу у професійну підготовку: визначення сукупності компетентностей майбутнього вчителя-дослідника-музиканта (науково-методологічної, інтелектуальної, наукового спілкування, науково-методичної, акмеологічного зростання, соціальної), сформованість яких свідчить про високий рівень досягнення його науково-дослідницької культури; виявлення характерних ознаків цих компетентностей; внесення змін у навчальні курси, в яких предметні галузі мають співвідноситися з різними видами компетентностей; розширення в структурі навчальних програм міжпредметного, дослідницького компоненту.

Інноваційний підхід. Виникнення інноваційного підходу у навчальному процесі пояснюється феноменом «швидкого застаріння» знань, організаційно-структурною кризою системи освіти (моносистема, переважно орієнтована на «передачу» знань), що спричинює необхідність удосконалення, модернізації та реформування освітньої системи у напряму запровадження новітніх технологій. Суттєву роль у дослідженні генезису інноваційної діяльності у педагогічному процесі мають роботи І.М. Богданової, В.І. Загвязинського, В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.Д. Никандрова, Л.С. Подимової, С.О. Сисоєвої, В.О. Сластьоніна, Л.С. Юсуфбєкової, а також наукові труди А.В. Козир, Л.М. Масол, О.М. Отич, Г.М. Падалки, А.В. Растригіної, Г.П. Шевченко, О.П. Щолокової та інших науковців в галузі мистецької і музичної педагогіки. Проблема створення інновацій у педагогіці співвідноситься з уявленнями про запровадження

досягнутих відкриттів у практику, оновлення педагогічної (музично-педагогічної) діяльності, перетворення мистецького досвіду, перебудову традиційної системи освіти, творчість вчителя і т. ін.

До ключових понять інноваційного підходу, які розкривають його зміст і сутнісні характеристики, необхідно віднести такі поняття-терміни як «інновація», «інноваційний процес», «нововведення». За визначенням В.І. Загвязинського, інновація – це зміст і організація нового, нововведення представляють комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження й застосування новини, метою якого є розв'язання проблем (завдань) новими засобами, що приводить до певних якісних змін певної системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності, життєздатності [181].

Інновації (нововведення) як багатовимірне явище в галузі музично-педагогічної освіти мають свою головну спрямованість – якісне оновлення освітьо-педагогічної діяльності; технологічний процес їх запровадження розглядається як інноваційний підхід у побудові навчально-виховного процесу. При цьому інноваційність як характеристика освітнього і музично-педагогічного процесу відноситься не тільки до його дидактичної побудови, а й до його соціально значущих результатів, і, що не менш важливо, до особистісного розвитку вчителя музики, як відображення його креативно-творчого потенціалу, самобутності, критичного осмислення педагогічних інновацій, здатності долати стереотипи у педагогічній діяльності.

Створений інноваційний процес обумовлює рівень інноватівності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта: його здатність до новаторства, де інноватівність виражається у емоційно-ціннісному ставленні до нововведень, сприйнятливості до інновацій, нових ідей у музично-педагогічній системі, наукових дослідженнях, освітньому досвіді, і тому представляє не тільки дії з розповсюдження нововведень, а якість особистості, яка характеризується розвиненим чуттям нового, орієнтацією на новизну, нестандартність та оригінальність мислення, потягом до творчості.

Можна стверджувати, що запровадження інновацій (нововведення)

необхідно розглядати як фундаментальний принцип і функцію освітньо-виховних систем, насамперед у вищій музично-педагогічній освіті. Виходячи з того, що вища освіта як соціально-когнітивний комплекс функціонує на основі єдності таких функцій, як генерація, трансляція й асиміляція знань, можна припустити, що інновації пронизують усі ці функції. Так, методом генерації є наука (створені наукові знання у формі теорій, концепцій і законів), методом трансляції виступає навчально-пізнавальна діяльність (застосування новітніх технологій, інноваційного навчання), методом асиміляції знань виступають усі види професійно-педагогічної культури, зокрема науково-дослідницька культура.

Підсумовуючи вище викладене, зробимо висновок: інноваційний підхід у формуванні НДК МВМ вимагає, з одного боку, реалізації їх інноваційної діяльності, особистісного креативно-творчого потенціалу, інноватівності як особливої чутливості до нових ідей, новизни в освітньому просторі; з іншого – організації інноваційно-дослідницької діяльності викладача, як цілеспрямованого впровадження у навчання новітніх технологій з метою активізації та інтенсифікації дослідницьких, методологічних, рефлексивних, смислопошукових, інноваційних вмінь майбутніх вчителів-дослідників-музикантів.

Контекстний підхід. Створити умови для взаємопроникнення навчальної і професійної діяльності дозволяє розроблений А.О. Вербицьким [103] контекстний підхід до професійного навчання; підхід, в якому поняття «контекст» виступає смислоутворюючою категорією. Сутність цього методу полягає у відтворенні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності, завдяки реалізації реальних педагогічних ситуацій, що вимагають розв’язання конкретних професійних завдань. Отже, контекстний підхід зумовлює орієнтацію майбутнього вчителя музики на професійну діяльність, що моделюється у професійній підготовці.

В умовах контекстного підходу оволодіння професійною діяльністю забезпечується в межах і засобами якісно нової навчальної діяльності, структурно та функціонально ізоморфною цій діяльності. Моделювання в навчальному процесі ситуацій професійної діяльності дозволяє розглядати зміст майбутньої

педагогічної праці вчителя в контексті реальних соціокультурних і життєвих відносин. Відтак, контекстний підхід забезпечує рівень особистісного включення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта у процеси наукового пізнання, оволодіння різними способами і компонентами професійної музично-педагогічної діяльності за умов реалізації різноманітних дослідницьких стратегій і наукової творчості.

Застосування концепції контекстного навчання як теоретичного підгрунття системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки переконує в тому, що стратегічним напрямом інтенсифікації та активізації навчального процесу є не стільки збільшення обсягу інформації, що передається, її пресування або прискорення пізнавальних процесів, а створення дидактичних умов для осмислення освітніх, мистецько-культурних процесів, професійної складової навчання на особистісному і соціокультурному рівнях.

Контекстне навчання передбачає врахування двоїстої природи навчальної інформації, яка, з одного боку, виступає засобом пізнавального процесу, з іншого – органічною складовою професійної діяльності, що поєднує теоретичні і практичні знання, досвід. Неврахування цієї двоїстості, суперечливості, призводить до того, що засвоюється не сама культура та професійна діяльність як її складова, а тільки засіб її засвоєння, тобто інформація, що не має зв’язку з майбутньою професійною діяльністю. З позицій концепції контекстного навчання продуктивніше розглядати не два провідних типи діяльності – навчання і професійну діяльність, а два різних етапи розвитку однієї і тієї ж діяльності в її генезисі. Тому важливо сформувати у майбутніх вчителів музики цілісну структуру діяльності учіння у взаємозв’язку усіх складових її компонентів (навчальної, квазіпрофесійної, музично-професійної діяльності із розвиненим дослідницьким компонентом). Проектування такої структури діяльності актуалізує пошук необхідних способів організації всієї системи навчальних і дослідницьких дій, що забезпечують ефективне засвоєння професійного і соціокультурного досвіду.

Згідно з контекстним підходом будь-яка навчальна дисципліна, що викладається у вищому навчальному закладі, має вивчатися в контексті майбутньої професійної життєдіяльності фахівця, а зміст дисципліни модифікується залежно від профілю і спеціалізації навчання. Як зазначає З.О. Решетова [485], у змісті та способі побудови навчального предмету мають відображення не тільки поняття, закони, теорії та факти відповідної науки, а й спосіб мислення, що властивий даному етапу розвитку науки, що вивчається, ті методи пізнання, якими вона користується.

Отже, має проектуватися як навчальний предмет, так і діяльність щодо засвоєння його змісту, виходячи з цілісної моделі майбутньої професійної діяльності вчителя-дослідника-музиканта і цілісної педагогічної моделі його підготовки. У цьому сенсі навчальний предмет стає динамічним, множинним, що відповідає логіці переходу від навчання до професійної праці.

Вище викладене виводить нас до наступних *висновків*: для досягнення цілей формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки необхідна організація такого музично-освітнього процесу, який, по-перше, забезпечував би перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в іншу (професійну) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів та результатів діяльності; по-друге, дозволив дозовано вводити усі види і форми наукового і дослідницького пошуку як у навчальну, так і у професійно-педагогічну діяльність. Така організація контекстного навчання сприятиме реалізації інтеграційних процесів стосовно теорії і практики, створювати умови для появи принципово нової предметної основи підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Таким чином, розглянуті науково-методологічні підходи – компетентнісний, інноваційний та контекстний – можуть стати ефективним методологічним підгрунттям побудови практико-орієнтованого навчання, спрямованого на формування НДК МВМ у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку науки, освіти і мистецтва.

4.2. Змістово-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки

Інноваційні аспекти, на освоєння яких зосереджена сучасна система вітчизняної освіти, ініційовані Болонськими домовленостями, серед яких на першому місці стоїть вимога органічного поєднання педагогічної науки і освіти, органічного використання науки як бази забезпечення високої якості вищої освіти на всіх напрямах професійної підготовки, забезпечення високого ступеня диверсифікованості програм, інтеграції навчального процесу і наукових досліджень, індивідуалізації освіти, інтеграції в міжнародний академічний простір. Як наголошує В.Г. Кремень [258], ідея спільного розвитку науки та вищої освіти, органічного використання науки як бази забезпечення високої якості вищої освіти має бути присутня на всіх напрямах діяльності в системі «викладач-студент».

Не можна не погодитися з тим фактом, що наука була й залишається домінуючою характеристикою освіти, в свою чергу освіта залишається єдино можливим шляхом «великої науки». Тому вкрай актуальною і необхідною виявляється глибока і всебічна взаємодія фундаментальної науки і освіти, що забезпечує *створення загальнонаукового середовища*, включення студентської молоді до життя наукового співтовариства, що впливає на формування її цілісного світогляду і цілісного науково обґрунтованого бачення картини світу. За цих умов відбувається й фундаменталізація самої освіти та інкорпорація постійно зростаючих наукових досягнень у її змісті.

Сучасне суспільство наближається до створення нового культурного простору, в якому освіта і наука відіграватимуть домінуючу роль, саме тому особливої актуальності набувають взаємозв’язки у системах «освіта – культура», «освіта – наука», «культура (мистецтво) – наука». Сучасне суспільство підійшло до формування такого феномена, як *науково-освітній простір,* де спостерігається кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання,

так і в науковому процесі. Звідси, вузівський сегмент науки має розглядатися, з одного боку як самостійний елемент наукового простору, а з іншого – ядро підготовки педагогічних кадрів.

У напряму музично-педагогічної освіти слід говорити про інтеграційну єдність науки, мистецтва і освіти як необхідної умови ефективної, якісної підготовки майбутніх фахівців у цій галузі, визначення перспективного функціонування мистецької освіти, соціокультурних тенденцій в цілому. Мова йде про створення культурно-науково-освітнього середовища із посиленням дослідницького та інноваційного компонентів на рівні суб'єктів педагогічного і науково-пізнавального процесів. Функціонування культурно-науково-освітнього середовища стає можливим за умов реалізації принципів культуровідповідності (цінності і норми освіти адекватні сучасній культурі), продуктивності (перетворюючий діяльнісний характер освіти), полікультурності (різноманітність і множинність цінностей, форм діяльності), цілісності (особистості, педагогічного процесу, педагогічних технологій, змісту освіти, культури).

У проектуванні змістово-організаційної складової розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки ми враховували здобутки і вимоги вищої педагогічної школи (В.П. Андрущенко, А.М. Бойко, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, З.Н. Курлянд, Н.Г. Ничкало, Г.К. Селевко, Д.В. Чернилевський та ін.) та напрацювання в галузі вищої музично-педагогічної освіти (А.Г. Болгарський, В.Г. Бутенко, О.В. Єременко, О.М. Олексюк, О.М. Отич, Г.М. Падалка, О.Я. Ростовський, А.М. Растригіна, О.П. Рудницька та ін.).

Системоутворюючою метою у формуванні науково-дослідницької культури вчителя музики є, на наш погляд, становлення цілісної, гармонійної особистості дослідника, здатної реагувати на гуманістичні, культурні, антропологічні виклики сучасного суспільства, вести науковий діалог у контексті різних науково-педагогічних теорій і концепцій, володіти різноманітними методами наукового і художнього пізнання, культурно орієнтованими дослідницькими стратегіями.

Умови взаємодії наукового і соціокультурного прогресу ставлять *новий комплекс завдань* щодо досягнення високого рівня освіченості та культурної

розвиненості майбутніх дослідників в галузі мистецької освіти, а саме:

- засвоєння науково-педагогічних, методологічних, мистецтвознавчих знань, нових дослідницьких схем, способів мисленнєвої діяльності, що забезпечується сформованими вміннями дослідницького та евристичного пошуку, здатності до творчого осмислення інформації, нарощування нових знань, сутнісного розуміння соціокультурних і педагогічних явищ;
- формування компетентностей – науково-методологічної, інтелектуальної, наукового спілкування, науково-методичної, акмеологічного зросту, соціальної як вимоги, що відповідає професійним викликам щодо становлення сучасного освітянина-дослідника, майбутнього вчителя музики;
- ознайомлення з провідними принципами соціокультурної взаємодії, функціональними ролями майбутнього вчителя музики (вчитель-новатор, вчитель-дослідник, вчитель-діяч культури і мистецтва і т. ін.), способами реалізації дослідницьких стратегій у соціально-педагогічній практиці, що забезпечують мобільність й адаптацію майбутнього вчителя музики в нових соціокультурних умовах.

У розрізі професійної підготовки змістово-організаційна складова системи формування НДК МВМ передбачає визначення особливостей навчального процесу відповідно стратегічним орієнтирам трансформації системи вищої педагогічної освіти, що потребує розв’язання низки питань, об’єднаних навколо механізмів науково-пізнавальної, дослідницької діяльності, які в свою чергу фокусуються на проблемі професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. У цьому контексті головними питаннями професійної підготовки вчителя музики стають наступні:

1) оволодіння сукупністю вмінь (інтелектуальних, методологічних, дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, креативних), які характеризують рівень професійно-акмеологічного розвитку майбутнього вчителя музики як дослідника;

2) формування ціннісно-смислової позиції майбутнього вчителя музики до

науки, наукового пізнання, наукової творчості, що має виявлення в усвідомленні дослідником значущості науки як важливого елемента культури, наукового мислення як життєво необхідного придбання і «всепланетного явища» (В.І. Вернадський), розумінні гностичної й культурно-світоглядної функції знань, ролі новацій у музично-педагогічному дослідженні;

3) розвиток науково-педагогічного мислення як засобу системного цілісного інтегративного, діалектичного, рефлексивного, евристичного осмислення педагогічної і мистецької дійсності й створення сучасних інноваційних технологій;

4) формування світоглядної рефлексії, яка включає в себе основні компоненти змістового характеру: онтологічну, гносеологічну, історико-філософську, гуманітарну, аксіологічну, герменевтичну, синергетичну тощо.

У цьому контексті необхідно говорити про підготовку вчителя-дослідника-музиканта ефективну з погляду суспільства і людини, найважливішим результатом якої є певна «система координат», що визначає його поведінку й діяльність і знаходиться в його особистісному арсеналі. Реалізація усіх можливостей дослідника здійснювана лише за наявності відповідного рівня його професійно-акмеологічного потенціалу, гуманітарної рефлексії, що дозволить протистояти циркулюючим інформаційним потокам, виявляти стійкість відносно їх деструктивної складової, знаходити найбільш адекватні (людиноцентричні) методи пізнання, способи оцінно-аналітичної, еволюційно-прогностичної та інноваційно-дослідницької діяльності, що дозволить реалізовувати власні соціокультурні потреби й забезпечити перманентний саморозвиток й самоудосконалення дослідницькими засобами.

На основі аналізу наукового фонду з мистецької педагогіки (Л.Г. Арчажнікова, А.Г. Болгарський, Б.А. Брилін, В.С. Вергунова, І.П. Грінчук, О.В. Єременко, Ж.Ю. Каташова, А.В. Козир, О.М. Масол, Н.Є. Міропольська, О.М. Олексюк, Л.Д. Орановська, В.Ф. Орлов, Г.М. Падалка, Т.Й. Рейзенкінд, Л.С. Руденко, Т.П. Танько, О.П. Щолокова та ін.) було визначено перспективні напрями багатовекторного дослідницького пошуку майбутніх учителів музики,

який спрямований на вивчення: а) проблем, що актуалізуються у музичній освіті в умовах середньої школи: це питання щодо формування художньо-естетичного, культурно-творчого ресурсу особистості учнів у музично-педагогічному процесі, визначення стратегій розвитку їх духовного потенціалу; формування аксіосфери особитості засобами музичного мистецтва, виконавської діяльності, особистісних якостей учнівської молоді – художньо-образного мислення, художньо-естетичного світогляду, сприйняття, художніх смаків, музичної пам'яті, аналітичних і розумових вмінь; національного, патріотичного, морального виховання засобами вокального, хорового, інструментального мистецтва, українського музичного фольклору; вивчення впливу окремих методів навчання (евристичних, театральних, інтеграційних тощо) на особистісний розвиток учнів, їх емоційно-чуттєву сферу; висвітлення компонентів музичної освіти (дидактичного, творчого, дослідницького, організаційного тощо), пошук шляхів удосконалення змісту і засобів мистецької освіти; проблеми, пов'язані з порівняльною педагогікою, музичним навчанням закордонном (європейські країни, США, Китай, Японія);

б) проблеми, які підіймаються у педагогіці вищої музично-педагогічної освіти: це питання щодо удосконалення професійної (педагогічної) та фахової підготовки (диригентсько-хорової, вокальної, інструментальної, виконавської підготовки) майбутнього вчителя музичного мистецтва, його готовності до музично-просвітницької діяльності, роботи з обдарованими дітьми (студентами), поліхудожнього навчання, застосування технологій проблемного, розвиваючого, інтерактивного, діалогічного навчання, модульних і мультимедійних технологій; питання щодо формування професійно важливих якостей вчителя-музиканта (професійної компетентності, професійного успіху, здатності до професійної самореалізації, самоактуалізації тощо); формування духовно-морального, креативного потенціалу вчителя музичного мистецтва, його дослідницьких, комунікативних, проектировочних, інтерпретаційних, артистичних вмінь; вивчення гуманістичного, інноваційного, культурологічного, антропологічного підходів як засобів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів-музикантів; історичні питання щодо вітчизняної і західноєвропейської

музично-естетичної освіти; сучасний зарубіжний музично-естетичний та педагогічний досвід у вищій школі тощо.

Вбачається найбільш ефективним формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки за умов спеціально організованого процесу навчання, що відповідає основним принципам *розвиваючого й проблемного навчання.* Як відомо [326], навчання стає розвиваючим, якщо воно спрямоване на активізацію мисленнєвої діяльності учнівської молоді, формування у них здатності самостійно здобувати знання. У цьому сенсі навчання розглядається не тільки як засіб, основа розвитку особистості, а й фактор її інтелектуального формування. Розвиваюче навчання дозволяє якісно змінювати усі пізнавальні процеси, при цьому зміни, що відбуваються в особистісному розвитку вихованця, характеризуються появою нових розумових структур, набуттям досвіду виконання нових більш складних розумових дій (операцій). Таке удосконалення аналітико-синтетичної діяльності тих, хто навчається, призводить до нового структурування інтелекту, створення його цілісності, отже, розвиваюче навчання дозволить виховувати, як окремі значущі якості особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, так і впливати на формування функціональних систем, завдяки яким відбувається реалізація основних видів діяльності (учіння, спілкування, науково-дослідницької та музично-педагогічної діяльності) й здійснення професійно значущих форм поведінки в музично-освітньому просторі.

Технологія розвиваючого навчання передбачає спеціальне цілепокладання в освіті, реалізацію когнітивної таксономії цілей, визначення ціннісних характеристик освіти. Серед технологій розвиваючого навчання в контексті проблеми формування науково-дослідницької культури студентів, майбутніх вчителів музики, особливого значення набувають технології проблемного навчання, спрямовані на керівництво евристичними способами навчального і наукового пізнання, педагогічне проектування дослідницької логіки навчального процесу. Як наголошує В.В. Краєвський [255], навчання може бути обґрунтоване тільки з точки зору гносеології, яка дозволяє побачити виникнення, становлення й саморух процесу навчання. Навчання стає доцільним, якщо ставити завдання

наблизити рівень знань особистості до сучасного наукового знання. Науковець цілком слушно вказує на діалектично пов'язані процеси навчання і пізнання, що відрізняються взаємообумовленістю та взаємозалежністю: якщо процес пізнання діалектично складний і суперечливий, таким буде і процес навчання. Отже, навчальний процес необхідно розглядати у взаємозв'язку з особливостями науково-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музики як дослідників.

Проблемне навчання слід розглядати не як автономний, конкретний метод, а як загальнодидактичну характеристику системи методів, технологію навчання. Технологічна стратегія проблемного навчання ґрунтується на взаємодії між суб'єктом, що пізнає, і пізнаваним об'єктом у формі механізмів генезису інтелектуальних операцій. В умовах проблемної організації навчального процесу в контексті формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки необхідне:

- цільове структурування навчального матеріалу відповідно логіки науки і логіки навчального пізнання, адекватно завданням освітнього процесу у вищому навчальному закладі;

- розробка спеціальних способів керівництва навчальним процесом з метою послідовного підвищення рівня наукового стилю пізнання і формування у майбутніх вчителів музики наукового мислення, наукового світогляду, методологічної свідомості, науково-художнього світосприйняття;

- максимальне наближення навчальної діяльності до евристичної, інноваційно-дослідницької, що поєднує музично-педагогічні, дослідницькі і мистецькі цінності.

Особливого значення у підготовці майбутніх учителів музики зі сформованою науково-дослідницькою культурою відподно сучасним вимогам вищої педагогічної школи набувають такі тенденції (принципи) професійної освіти, як *інтенсифікація та інтеграція*. Маючи вираження в організації навчального процесу, інтенсифікація розглядається як досягнення максимальної ефективності професійної підготовки студентів на основі системного удосконалення процесу професійної освіти. Така тенденція має наступні прояви:

- інтенсифікація навчальної праці, тобто навчання на достатньо високому

рівні складності, що актуалізує набуті знання майбутніх учителів музики, стимулює їх активну дослідницьку позицію і діяльність;

- підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу, включення до нього узагальнених знань про зміст, засоби, предмет майбутньої музично-педагогічної діяльності і науково-дослідницької як її складової, розкриття їх методологічних засад;
- впровадження новітніх освітніх технологій, створення дидактичних умов для активізації інтелектуальної, рефлексивної, смислопошукової діяльності студентів-дослідників-музикантів;
- оптимальне співвіднесення форм і методів навчання, технологічних засобів, що спонукає студентів до самоактуалізації і самоздійснення у дослідницькому процесі, пошуку ціннісних орієнтирів у навчанні і самоосвіті, формує вмотивованість до наукового пізнання, застосування дослідницьких методів у вивченні педагогічної і мистецької дійсності;
- уніфікація змісту освіти в умовах інтеграції професій, що забезпечуватиме розширення професійних можливостей майбутнього вчителя музики, його мобільність в умовах інтенсивного розвитку педагогічної науки і сучасних технологій.

Отже, можна стверджувати, що інтенсифікацію та активізацію науково-пізнавальної діяльності студентів необхідно розглядати у контексті підвищення їх активності, самостійності, рефлексивності як необхідних умов для формування особистісних якостей дослідника.

Щодо інтеграції у вищій музично-педагогічній освіті, то її основні шляхи і напрями пов’язані, насамперед, із розробкою інтегрованих освітніх програм, створенням інтегрованих навчальних курсів, комплексних (інтегрованих) занять. Додержуючись логіки наших міркувань, вважаємо, що формування НДК МВМ як цілісного, динамічного утворення буде найбільш ефективним за умов застосування таких способів інтегрування, як:

міжпредметність – коли при вивченні навчальної дисципліни застосовуються знання з інших дисциплін, а набутті міждисциплінарні знання

дозволять всебічно і системно підходити до розв'язання наукових музично-педагогічних проблем;

координація – коли викладач орієнтується на інші галузі знань, вибудовує свій курс лекційно-семінарських занять у єдиній логіці професійно-педагогічної діяльності, а науково-дослідницька діяльність набуває наскрізного характеру;

комбінування декількох дисциплін в одну, яке може здійснюватися як шляхом одночасного дослідження різних аспектів певного музично-педагогічного (мистецького) явища, так і завдяки розгляду цього явища послідовно – спочатку однією дисципліною, потім іншою;

постановка міжпредметних навчальних і професійних проблем, пошук їх розв'язання, застосовуючи інформацію з різних наук, теоретичний і практичний матеріал з різних дисциплін (загальної педагогіки, музичної педагогіки, психології, хорознавства тощо).

Така організація навчального процесу, у якому концентруються різні способи інтегрування, сприятиме багатоаспектному, багатовимірному вивченню соціокультурних і музично-педагогічних явищ у діалектичній логіці, враховуючи усе різноманіття форм їх проявів і протиріч, а також баченню багатовекторного функціонування педагогічної системи, що вивчається, у динаміці і статиці. Принцип інтеграції в музично-освітньому процесі як провідного у педагогічному цілепокладанні, визначенні змісту поліхудожнього навчання і виховання, забезпечує напрямок на міжпредметний зв'язок у розробці інтегрованих курсів, цілісне осягнення мистецької дійсності засобами проведення аналогій і паралелей між різними видами мистецтва, виявлення взаємодії функцій музичного мистецтва і педагогічних умов їх реалізації.

Своєрідністю професійної підготовки, мета якої формування НДК майбутніх учителів музики, *є органічне поєднання фундаментальної, культурологічної, загальнонаукової, методологічної та світоглядної підготовки,* що забезпечує всебічне становлення дослідника. Згідно з позицією В.А. Садівничого [553] еталонним може бути фундаментальна освіта, спрямована на розповсюдження наукового знання як невід'ємної частини світової культури. Фундаментальність

вищої освіти, за твердженням науковця, це поєднання наукового знання й освітнього процесу. З точки зору дидактики, фундаментальність освіти характеризується такими принципами, як науковість, систематичність і послідовність. Виходячи з позиції системного підходу, фундаментальність освіти характеризується цілісністю, взаємопов'язаністю, взаємодією усіх її елементів, наявністю системоутворюючих стрижнів. У цьому контексті фундаментальність освіти варто розглядати як спрямованість змісту освіти на методологічно важливі, інваріантні елементи людської культури, що сприяють ініціації, розвитку і реалізації евристичного потенціалу вчителя музики як дослідника, забезпечують якісно новий рівень його інтелектуальної, морально-ціннісної культури, створюють потребу в саморозвитку і самоосвіті впродовж усього життя у швидко мінливих соціокультурних й технологічних умовах.

Фундаментальність підготовки вчителя музики як дослідника визначається, по-перше, глибиною його знань про педагогічну і мистецьку освіту як соціокультурний феномен, природа, структура й зміст якого має відображення у цілому спектрі гуманітарного (антропологічного) знання; по-друге, здатністю усвідомлювати ціннісний смисл знання, добирати, інтерпретувати, самостійно конструювати навчальний модус певної навчальної дисципліни. Специфіка професійно-педагогічної фундаментальності у посиленні дослідницької і науково-методологічної складової освіти.

Загальною метою *культурологічної підготовки* є введення вчителя-дослідника-музиканта у простір світової та вітчизняної культури, розкриття головних векторів її розгортання – науки, освіти, мистецтва. Ця мета конкретизується в завданнях щодо практичної інтеріоризації та асиміляції культурного досвіду, формування уявлення про людину як творіння і творця культури, усвідомлення значущості музично-педагогічної діяльності у культурних процесах, визначення особистісного сенсу наявних педагогічних і мистецьких традицій тощо. На формування аксіологічної спрямованості професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя музики, його креативно-аналітичного типу, розвиток особистісної культури, способів творчої

самореалізації і самовибудовування у дослідницькому процесі спрямована культурологічно орієнтована професійна підготовка.

У контексті культурологічної парадигми наука розглядається як один із системотвірних факторів культури, що призводить до суттєвих зрушень у «культурній» зумовленості способу життя, цінностей, мотивів поведінки і характеру самосвідомості особистості, зокрема вчителя-музиканта. Вивчення сукупності педагогічних і мистецьких ідей, концепцій у русі різноманітних філософських поглядів, методологічних підходів, які розвиваються у контексті світової цивілізації, визначає зміст культурлогічної підготовки. У цих умовах кожен студент, виявляючи себе як суб'єкт науково-пізнавального процесу, спрямований на вибір найбільш сприйнятливих ідей, концепцій, теорій, які у майбутньому слугуватимуть теоретичним і методичним підґрунттям у здійсненні музично-педагогічних досліджень, розробці педагогічних технологій, що в результаті спричинить формування особистісного педагогічного кредо. Системоутворююча функція культурологічної освіти виявляється як забезпечення гнучкості, взаємодоповнення і взаємодії усіх складових професійної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема, загальнонаукового, методологічного, світоглядного, професійно-педагогічного та інших її напрямів.

Методологічна підготовка спрямована на формування культури наукового мислення, методологічної свідомості майбутнього дослідника-музиканта, його здатність зіставляти різні точки зору, виявляти власну наукову позицію, обгрунтовувати і відстоювати її. Методологічна підготовка, що передбачає формування знання методологічних орієнтирів й умінь застосовувати їх у музично-педагогічних дослідженнях, забезпечить відтворення загальної стратегії і тактики дослідницького пошуку і музично-педагогічної практики, формування наукової позицію дослідника, його спрямування на осмислення системно-синергетичних, онтологічних і феноменологічних основ педагогічної і мистецької реальності. Спеціальному аналізу мають бути піддані такі питання, як: особливості методологічного аналізу вчителя-дослідника-музиканта; методологічна функція знань і теорій відносно педагогічного дослідження, його

методологічні характеристики, евристична потужність принципів діалектичної логіки, перетворення цих принципів на інструмент розв'язання наукових проблем; нормативна функція цілей, законів і принципів педагогіки (музичної педагогіки), «наукоємність» музично-педагогічної практики як однієї з вимог її якості тощо.

Загальнонаукова підготовка – це творчий процес набуття наукових знань, реалізації усіх напрямів дослідницьких стратегій (науково-педагогічних, творчо-поушкових, дослідно-експериментальних, науково-методичних); усвідомлення логічного ланцюжка – навіщо спостерігати (мета), що (об'єкт дослідження), яким чином (за яких умов), співвідносячи дослідницькі завдання з освітньо-педагогічними, простежуючи зв'язок дослідницьких завдань із проблемою і метою наукового дослідження; оволодіння технологією проведення констатувального, формувального етапів педагогічного експерименту; озброєння студентів цілим спектром різноманітних засобів й методів наукового пізнання, вміннями їх комбінувати, розширювати контекст дослідницького пошуку, поглиблюючи його міждисциплінарний, інтегруючий характер; розробка теоретичної, методичної, праксіологічної моделі розв'язання наукової музично-педагогічної проблеми тощо.

Світоглядна підготовка спрямована на формування науково-художнього світосприйняття, світорозуміння, світоуявлення, світопізнання, світовідчуття майбутнього вчителя музики, дослідника, як проекції його ціннісної системи – ідеалів, поглядів, переконань, оцінних суджень. Слугуючи формуванню наукової картини світу, світоглядна підготовка дає уявлення про систему і структуру сучасного наукового знання, гностичну, культурно-просвітницьку, прогностичну, перетворюючу його функції. Центральною ланкою такої підготовки виступає формування світоглядних позицій дослідника, які визначають його ставлення до: а) дослідницького пошуку як до способу буття, що набуває екзистенціального сенсу; б) гуманістичного ідеалу й цінностей, яким підпорядкований процес індукції нових ідей, наукових тверджень, суджень; в) наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань, які розглядаються через призму пізнавальних, морально-етичних, практичних цінностей; г) аксіологічного підходу як

методологічної основи дослідження, понятійного апарату педагогічної аксіології; д) свого «образу-Я» як вчителя-дослідника-музиканта, професійного самовизначення у дослідницькому пошуку.

Предметом такої цільової підготовки майбутнього вчителя музики як дослідника, яка має бути соціально і культурно зорієнтованою, стає *педагогічний процес формування* професійно-важливих якостей (наукового мислення, наукового світогляду, методологічної свідомості, рефлексії, ціннісного становлення до науки і наукового знання тощо) і *педагогічна система*, що задає цільові, змістові і власно технологічні компоненти такого формування.

Сферою комплексної підготовки майбутнього вчителя музики із сформованою НДК стають лекційно-семінарські заняття з навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності» «Музична педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи», а також педагогічна і науково-педагогічна практика, в яких посилюються науково-методологічний, дослідницький, міждисциплінарний, інтегративний компоненти. У цьому сенсі центральне місце у характеристиці процесу навчання ми відводимо *категорії «знання»*. Цей термін по-перше, характеризує одну з найважливіших цілей навчання; по-друге, визначає, вказує на засіб педагогічного впливу; по-третє, розкриває зміст, внутрішню сторону педагогічного процесу; по-четверте, означає матеріал, у якому втілюється педагогічний задум. У розрізі вузівського навчально-пізнавального процесу знання для майбутнього вчителя музики як дослідника є предметом і умовою реалізації його наукових і дослідницьких стратегій; для викладача – предметом конструювання навчального матеріалу, в якому концентрується його педагогічний задум, при цьому категорія «знання» задає певний ракурс відтворення навчального процесу, дає всеохоплюючу характеристику даного процесу.

Ураховуючи той факт, що педагогічний вплив набуває сенсу і має значення тільки у складі цілісної педагогічної діяльності, являючи собою реалізовану в часі єдність задуму (наміру, проекту) та його здійснення (результату, виконання),

сформулюємо такі важливі принципи його реалізації в контексті означеної проблематики:

- *принцип об'єктивної орієнтованості змісту педагогічного впливу*: знання завжди предметні, тому науково-дослідницька музично-педагогічна діяльність має бути організована як вивчення деякого предметного різноманіття, що передбачає вивчення проблеми на методологічному, теоретичному, методичному і праксеологічному рівнях;
- *принцип особистісної орієнтованості*: в якості кінцевого ефекту педагогічного впливу повинна розглядатися сформована особистість майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, а педагогічний вплив має відображати певну позицію особистості викладача-науковця;
- *принцип імперативності*: об'єктивно зорієнтований зміст педагогічного впливу, тобто знання про об'єкт пізнання мають бути модифіковані пізнавальною установкою суб'єкта педагогічного впливу, як такі, що підлягають обов'язковому засвоєнню;
- *принцип системності* дозволяє розглядати педагогічний вплив як системний, орієнтований на інтегративну структуру особистості вчителя музики як дослідника, передбачає його включення у багатосторонню науково-пізнавальну діяльність, застосовуючи у єдності наукові і художні методи пізнання, різноманітні види і форми дослідницького пошуку, ураховуючи розвиненість мотиваційних і особистісних якостей студентів – майбутніх вчителів музики;
- *принцип рефлексивності*: викладачу необхідно розглядати власний творчо-інтелектуальний потенціал (знання, ціннісні орієнтації, здібності) як суттєвий фактор ефективності педагогічного впливу;
- *принцип гармонійності*: одиничний педагогічний вплив має бути включений у систему (сукупність) інших педагогічних впливів, щоб сприяти досягненню загального ефекту – формуванню науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену;

- *принцип динамічності*: система дидактичного управління має характеризуватися динамічністю, поступовим рухом процесу навчання до акмевершин, розширенням і генералізацію педагогічних впливів.

Таким чином, педагогічний вплив необхідно трактувати як цілісний, відносно завершений акт педагогічної діяльності викладача, кожен аспект якої можна представити як варіант функціонування певної педагогічної системи, зокрема формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки, що вибудовується на інтегрованому, полікультурному підгрунтті.

Особливої значущості у всебічній підготовці майбутніх учителів-дослідників-музикантів набуває *науково-дослідницька діяльність*, раціональна організація якої, з одного боку, виступає головною умовою, комплексним засобом, системоутворюючим чинником формування їх науково-дослідницької культури, з іншого, містить значний резерв підвищення ефективності та інтенсивності науково-пізнавального процесу і в результаті якості музично-педагогічної освіти.

Як показує педагогічний досвід, організація науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів, зокрема музики, потребує підвищення рівня її культуро- та наукоємності, поширення різних інтерактивних і евристичних форм підготовки. Виявляється доцільним зміна функцій і завдань цієї діяльності, яка має стати обов'язковою частиною всебічної підготовки, органічно пов'язаної з навчальною і музично-педагогічною діяльністю студентів. Зважаючи на багатофункціональність науково-дослідницької діяльності у навчальному і педагогічному процесі, розглядаємо її як важливіший напрям удосконалення якості їх професійної підготовки у вузі, засіб неперервної професійної самоосвіти, формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів, розвиток якої є показником становлення їх професійної зрілості.

Спираючись на праці С.У. Гончаренка [332], вважаємо доцільним виокремити такі основні способи реалізації науково-дослідницької діяльності студентів – майбутніх вчителів музики у розрізі їх професійної підготовки, як: 1) втілення науково-дослідної роботи у складі навчального процесу, яка є

обов’язковою для всіх студентів (виконання практичних та контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку, здійснення ІНДЗ, написання рефератів, участь у наукових семінарах, підготовка та захист курсових, дипломних, магістерських робіт, виконання завдань дослідницького характеру під час педагогічної практики тощо); 2) науково-дослідної роботи студентів поза навчальним процесом, тобто участь у наукових гуртках, студентських інформаційно-аналітичних секціях, виконання наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр факультетів; 3) науково-дослідницької діяльності у підготовці публікацій, наукових статей, захисті дослідницьких проектів, магістерських, дипломних робіт; 4) участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах; 5) лекторська діяльність.

Однією зі сфер комплексної підготовки майбутнього вчителя музики стає *педагогічна практика,* як форма професійного навчання, що дозволяє майбутньому досліднику розв’язувати завдання щодо:

- здійснення пошуку нових фактів у музично-педагогічному процесі, що підтверджують висунуті теоретичні положення, установлення між фактами причино-наслідкових зв’язків;

- перевірки ефективності і доцільності запропонованого педагогічного впливу, розроблених організаційно-методичних, дидактичних, виховних умов функціонування і розвитку мистецьких, педагогічних, особистісних феноменів, що досліджуються; поетапного здійснення педагогічного експерименту (констатувального, формувального), пошуку діагностичного інструментарію в контексті обраної проблеми;

- поглиблення теоретичних знань, відстеження зв’язку між теоретичною, методичною, практичною і нормативною моделлю дослідження; виявлення нових культуротворчих, аксіологічних та антропологічних завдань і проблем у галузі мистецької освіти, що потребують розв’язання;

- запровадження прогресивних інноваційних технологій, методичних розробок, альтернативних та варіативних програм у галузі музичної освіти з метою розв’язання певних наукових проблем;

- формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності, виходячи з власних можливостей і розвиненості особистісних якостей вчителя-дослідника;

- реалізації себе як майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, здатного до асиміляції передового педагогічного і мистецького досвіду, аналізу музично-освітнього процесу з різних наукових позицій, саморефлексії, організації дослідницького навчання.

Науково-педагогічна практика в системі формування НДК магістрів, спрямована на формування їх професійно-педагогічного і дослідницького досвіду в умовах вищої музично-педагогічної освіти, вибудовування педагогічних стратегій, ґрунтуючись на методологічних, науково-педагогічних і науково-методичних знаннях; пошук індивідуальної і оптимальної траєкторії професійного зростання. Науково-педагогічна практика стає для майбутнього дослідника – викладача мистецьких дисциплін складовою його дослідження (магістерської роботи), платформою для розробки авторського викладання навчального курсу (лекційно-семінарських, практичних та індивідуальних занять), ураховуючи особливості підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей і вимоги вищої педагогічної школи. Майбутньому викладачу мистецьких дисциплін необхідно на основі досліджуваних освітньо-кваліфікаційних характеристик визначити і структурувати зміст навчального матеріалу, що передбачає розкриття понятійної матриці, виявлення зв’язку педагогічних категорій і понять, що вивчаються, розроблення комплексу дослідницьких і евристичних завдань для самостійної й індивідуальної роботи студентів, підготувати навчально-методичне забезпечення тощо. Студент-магістр демонструє навики оволодіння цілим спектром оцінно-аналітичних, дослідницьких, методологічних, рефлексивний, смислопошукових, креативних дій, застосування дослідницької технології і техніки, ґрунтуючись на знаннях методологічних принципів (об’єктивності, сутнісного аналізу, єдності логічного й історичного тощо) і методологічних підходів (системного, цілісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, полісуб’єктного, культурологічного, етнопедагогічного і т. ін.).

Розкриваючи організаційно-методичні аспекти системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, необхідно говорити про зміни у змісті та формах науково-дослідницької діяльності студентів, яка визначається, насамперед, *науково-педагогічною роботою самого викладача*, його культурою організації багатовекторних, багатоаспектних, творчо-пошукових, дослідницьких стратегій для студентів, високою якістю науково-методичного забезпечення, оскільки «завдання університетського викладача ... у тому, щоб працювати у своїй науці, якій він може навчати лише в міру своєї дослідницької діяльності» [127, с. 310].

Джерелами наукового забезпечення навчальної роботи викладачів мають стати:

- педагогічна наука в її концептуальній формі, яка представлена у вигляді теоретичних концепцій, як знання в процесі його формування;
- педагогічна наука в нормативній формі як система основних загальновизнаних положень, що представлені як наслідок педагогічної теорії, які є прямими або опосередкованими регуляторами практичної педагогічної діяльності;
- результати власної науково-дослідницької діяльності викладача, що виступають в якості системотвірного фактору стосовно наукового забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема майбутніх вчителів музики.

Стосовно педагогічної науки в роботі викладача реалізуються функції, які зумовлюють одна одну, це: *по-перше*, використання науки викладачем як теоретично-методологічного або методичного підгрунття у своїй педагогічній діяльності; *по-друге*, створення її в процесі власної науково-дослідницької діяльності; *по-третє*, трансформування науки в навчальному курсі через призму власних дослідницьких результатів і позицій. Отже, з одного боку, перетворення педагогічних знань, що включаються в навчальний курс, не можна здійснити без конструктивно-діяльнісного підходу до науки, а значить, без методологічної рефлексії, з іншого – використання науки, її створення і трансформація виступають складовими частинами проектування викладачем навчальної роботи, складання власного, авторського курсу. Для викладача вищого навчального закладу характерним стає поєднання сучасних тенденцій у педагогічній

діяльності: наукоємності (стандартизація, модульність, інформаційна підтримка, діагностичність цілей та результатів тощо) та його суб'єктно-авторської позиції, зміщення цілей викладацької діяльності у бік особистісно розвиваючих, гуманістичних функцій.

Підсумовуючи вище викладене стосовно змістово-організаційної складової системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, сформулюємо *педагогічні умови*, необхідні для реалізації такої системи, доцільність яких підтверджується практикою і власним досвідом: а) спрямованість на науково-дослідницькі та педагогічні, мистецькі цінності, що формують ціннісно-смислові орієнтири майбутнього вчителя-дослідника-музиканта; б) створення культурно-науково-освітнього середовища (цілісність культури, людини, змісту освіти, педагогічного процесу; цілісність дослідницького пошуку (науково-педагогічного, творчо-пошукового, дослідно-експериментального, науково-методичного); навчальної, дослідницької, музично-педагогічної діяльності); в) забезпечення гнучкості і взаємодії фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного, світоглядного напрямів професійної підготовки; г) застосування різних способів інтеграції в навчальному процесі (міжпредметність, координація, комбінування, постановка міжпредметних професійних проблем) для формування міждисциплінарного, системного мислення, вивчення багатовекторних педагогічних систем, що досліджуються; д) спрямованість викладача на самокеровані, поліваріантні, багатомірні, нелінійні, саморганізаційні процеси; реалізація науково-методичної роботи, джерелами якої є педагогічна наука у її концептуальній і нормативній формі, результати власної науково-дослідницької діяльності; поєднання сучасних тенденцій у педагогічній діяльності: наукоємності та суб'єктно-авторської позиції; є) цілеспрямоване коригування навчальних планів і програм, визначення і реалізація когнітивної таксономії цілей дослідницького компоненту музично-педагогічної освіти.

З огляду на визначені пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів музики і відповідно до цього організацію навчально- і науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, спрямованого на розвиток їх

професійно-особистісного і науково-методологічного досвіду, особливого значення набувають оновлені навчальні курси «Основи наукових досліджень», «Методологія і методи музично-педагогічних досліджень», науково-педагогічна практика, програми яких наведені нижче.

Таблиця 4.2.1

Програма курсу «Основи наукових досліджень»

№ з/п	**ТЕМА**	**Питання, що виносяться у рамках даної теми**
1.	Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як вимога сучасної вищої педагогічної освіти	- наука як соціокультурний феномен; наука і культура, їх взаємозв'язок і взаємозумовленість; - сутність науково-дослідницької культури вчителя, її складові - аксіологічна, особистісна, технологічна, креативна; - цінності вчителя-дослідника; - педагогічна і наукова творчість – невід'ємні складові професійного становлення вчителя;
2.	Науково-дослідна робота студентів вищої педагогічної школи	- основні напрями і види науково-дослідної роботи студентів; - дипломна та магістерська роботи у підготовці студента вищої педагогічної школи; - зарубіжний досвід організації навчально-дослідницької діяльності студентів;
3.	Магістерська (дипломна) робота як вид педагогічного дослідження	- основні вимоги до написання магістерської (дипломної) роботи; - зв'язок педагогічної науки з іншими науками: філософією, психологією, соціологією, філософією, педагогічним менеджментом; - зв'язок педагогічної науки з філософією освіти, філософією мистецької освіти; - структура магістерської (дипломної) роботи; - види магістерських (дипломних) робіт;
4.	Логіка і оцінка якості науково-педагогічних досліджень	- поняття про логіку наукового дослідження, етапи його конструювання; - критерії оцінювання науково-педагогічного дослідження;
5.	Науковий апарат науково-педагогічного дослідження	- визначення теми і обґрунтування актуальності проблеми дослідження; - об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження; - гіпотеза дослідження; - характеристика наукової новизни дослідження, його теоретичного і практичного значення;
6.	Методи і методика науково-педагогічних досліджень	- поняття про методи дослідження, класифікація методів; - емпіричні методи дослідження (вивчення літератури, документів, результатів діяльності;

		спостереження, методи опитування, тестування, рейтингу);
7.	Педагогічний експеримент як метод наукового дослідження	- педагогічний експеримент – метод комплексного характеру; - методика проведення педагогічного експерименту; етапи проведення експерименту (констатувальний, формувальний); - результати експерименту: новітня освітня технологія, механізми її народження (модифікаційний, комбінаторний, новаторський);
8.	Теоретичні методи дослідження	- метод теоретичного аналізу і синтезу; - індукція і дедукція; - методи абстрагування і конкретизації; - методи моделювання, порівняння і класифікації;
9.	Вивчення передового педагогічного досвіду	- передовий педагогічний досвід, його види (педагогічна майстерність і новаторство); - критерії передового педагогічного досвіду; - етапи вивчення педагогічного досвіду;
10.	Кількісна обробка дослідницьких результатів	- кількісна характеристика дослідницьких результатів; - математичні методи у педагогіці;
11.	Оформлення результатів наукового дослідження	- літературне оформлення тексту; - стилі викладу наукового матеріалу; - правила цитування літературних джерел, складання бібліографії; - етика науковця.
12.	Взаємозв’язок педагогічної науки і практики	- єдність педагогічної науки і практики; - педагог як творець освітнього процесу.

Таблиця 4.2.2

Програма курсу

«Методологія і методи музично-педагогічних досліджень»

№ з/п	**ТЕМА**	**Питання, що виносяться у рамках даної теми**
1.	Методологія музично-педагогічної науки	- поняття про методологію науки, методологію педагогіки, методологію музичної педагогіки; - методологічне знання, його рівні (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний) і форми (дескриптивна і прескриптивна); - методологічне забезпечення музично-педагогічного дослідження;
2.	Методологічні орієнтири дослідника-музиканта	- методологічний аналіз у педагогіці; - поняття «парадигма» у наукових дослідженнях; - загальнонаукові принципи у музично-педагогічних дослідженнях (об’єктивності, сутнісного аналізу,

		концептуальної єдності, генетичний, принцип єдності логічного й історичного); - методологічна культура вчителя-дослідника-музиканта; - педагогічна аксіологія у дослідницькій і педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва
3.	Методологічні підходи у музично-педагогічному дослідженні	- сутність цілісного, системного і синергетичного підходів; - застосування феноменологічного і герменевтичного підходів у музично-педагогічному дослідженні; - реаліазція аксіологічного, особистісного, діяльнісного, полісуб'єктного (діалогічного), антропологічного, етнопедагогічного підходів у дослідженні; - культурологічний підхід у музично-педагогічній освіті.
4.	Організація процесу проведення музично-педагогічного дослідження	- наукове дослідження, його ознаки; - особливості музично-педагогічного дослідження, його етапи і методи; - якісна і кількісна характеристика результатів дослідження; - оцінка і самооцінка проведеного дослідження.
5.	Вимоги до змісту підсумкових дослідницьких результатів	- основні положення, що виносяться на захист дослідницької роботи; - вимоги до стилю викладання і змісту музично-педагогічного дослідження (предметна спрямованість і аспектна визначеність, сутнісне проникнення у предмет дослідження, термінологічна точність, чітка авторська персоналізація тексту, міра у співвідношенні однозначності і варіативності, конструктивність рекомендацій тощо)

Програма науково-педагогічної практики

(для студентів-магістрів)

1. *Підготовчий етап науково-педагогічної практики* – ознайомлення з роботою кафедр музично-педагогічного факультету (див. Табл. 4.2.3).

Таблиця 4.2.3

№ з/п	ФОРМИ І НАПРЯМИ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ
1.	Організаційна конференція стосовно проходження науково-педагогічної практики.
2.	Вивчення освітнього процесу на кафедрі: аналіз навчальних планів, програм з окремих навчальних курсів, нормативних документів, розкладу навчального процесу, спілкування зі студентами і викладачами, провідними науковцями і діячами музичного мистецтва кафедри і факультету.

3.	Відвідування: лекцій, семінарів, практичних занять, тренінгів, індивідуальних занять, екзаменів і заліків, науково-методичних семінарів, засідань кафедр, Вчених рад факультету;
4.	Ознайомлення і опрацювання навчально-методичного і науково-педагогічного забезпечення кафедри (навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій, хрестоматій і т. ін.).

2. *Етап стажування* базується:

по-перше, на самостійно-дослідницькій діяльності магістра-музиканта щодо опрацювання науково-педагогічної, науково-методичної, мистецтвознавчої літератури, першоджерел; проектування та розробки змісту і форм проведення занять (лекційних, семінарських, практичних, індивідуальних, педагогічних консультацій) з окремої навчальної дисципліни («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», методики спеціальних дисциплін), застосовуючи новітні педагогічні технології, вітчизняний і зарубіжний досвід; вивчення організаційно-методичних стратегій щодо написання курсових, дипломних робіт студентів, що потребувало здійснення допомоги у формулюванні теми дослідження, його завдань і мети, оформленні результатів дослідження тощо; на цьому теоретичному і практичному підгрунтті прогнозування результатів власної дослідно-експериментальної і музично-педагогічної діяльності, визначення науково-методичних, дослідницьких, дидактичних, виховних завдань, визначення шляхів їх розв’язання у контексті наукової проблеми, що досліджується; *по-друге*, на безпосередній участі у проведенні занять аудиторних (лекційних, семінарських, практичних, індивідуальних, тренінгів, тестування, ділових ігор тощо) і позааудиторних (наукових диспутів, олімпіад, конференцій і т. ін.); розробці критеріїв оцінювання навчальних досягнень і особистісних якостей студентів і рекомендацій щодо застосування запропонованих методик і педагогічних технологій у навчальному процесі у контексті обраної наукової проблематики.

До основних видів науково-методичної роботи магістрів-музикантів ми відносимо: 1) підготовку конспектів лекцій, організаційно-методичних матеріалів до проведення семінарських, практичних, індивідуальних занять, консультацій

щодо написання курсових і дипломних робіт, практик і самостійно-дослідницької роботи студентів музично-педагогічних спеціальностей; 2) підготовку словників, довідників для педагогічних працівників; рецензування підручників, навчальних посібників, студентських курсових і дипломних робіт; 3) розробку робочих навчальних планів, робочих навчальних програм (їх окремих елементів); 4) складання екзаменаційних білетів, завдань для проведення поточного, модульного і підсумкового контролю; 5) розробку і впровадження наочних навчальних засобів (схем, стендів, слайдів тощо); 6) наукове осмислення і впровадження передового музично-педагогічного досвіду у навчальний процес тощо.

Таким чином, розкриття змістово-організаційної складової системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки дає уявлення про складний, варіативний, інтегративний, дослідницький характер процесу навчання у вищій педагогічній школі, обумовлений завданнями цієї підготовки відповідно соціокультурним і професійним викликам, сучасним тенденціям розвитку вищої музично-педагогічної освіти, необхідністю створення культурно-науково-освітнього середовища. Реалізація змістово-організаційної складової передбачає дотримання певних педагогічних умов і застосування необхідного навчально-методичного забезпечення.

4.3. Технологічна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки

Розроблена стратегія формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки має нормативний і варіативний характер і в цьому сенсі передбачає інваріативність структури навчального процесу за умов гармонійної взаємодії усіх його складових елементів, їх збалансованості, і варіативність організації дослідницького навчання, тобто його адаптивності до особистісно-індивідуальних особливостей майбутнього вчителя музики, ураховуючи його гуманістично-

духовну спрямованість, застосування у музично-педагогічних дослідженнях різних методів наукового і художнього пізнання у діалектичній єдності. Варіативність стосується, насамперед, змісту дослідницьких віднайдень, зумовленого багатовекторним, багаторівневим, міждисциплінарним науковим пошуком у галузі мистецької педагогіки.

Дидактична стратегія навчання, на наш погляд, має ґрунтуватися на теоретичному трактуванні цілісності особистості вчителя музики і бути спрямована на формування інтегративної структури його науково-дослідницької культури, її аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного компонентів, взаємозв'язок із соціокультурними факторами, що її формують. За цих умов виявляється необхідною взаємодія між різними дидактичними прийомами і методами, індивідуальними і колективними формами навчання, їх взаємокомпенсування, що забезпечить цілісність педагогічного впливу на особистість майбутніх вчителів-музикантів, ураховуючи особливості їх фахової і педагогічної підготовки. Кожен акт навчання має вписуватися в загальну технологічну стратегію дослідницького навчання, надбудовуватися та інтегрувати усі попередні, таке застосування інтегративних способів педагогічного впливу спрямоване на гармонійне становлення вчителя музики як дослідника, засвоєння ним необхідного інтегративного педагогічного, мистецького і науково-дослідницького досвіду.

Педагогічні технології в аспекті проблеми формування НДК МВМ націлені на реалізацію певних вимог до викладача вищої педагогічної школи і спрямовані на практичне здійснення педагогічних умов і *принципів*: а) цілісності технології, яка представляє педагогічну систему; б) відтворюваності технології у конкретному культурно-науково-освітньому середовищі для досягнення поставлених педагогічних цілей; в) нелінійності педагогічних структур і пріоритетності тих факторів, які виявляють безпосередній вплив на механізми самоорганізації і саморегуляції у формування НДК МВМ; г) адаптації науково-пізнавального процесу до особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і його інтелектуальних можливостей, діяльнісної готовності, поінформованості;

д) потенційної надмірності інформації, що створює оптимальні умови для формування узагальнених знань. Означені принципи зумовлюють не тільки нарощування і поглиблювання наукових знань і дослідницьких умінь у галузі конкретних предметів, а й інтенсифікацію навчального процесу, оптимізацію методів педагогічного керівництва усіх видів науково-пізнавальної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Ґрунтуючись на позиціях Г. Селевка, вибудована педагогічна технологія за різними рівнями по вертикалі і напрямами по горизонталі. У вертикальній ієрархії ми виділяємо чотири супідрядних класи освітніх технологій, адекватних рівням організаційних структур діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу:

метатехнології відображають соціально-педагогічний рівень і представлені загальнопедагогічними технологіями розвиваючого, проблемного, інноваційного, контекстного навчання;

макротехнології відповідають загальнопедагогічному рівню і охоплюють діяльність викладача і студента у межах певних навчальних дисциплін або форм навчання;

мезотехнології – спрямовані на розв'язання локальних дидактичних, методичних, дослідницьких завдань і забезпечують вивчення окремих тем занять, виконання конкретних видів науково-дослідницької діяльності;

мікротехнології націлені на здійснення вузькооперативних завдань, що відносяться до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів музично-педагогічного процесу (контактно-особистісний рівень).

По горизонталі педагогічні технології представлені такими аспектами-напрямами, як:

науковий, відображає концепцію розв'язання обраної наукової проблеми, що ґрунтується на сучасних досягненнях вищої педагогічної школи і вищої музично-педагогічної освіти;

змістово-описовий, представлений моделлю, описом змісту, цілей, методів, засобів, алгоритмів дій, необхідних для досягнення очікуваного результату;

процесуально-діяльнісний – розкриває безпосередньо процес здійснення

діяльності об’єктів і суб’єктів навчального процесу, їх цілепокладання, планування, організацію, реалізацію навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності.

Дидактичні умови, що забезпечують ефективність такого процесу навчання, були орієнтовані на суб’єктну позицію майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, формування його науково-методологічної компетентності, що відповідає вимогам до кваліфікаційних характеристик вчителя музики. Виявляється доцільним управляти науковим пізнанням студентів через спеціальну побудову навчального матеріалу і створення педагогічних умов, що впливають на формування їх мисленнєвих, аналітико-синтетичних, рефлексивних, смислопошукових способів діяльності, стимулювання пізнавальної вмотивованості, наукової, педагогічної і художньої творчості.

З метою реалізації розробленої педагогічної технології щодо формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів ми звертаємося до низки *методів активного, проблемного, евристичного навчання*, які активізують когнітивні ресурси студентів-музикантів, впливають на процеси їх творчого самотворення як дослідників у різних напрямах вищої музично-педагогічної освіти і потребують зміни моделі викладача, який стає консультантом, організатором, менеджером, інтерпретатором, фасилітатором. У цьому контексті необхідно говорити про реалізацію науково-педагогічної практико орієнтованої методологічної парадигми (В.Г. Кремень), що спрямована на відтворення різноманітних форм взаємодії педагога зі студентами, вдосконалення їхньої культури спілкування, навчального «діалогу», здатності викладача компетентно корегувати, моделювати навчально-пізнавальні, науково-дослідницькі й професійні завдання.

Серед неіметаційних методів активного навчання особливу увагу ми приділяємо *проблемним лекціям, проблемним семінарам* із застосуванням завдань, що активізують дослідницький процес пізнання і наукове осмислення мистецької освіти, її культурлогічних, аксіологічних, герменевтичних і синергетичних засад.

Як відомо [608], характерною особливістю лекції є її діяльнісна основа, що

виражає бінарну природу навчання. Бінарність навчання виявляється не у механічному поєднанні дій викладача і студентів, а, насамперед, у їх взаємній детермінації. Для нас важливим є той факт, що лекційні курси («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагоігчних досліджень») представляють не тільки певну систему знань, а й дають певний напрям мисленню, що, з одного боку, відповідає конкретній навчальній дисципліні, з іншого, відображає індивідуальні особливості теоретичного мислення викладача, його стиль теоретизування, наукові теоретичні позиції, науково-дослідницький і мистецький досвід. Загальний ефект проблемної лекції як методу навчання визначається її змістом, способом організації спільної діяльності викладача і студента, тими засобами спілкування, які забезпечують ефективну «трансляцію» особистості педагога-викладача (А.В. Петровський) аудиторії студентів. Проблемність інформаційної частини лекції забезпечується аналітичною спрямованістю змісту самої лекції, проблемною постановкою питань перед студентами, організаційним включенням цих питань у науково-пізнавальний процесс, аналізом змісту лекційного матеріалу у логіці поставлених перед студентами питань.

Важливим є те, що в умовах проблемної лекції [346, 347] пріоритетного значення набуває усний виклад діалогічного характеру, який спонукає студентів до спільного міркування, дискусії, полемічної бесіди, і чим вище ступінь діалогічності лекції, тим більше вона наближується до проблемної, і тим вищою є її дидактична потужність. При цьому процес засвоєння навчальної інформації буде здійснюватися як інтеріндивідуальний, міжособистісний процес, як спільна діалогічна діяльність між викладачем і студентом.

Аналіз науково-педагогічних джерел [431, 507, 508] свідчить, що основні типи навчальних лекцій за ступенем їх проблемності можна представити у вигляді наступної класифікації:

1) *інформаційні*, що представляють наведені викладачем системи відомостей і фактів, які визначають загальний науковий контекст (наприклад, необхідний для

постановки проблеми);

2) *навчально-проблемні*, що передбачають застосування проблемних ситуацій, завдань і викладу навчального матеріалу у вигляді евристичної бесіди;

3) *проблемно-дослідницькі*, що являють собою науково-дослідницький аналіз тієї чи іншої проблеми (питання);

4) *виклад дослідницьких робіт* самого викладача, що межує за формою із науковим докладом.

В аспекті проблеми формування НДК майбутнього вчителя музики як особистісного феномену для теоретичного осмислення мистецької дійсності використовувалися як проблемні, так і інформаційні питання. Проблемні питання вказують на наявність навчальної (наукової) проблеми і на галузь пошуку її розв'язання, такі питання спрямовані у майбутнє, у бік пошуку нового знання, умов або способів дій; інформаційні питання ставляться з метою актуалізації набутих знань у студентів, необхідних для свідомого розуміння сутності проблеми. Інформаційні питання спрямовані у минуле – до тих знань, якими майбутній вчитель музики володіє. Проблемним лекціям, що представляють мінімум спресованої і систематизованої інформації, в якості головного виступає метод логічно виваженого усного викладу, що дозволяє глибоко висвітлювати основні положення науки, яка вивчається, цілісно і систематично розкривати її зміст, джерела й рушійні сили, що потребує адаптації наукового (педагогічного і мистецтвознавчого) знання, перехід наукової інформації у навчальну.

У проектуванні тексту проблемних лекцій доцільно використовувати такі методи викладу теоретичного матеріалу:

індуктивний метод, який передбачає виклад матеріалу від часткового до загального, від проблемної ситуації, яка розбирається, до конкретних висновків і практичних рекомендацій;

дедуктивний метод, що виявляється у розгортанні матеріалу від загального до часткового, від фундаментальних положень, в яких концентруються головні педагогічні або соціокультурні, мистецькі закономірності, принципи, гіпотези тощо, до конкретних прикладів;

метод аналогії – це зіставлення різних явищ, подій, фактів, проведення паралелі зі знайомими явищами (наприклад, вивчення проблеми з позицій різних методологічних підходів);

метод різнобічної оцінки слугує для показу різних діалектичних зв'язків і протиріч між явищами і педагогічними фактами, що досліджуються;

метод деталізації базується на аналізі фактів, музично-педагогічних феноменів, завдяки вивченню їх компонентів, властивостей, характеристик;

метод виявлення тенденцій дозволяє викладачу робити соціально-історичний, педагогічний, онтологічний аналіз фактів, явищ і визначати вірогідний напрям їх подальшого розвитку.

Кожному навчальному тексту лекції властивий контекст, тобто кожний розділ має осмислюватися у контексті усієї лекції, кожна лекція – у контексті модуля або частини курсу, кожен модуль – у контексті усього курсу. У свою чергу, в проектуванні змісту лекційних курсів (навчальних дисциплін) враховується їх внесок у загальну професійно-педагогічну, мистецьку освіту майбутніх вчителів-музикантів, дотримуючись принципу: вчити необхідно не предмету, а спеціальності.

Основними джерелами проблемної ситуації у розрізі лекційних занять стали: *ключові питання педагогічної науки, їх інтерпретація з позицій методологічних положень*; педагогічна обробка навчального матеріалу включала системно-структурний аналіз наукового знання, визначення основних понять, теорій, концепцій і встановлення зв'язків між ними, виділення методологічних аспектів; це дозволяло забезпечити цілісність осягнення науково-педагогічного процесу, сформувати системні діалектичні знання, науковий стиль мислення, дослідницьку спрямованість студентів; *аналіз наукової проблеми у площині різних концепцій;* проблемна ситуація будувалася на основі включення дискусійного матеріалу, що відображає різні науково-теоретичні та науково-методичні точки зору на розв'язання проблеми, представлення результатів досліджень; *теоретичні положення, визначення понять*, які несуть різне смислове тлумачення, що дозволяє різнобічно і міждисциплінарно висвітлити їх дефініції, простежувати

зв’язки між ними; *питання, пов’язані з музично-педагогічною практикою,* поясненням явищ і подій у межах реальної мистецької дійсності, оскільки розвиваюча педагогічна практика ставить перед наукою і педагогічними працівниками нові завдання.

Отже, проблемне висвітлення різних аспектів педагогічної науки і мистецької дійсності, активізація дослідницького і творчого пошуку майбутніх учителів музики як дослідників створює необхідні умови для їх комплексного розвитку, формування аналітико-синтетичних, дедуктивно-індуктивних, прогностичних вмінь, ціннісно-мотиваційних якостей, розвиток яких супроводжуються ускладненням і урізноманітненням пізнавальних потреб, інтересів і цілей майбутнього дослідника.

Динамізацію проблемного змісту навчального матеріалу в живому діалогічному спілкуванні викладача і студентів – майбутніх вчителів-музикантів з метою формування їх науково-дослідницької культури пропонуємо застосовувати у режимі таких типів лекцій, як лекція-удвох, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція-діалог, лекція-прес-конференція.

Лекція-удвох. Викладання матеріалу проводиться двома викладачами, що розкривають певну тему і взаємодіють як між собою, так з аудиторією. Викладачами моделюється обговорення теоретичних питань з різних позицій, методологічних підходів (наприклад, теоретиком і практиком). Спеціальним завданням лекції-удвох є виховний вплив на аудиторію за допомогою демонстрації особистісного ставлення викладачів до об’єкту висловлювань. Така лекція виявляє наукові світоглядні позиції, установки викладачів, їх наукове світобачення і світорозуміння у своїй предметній галузі значно глибше, чим будь-яка інша лекція. Діалог викладачів між собою має демонструвати культуру спільного пошуку розв’язання проблемної ситуації, стимулюючи у майбутніх вчителів музики виникнення власних питань, висловлювань своєї точки зору відповідно до певної наукової позиції. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації вимагає від студентів умінь порівнювати, критично оцінювати, зіставляти різні точки зору, здійснювати вибір, приєднуючись до тієї чи іншої з них, визначати

власну позицію (концепцію). Лекції-удвох створюють умови для розгортання діалогу, дискусії, обговорення і обгрунтування або спростування висунутих припущень, гіпотез. Пропонується проводити лекцію-удвох з метою обговорення різних аспектів наукової проблеми у теоретичній, методичній і практичній площині (наприклад, проблему формування професійної компетентності вчителя музики з позицій різних концепцій і теорій тощо).

Лекція-візуалізація. Візуалізована лекція представляє усну інформацію, перетворену у візуальну форму. Сприйнятий і усвідомлений відеоряд слугує підгрунттям для інтелектуальних, дослідницьких та практичних дій студентів. Демонстративний навчальний матеріал покликаний не тільки доповнювати словесну інформацію, а й виступати носієм змістової інформації, у цьому сенсі процес візуалізації представляє згортання змістових одиниць у наглядний образ. Підготовка лекції-візуалізації викладачем передбачає перекодування, переконструювання, схематизацію змісту лекції або її окремих частин у візуальну форму, читання такої лекції зводиться до розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які забезпечують систематизацію набутих знань, засвоєння нової інформації, розвиток умінь структурувати навчальний матеріал і виділяти головне. Лекцію-візуалізацію рекомендується застосовувати з метою вивчення педагогічних технологій, умов їх застосування у музичній освіті як педагогічного супроводження наукових проблем, що досліджуються.

Лекція-дискусія. Розкриття змісту лекції здійснюється завдяки застосуванню методу дискусії, тобто всебічного колективного обговорення якого-небудь питання щодо музично-педагогічної, мистецької теорії і практики, або зіставлення інформації, ідей, думок, припущень. Підготовка лекції-дискусії передбачає виділення тезаурусу основних понять, які будуть опановані і засвоєні студентами у ході дискусії. За цих умов спрацьовує принцип семантичної одноманітності, коли усі терміни, дефініції, поняття, робочі визначення мають бути однаково зрозумілі й прийняті усіма студентами. Дана вимога несе у собі важливе смислове навантаження, оскільки вона впливає на результативність дискусії. Однозначне семантичне вживання термінів сформує у студентів вміння оперувати поняттями і

термінами, усвідомлюючи їх зміст і сутність, це у свою чергу вимагає систематичного користування довідковими і науковими джерелами. Обґрунтовування учасником дискусії власної думки залежить від володіння технологією аргументації та мовного комунікативно-інформаційного впливу. Лекції-дискусії мають місце у вивченні і обговоренні діагностичних методик у науково-педагогічному дослідженні, критеріїв і показників сформованості різних якостей особистості у музично-педагогічному процесі (наприклад, сформованості комунікативних вмінь вчителя музики тощо).

Лекція-діалог. Як варіант попередньої лекції, її зміст подається через серію питань, на які студент має відповідати безпосередньо у ході лекції. Питання мають розвиваючий характер і відповідають потребам і професійним інтересам майбутніх вчителів-дослідників-музикантів. Лекцію-діалог доцільно проводити з метою виявлення протиріч, причинно-наслідкових зв’язків, що спостерігаються у музично-педагогічній освіті.

Лекція прес-конференція. Зміст лекції оформлюється за запитаннями студентської аудиторії, які актуалізують знання студентів, вимагають від них умінь науково обгрунтованого формулювання питань, виявляючи якості полеміста. Дидактичний вплив на майбутніх вчителів-музикантів має соціально обґрунтоване і професійне ставлення викладача до поставлених питань і відповідей на них. В якості лекторів можуть виступати двоє або троє викладачів з різних предметних галузей. Лекції прес-конференції рекомендується проводити після вивчення кожного змістового модуля.

Оскільки здатність до внутрішнього діалогу (самостійної мисленнєвої діяльності) формується у студентів-дослідників, завдяки набутому досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, вважаємо за доцільне лекції проблемного характеру доповнювати відповідними семінарськими заняттями, які організовуються як форми спільної роботи студентів і викладачів: дискусії, диспути, круглі столи, конференції, консультації, дидактичні ігри тощо.

Ми звертаємося до *проблемного семінару,* в форматі якого вирішуються наступні завдання:

- формування вмінь студентів-дослідників-музикантів щодо проектування і прогнозування індивідуальної науково-пізнавальної діяльності;
- розвиток метазнань і метавмінь, що виявляються в міждисциплінарному баченні питання, проблеми, оволодінні різноманітними інтелектуально-логічними методами;
- закріплення, уточнення, систематизування знань, набутих студентами у процесі лекційних занять; вільне оволодіння тезаурусом педагогічної і мистецтвознавчої науки (теорії, методики, практики); вміннями науково точно, логічно оперувати поняттями, категоріями, усвідомлювати умови і передумови виникнення тих чи інших музично-педагогічних явищ;
- формування навиків роботи з різними літературними, довідковими, науковими джерелами; аналізу й узагальнення передового музично-педагогічного досвіду, його творчого переосмислення;
- активізація самостійно-дослідницького пошуку через виконання наукових робіт (наукових докладів, доповідей, оглядів, статей, тез, рефератів, творів-коментарів, критичних есе тощо).

У семінарських заняттях проблема закладена як у формулюванні теми, її назви, так і у формі організації навчальної діяльності, у методах навчання. Формування готовності студентів до активної участі в обговоренні того чи іншого питання складає одну з конкретних завдань проблемних семінарських занять і методичних прийомів проведення семінару викладачем. Найбільш ефективними видами семінарських занять, що сприятимуть формуванню науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики у вищій педагогічній школі, є семінари-дискусії та семінари-дослідження.

Семінар-дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників у системі викладач-студент, студент-студент, у ході якого формується власний досвід спільної участі в обговоренні та розв’язанні теоретичних питань. У порівнянні з проблемною лекцією підвищуються продуктивні функції проблемних питань як дидактичного засобу організації спілкування і взаємодії на семінарі-дискусії. Майбутній вчитель музики має продемонструвати свої вміння

щодо чіткого висловлювання своїх думок, науково обґрунтованої позиції у повідомленнях або докладах, активно відстоювати свою точку зору, аргументувати, спростовувати помилкову позицію співрозмовника. Більш ефективною формою проведення семінару-дискусії є використання методів «мозкового штурму», «ділової гри», «круглого столу», методу евристичних питань, організованих стратегій. На семінарах-дискусіях рекомендується обговорювати питання, які збуджують професійний інтерес майбутніх вчителів музики (наприклад, питання щодо стимулювання спрямованості вчителя-музиканта на самоосвіту, застосування методів самонавчання і самовиховання у професійній діяльності, способи самоактуалізації у дослідницькому пошуку тощо).

Семінар-дослідження представляє колективну форму дослідницького пошуку з незалежною від лекційного курсу тематикою, метою якого є поглиблене вивчення окремих науково-теоретичних або науково-практичних проблем. Студентам необхідно закінчити дослідження проблеми, користуючись різними джерелами інформації, самостійно визначити хід дослідницьких дій і підбити підсумки, формулюючи основні теоретичні положення стосовно означеної проблеми. Розв’язання серії проблемних завдань може бути винесене на практичне заняття, присвячене перевірці або оцінці певної теоретичної моделі або методики, ступеня їх ефективності у даних умовах. За цих умов студент реалізує цілепокладальні, цілездійснюючі дії щодо побудови власного дослідницького пошуку, що потребує високого рівня їх інтелектуальної активності і включення у процес наукового пізнання. Теми колективних досліджень підбиралися в залежності від спеціальності студентів-музикантів.

Таким чином, проблемні лекції і проблемні семінари забезпечують поглиблене засвоєння теоретичного знання за рахунок концентрації навчальної інформації навколо наукових музично-педагогічних, мистецьких теорій і проблем, систематизації знань шляхом виявлення міжпредметних, інтегративних зв’язків, підвищення рівня самостійності і суб’єктності кожного студента-музиканта, розширення елементів інноваційно-дослідницького і рефлексивного пошуку.

Розглянемо методи активного навчання [145, 150, 347], які в межах проблемних семінарських занять дозволяють найбільш ефективно впливати на формування НДК майбутнього вчителя-музиканта, розширюючи діапазон його когнітивних інтересів і потреб, поглиблюючи наукові та світоглядні позиції.

Мозковий штурм – метод передбачає розподіл між учасниками генеративної і контрольно-виконавчої функцій, спрямований на стимулювання інтелектуально-творчого і пізнавального потенціалу студентів, на організацію колективної мисленнєвої діяльності щодо пошуку нетрадиційних шляхів розв'язання проблем. Студент вчиться бачити у відомому невідоме, варіативність способів розв'язання питання або проблеми, обираючи для себе найкращий варіант.

Питання, що сприяють найбільш повному відбору інформації, відомостей про певну подію (явище) і упорядкуванню знань у процесі розв'язання дослідницьких (евристичних) завдань, покладено в основу *методу евристичних питань*. В контексті цього методу евристичні питання («Яка головна ідея?», «У чому полягає сутність?», «Яка різниця між...?», «Систематизуйте, класифікуйте ...», «Надайте ваш прогноз...», «Знайдіть помилки...») є важливою засадою для організації групової роботи в обговоренні певної проблеми і складають основу проблемного викладення навчальної інформації. Головними принципами, на яких базується цей метод є: принцип проблемності і актуальності; принцип дроблення інформації, коли питання дозволяють виділити етапи, кроки евристичного пошуку; принцип цілепокладання, тобто кожне питання дає імпульс до розробки нової стратегії його розв'язання. Евристичний метод навчання спрямований на виявлення взаємозв'язків, взаємозалежностей між фактами, подіями в музично-освітній галузі, їх глибинне, сутнісне розуміння.

Метод організованих стратегій спрямований на розв'язання поодиноких або комплексних протиріч незалежно від їх предметних галузей. Протиріччя, які розглядаються як невідповідність між картиною бажань і картиною дійсності, картиною бажань і картиною можливостей, окремими картинами музично-освітньої реальності – культурної, духовно-моральної, естетичної, виховної тощо, складовими однієї конкретної картини дійсності, розв'язуються шляхом

встановлення плюсів і мінусів, що супроводжують конкретні явища дійсності. Ситуації протиріччя мають такий загальний вигляд: якщо / зміна ситуації/, то (+) корисні наслідки/ але (-) шкідливі наслідки/. Щоб розв'язати протиріччя студенту необхідно знайти спосіб такої зміни ситуації, коли корисні наслідки залишаться, а шкідливі зникнуть. Даний метод навчання вимагає не тільки сформованості вмінь щодо розв'язання певних проблем-протиріч, а й здатності бачити ці процеси-протиріччя, прогнозувати подальший розвиток мистецьких процесів, ґрунтуючись на знаннях певних теорій та концепцій.

Проведення *дидактичної гри* представляє собою розгортання ігрової діяльності учасників на імітаційній моделі, яка відтворює умови та динаміку музично-педагогічної практики як своєрідного супроводження певної наукової проблеми. Дидактична гра є відтворенням контексту майбутньої музично-педагогічної діяльності у її предметному і соціокультурному аспектах, реалізується як цілісна форма колективної навчальної діяльності, ураховується цілісна модель запропонованих педагогічних умов та діалектика професійно орієнтованої діяльності. Виконуючи квазіпрофесійну діяльність, майбутній вчитель-дослідник-музикант поєднує навчальні, дослідницькі та професійні елементи, знання і вміння засвоює і опановує не абстрактно, а в контексті певної професії, з накладанням на канву професійної музично-педагогічної діяльності.

В організації дидактичних ігор пропонується додержуватися психолого-педагогічних принципів їх конструювання: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки мистецької дійсності; ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; спільної діяльності, що реалізується у системі суб'єкт-суб'єктних відносин і виявляється у діалогічній взаємодії учасників; діалогічного спілкування, мисленнєвої і мовленнєвої активності учасників; двоплановості, наявність двох планів – реального та ігрового; проблемності змісту імітаційної моделі й процесу її розгортання.

За умов дидактичної гри *діалогічно організований процес навчання*, що активізує його індивідуально-особистісний план, здатний сформувати у майбутнього вчителя музики власну позицію дослідника, професіонала. Діалогічні

міжсуб'єктні відносини, що закладаються у навчальний процес, ведуть до переосмислення соціально-педагогічних, культурно-освітніх ролей викладача і майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. У цьому сенсі викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації і саморозвитку студента, визначення його власних пріоритетів і смислів майбутньої професії.

У методичній розробці проблемних практичних занять застосовувалися *теоретико-експериментальні завдання* на: а) пояснення, опис і аналіз педагогічних і мистецьких явищ, процесів, які можливо спостерігати у експерименті; б) експериментальне виявлення принципів музично-педагогічної діяльності, положень психолого-педагогічної або музично-педагогічної теорії, концепції; в) експериментальну перевірку вже відомої концепції, теоретичних положень, закономірностей; г) обгрунтування відомих емпіричних фактів тощо.

Ефективність створеної педагогічної технології щодо формування НДК МВМ детермінована застосуванням у науково-пізнавальному і музично-освітньому процесах активних методів: складноструктурованих, поліфункціональних індивідуальних науково-дослідницьких завдань, методологічних завдань на онтологічний, аксіологічний, сенергетичний, герменевтичний аналіз проблеми, практичних завдань на удосконалення нуково-дослідницької, науково-методичної, рефлексивної діяльності, науково-педагогічного спілкування.

Індивідуальні науково-дослідницькі завдання (ІНДЗ) розглядалися як такі, що включають елементи проблемного навчання і орієнтують на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючи, проектувальну, рефлексивну діяльність, орієнтовані на педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів наукового дослідження, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань. В організації ІНДЗ викладачеві необхідно дотримуватися вимог щодо: а) орієнтування побудови комплексу завдань на послідовне ускладнення способів їх розв'язання і системне застосування; б) управління процесом розв'язання завдань, ураховуючи індивідуальні та диференційовані способи керівництва, різний рівень самостійності студентів

шляхом регламентації міри допомоги з боку викладача, визначення ступеня детермінації навчальної і дослідницької діяльності; в) методичного проектування схеми дослідницького пошуку студента-музиканта шляхом організації виконання комплексу ІНДЗ, їх адаптації до професійних умов майбутньої музично-педагогічної діяльності; г) здійснення активних форм педагогічного управління дослідженнями із застосуванням наукових і художніх способів пізнання у площині мистецької освіти, поєднання педагогічного керівництва з цільовим призначенням завдань як способу включення особистості в активний мисленнєвий, дослідницький процес.

Ефективним засобом формування НДК МВМ як особистісного, динамічного, системного утворення стали практичні *завдання:*

1) *на удосконалення науково-методологічної діяльності* (виявлення протиріч, що лежать в основі проблеми, що досліджується; формулювання категорій наукового апарату музично-педагогічного дослідження (мети, завдань, об'єкта, предмета, гіпотези, наукових методів); складання плану дослідження, визначення методів дослідження з обов'язковим обґрунтуванням свого вибору; розкриття понятійної матриці, розробка описової і структурної моделі досліджуваного явища за умов збереження наявних факторів впливу або за умов внесення запланованих змін у процесс навчання; розробка плану проведення констатувального і формувального експериментів, кількісно-якісного аналізу результатів дослідження (складання діаграм, графіків, таблиць) тощо;

2) *на удосконалення науково-методичної діяльності* (рецензування, підготовка навчально-методичного забезпечення, програм, розробка методів діагностування якості навчання, методичних рекомендацій до здійснення окремих видів музично-педагогічної діяльності, планів консультацій, індивідуальних занять, завдань для самостійної роботи, що спрямовані на розв'язання окремих наукових музично-педагогічних проблем, підвищення ефективності навчально-виховного процесу на рівні середньої і вищої педагогічної школи);

3) *на удосконалення рефлексивної діяльності* (самодіагностування індивідуально-особистісних і професійних можливостей як вчителя-дослідника-

музиканта, вчителя-професіонала, складання прогностичного плану дій з метою самоудосконалення і самоосвіти у музично-освітній галузі);

4) *на удосконалення науково-педагогічного спілкування* (аналіз висловлювань відомих педагогів, митців культури і мистецтва у науковій літературі й публіцистиці, виставка-презентація дослідницьких результатів з наступним обговоренням, підготовка актуальних питань у площині визначеної музично-педагогічної проблематики тощо).

Отже, розроблені практичні завдання на удосконалення науково-дослідницької, науково-методичної, рефлексивної діяльності, нуково-педагогічного спілкування націлені на формування суб'єктної позиці вчителя-дослідника-музиканта, його детермінацію у навчально-дослідницькій та творчо-пошуковій діяльності, удосконалення і ускладнення прийомів самоаналізу і самопізнання, появу нових функціональних утворень, компетентностей дослідника тощо.

Затосування дослідницьких технологій як пріоритетних у розв'язанні проблеми дослідження стало можливим за умов включення на всіх рівнях професійної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей низки наукових робіт: історичних розвідок (персоніфікований, історично-педагогічний аналіз), мікродосліджень, аналізу наукових робіт, творів-роздумів, педагогічних експериментів, наукових статтей, критичних есе, індивідуальних і колективних дослідницьких і педагогічних проектів. Кожен вид наукової роботи конкретизувався відповідно до навчальних предметів («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музино-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи») та інтелектуальних можливостей студентів.

Для формування у майбутнього вчителя-дослідника-музиканта вмінь «концептуалізувати» музично-педагогічну реальність у поняттях теоретичного знання відповідно до визначеної наукової позиції, методологічних підходів, бачити особливості заломлювання мистецьких явищ у русі обраної метологічної системи було розроблено *методологічні завдання*, побудовані на різних способах

методологічного аналізу (аксіологічного, онтологічного, феноменологічного, герменевтичного, культурологічного) проблеми дослідження.

Так, *аксіологічний аналіз* передбачав звернення до понятійного апарату педагогічної аксіології, висвітлення концепцій, пов'язаних з аксіологічною проблематикою, визначення педагогічних і мистецьких цінностей, які актуалізуються у дослідженні, аксіологічних цілей, розробку аксіологічних моделей навчально-виховного процесу у педагогічному супроводженні проблеми дослідження. *Онтологічний аналіз* наукової проблеми концентрувався на розкритті внутрішніх і зовнішніх зв'язків у вивченні педагогічних (мистецьких) особистісних феноменів, виявленні причинно-наслідкових взаємозалежностей, детермінантів, системоутворюючих чинників проблеми дослідження. *Феноменологічний аналіз* проблеми націлений на розкриття термінологічного поля дослідження, виявлення різних дефініцій ключового поняття, вивчення сучасного стану розвитку проблеми у вітчизняній педагогіці і закордоном. *Герменевтичний аналіз* проблеми дослідження, спрямований на збагачення аналітичного, узагальнюючого знання, будується на трактуванні фактів, педагогічних і мистецтвознавчих понять, категорій, передбачає формування вмінь вести науковий діалог; спрямований на розкриття педагогічного потенціалу музичного мистецтва, ролі інтерпретаційного аналізу музичних творів у професійній підготовці вчителя музики тощо. *Культурологічний аналіз* проблеми дослідження передбачає розкриття компонентів музичної освіти у площині культурологічних феноменів, а розгляд особистості викладача (вчителя) і студента (учня) як людини-творця і суб'єкта культуротворчого саморозвитку.

Магістерські (дипломні, курсові) роботи як дослідження, яким властиві усі функції науково-дослідницької діяльності (проектно-моделююча, інформаційно-аналітична, експериментально-діагностуюча, практико-перетворююча), розглядаються як своєрідна дослідницька платформа, на якій відбувається поглиблення методологічних, теоретичних, методичних і практичних знань, пошук нових алгоритмів і схем теоретизування, шляхів розв'язання наукової музично-педагогічної проблеми, створення новітніх (авторських) методик,

методів, технологій. Магістерська робота потребує методологічної озброєності майбутніх вчителів-дослідників, володіння теоретико-метологічними знанням, які лежать у площині культурологічних, антропологічних, сиснергетичних, аксіологічних, герменевтичний та інших концепцій. Головною вимогою здійснення магістерських (дипломних, курсових) робіт є виконання усього технологічного комплексу наукового дослідження за такими фазами, як: фаза проектування (цілевизначення), фаза технологічна (цілевиконання), рефлексивна фаза (див.п.3.5.).

Таким чином, розроблена технологія формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки представлена різними рівнями як по вертикалі: *метатехнології* (технології розвиваючого, проблемного, евристичного, дослідницького, контекстного навчання), *макротехнології* (лекція-дискусія, лекції-візуалізація, лекція прес-конференція, семінар-дослідження, метод організованих стратегій, мозковий штурм, ділові ігри, магістерські (дипломні, курсові) роботи), *мезотехнології* (складноструктуровані ІНДЗ, історичні розвідки, мікродослідження, педагогічні експерименти, наукові статті, дослідницькі проекти, методологічні завдання, критичні есе, завдання-рефлексії); *мікротехнології* (технології індивідуальної взаємодії, самовпливу); так і аспектами-напрямами по горизонталі: науковий (відображає концепцію дослідження), змістово-описовий (представляє модель, опис змісту і методів досягнення очікуваного результату), процесуально-діяльнісний.

Підсумовуючи вище викладене, зробимо *висновок*: технологічна складова формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки представляє комплексну інтегративну систему, що включає педагогічні дії з боку викладача, які, по-перше, детермінують навчальний процес і забезпечують педагогічне цілепокладання, цілевизначення, планування; по-друге, дії щодо організації і реалізації поліфункціональної, полівекторної, багаторівневої науково-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, формування особистісних і мотиваційних якостей дослідника засобами проблемного, інноваційного, дослідницького і контекстного навчання.

4.4. Моніторингова складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики

Як свідчать наукові праці [188, 392], термін «моніторинг» має широку трактовку і визначається як: 1) постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковому припущенню; 2) процес відстеження стану будь-якого об'єкту (системи або складного явища) за допомогою неперервного або періодично повторюваного збору даних, що представляють сукупність певних ключових показників. Науковцями (М.С. Глуханюк, А.О. Денисенко, Е.Ф. Зеєр, Г.М. Павлова, Г.В. Репкіна, Е.Е. Симанюк) наголошується, що головною метою моніторингу є діагностика професійного розвитку вихованців і внесення коректівів у процес їх професійної освіти, тобто моніторинг включає діагностику, прогнозування і корекцію професійного розвитку особистості студента і процесу освіти. Отже, технологія моніторингу включає як контролюючі дії, так і результат навчання.

Утілення головних цілей моніторингу знаходить своє вираження у психолого-педагогічних і функціональних результатах освітнього процесу, які складають його зміст. У контексті обраної проблематики психолого-педагогічний аспект моніторингу представляє продукт діагностично-оцінної, прогностичної, корекційної діяльності щодо навчальних досягнень студентів-дослідників-музикантів, сформованих компетентностей відповідно вимогам до навчального курсу, що вивчається, і спеціальності; функціональниий аспект виявляється у безперервному, циклічному оцінюванні, зіставленні стану сформованості НДК МВМ як цілісного утворення на основі відстеження компонентів досліджуваного феномену із розробленою моделлю.

Таким чином, *моніторингова складова* системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки представляє комплексну складноструктуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення коректівів у процес, що відстежується, урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації

розробленої моделі педагогічної системи, яка представляє нову освітню стратегію і регуляцію освітньо-педагогічного процесу, застосування спеціально розроблених критеріїв і показників в умовах багаторівневої вищої музично-педагогічної освіти.

Результати моніторингу мають стати інформаційною основою для прийняття педагогічних рішень щодо реалізації і оптимального функціонування розробленої науково-методичної системи, здійснення об'єктивного оцінювання ефективності запропонованих педагогічних технологій і створення культурно-науково-освітнього середовища з метою цілісного і системного формування НДК МВМ як особистісного феномену в умовах вищої музично-педагогічної освіти.

Як свідчать наукові праці [188], педагогічний моніторинг ґрунтується на принципах, що відрізняють його від інших близьких психолого-педагогічних процесів (атестації, контролю, рефлексії):

- *принцип безперервності* (перманентний збір даних);
- *принцип науковості* (науково доцільне обґрунтування розроблених критеріїв, параметрів, висновків щодо розробленої моделі функціонування педагогічного феномену, що відстежується);
- *принцип діагностичності* (наявність моделі та критеріїв, з якими співвідноситься реальний стан об'єкту, системи, процесу, що відстежуються);
- *принцип виховної доцільності* (застосування діагностичних технологій і методів, котрі відповідають вимогам особистісно орієнтованого, гуманістичного навчально-виховного процесу і спрямовані на вивчення ефективності педагогічних впливів на особистісний розвиток вихованців);
- *принцип зворотного зв'язку* (інформованість про результати моніторингу, що дозволяє вносити корективи у процес, що відстежується);
- *принцип різноманітності і варіативності технологій* (широкий спектр здійснення контрольно-діагностичних дій у науково-пізнавальному, дослідницькому процесі, виявлення його позитивних і негативних сторін);
- *принцип несуперечності* (узгодженість, відповідність і співвіднесеність усіх структурно-функціональних характеристик моніторингу).

Контролююча функція педагогічного моніторингу передбачала здійснення діагностичних зрізів, таких форм діагностики, що дозволяють поетапно реалізовувати контроль і збір інформації: а) *стартової діагностики* для виявлення позитивних і негативних характеристик наявних науково-пізнавальних, науково-дослідницьких, музично-освітніх процесів, встановлення причин і умов їх породження; б) *експрес-діагностики* для внесення коректівів у освітньо-педагогічний процес, побудови програм щодо реалізації педагогічного спостереження, опитувальних методів, створення педагогічних ситуацій, оновлення навчальних курсів і їх програм тощо; в) *фінішної діагностики* з метою визначення рівня сформованості науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики, їх підготовки за якістю засвоєних методологічних, теоретичних, методичних знань, вмінь (інтелектуальних, дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, креативних) і ступенем розвиненості їх ціннісно-мотиваційної сфери.

Грунтуючись на наукових позиціях В.Д. Симоненка і Е.В. Зеєра [188], пропонуємо усе різноманіття застосованих способів і технологій моніторингу звести у такі групи засобів, що уможливлюють здійснення діагностування, контролювання і прогнозування рівня сформованості НДК МВМ: *метод спостереження* здійснюється з метою відстеження змін у професійно-особистісному, дослідницькому розвитку студентів – майбутніх вчителів музики під впливом педагогічних процесів, що відбуваються, створеного культурно-науково-освітнього середовища, і визначення контекстуальної основи цих змін; *метод педагогічних ситуацій* забезпечує створення спеціальних умов для більш повного виявлення особистісних якостей майбутнього вчителя музики як дослідника, що концентруються навколо його ціннісно-мотиваційної і дієво-операційної сфери; *метод експлікації* застосовується у процесі розгортання різних векторів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької і музично-педагогічної діяльності шляхом постановки навідних, уточнюючих питань, надання допомоги у вигляді підказок, стимулювання рефлексивних, творчо-пошукових дій; дозволяє здійснювати діагностування у динаміці і оперативно вносити корективи у процес

підготовки вчителя-дослідника-музиканта; *опитувальні методи* забезпечують отримання інформації про розвиток суб'єктів і об'єктів музично-педагогічного процесу, їх діяльнісно-поведінкові та особистісні новоутворення на основі письмових та усних відповідей за спеціально підібраними питаннями (опитувальниками); *тестування* (психологічне і педагогічне) – метод збору інформації щодо розвитку і функціонування особистісних і мотиваційних якостей вчителя музики, ефективності застосованих дидактичних методів, методик і технологій; *метод аналізу результатів діяльності,* спрямований на вивчення як результатів науково-пізнавальної, музично-педагогічної діяльності студента-дослідника, так і діяльності викладача, встановлення взаємозв'язків між цими результатами.

Враховуючи особливості і взаємообумовленість компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного) НДК МВМ, було розроблено критеріальний апарат дослідження, тобто сукупність *критеріїв та показників* для вимірювання рівнів сформованості досліджуваного особистісного феномену:

ціннісно-мотиваційний критерій, спрямований на виявлення сформованості мотиваційних новоутворень учителя музики як дослідника, змін у домінуючих потребах, їх нової ієрархізації, ступеня асиміляції і відтворення науково-дослідницьких і педагогічних, мистецьких цінностей, що відображає інтегративну динамічну сутність його ціннісно-мотиваційної сфери в умовах культурно-науково-освітнього середовища; *показниками* є сформовані пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні, духовні, загальнолюдські, практичні і особистісні цінності, мотиваційні якості, які наповнюються новим змістом і особистісно-ціннісним смислом, забезпечують детермінацію науково-дослідницької діяльності, яка стає культуротворчою і культуровідповідною; мотиваційні утворення, що стимулюють ефективне здійснення дослідницького музично-педагогічного пошуку, поглиблення науково-педагогічних і мистецтвознавчих знань, оцінюються за змістовими (дієвість, усвідомленість, самостійність, узагальненість) та динамічними (стійкість, тривалість, широта, емоційна

модальність) параметрами;

гностично-когнітивний критерій слугує виявленню особистісно-когнітивного ресурсу, який відображає сформованість в інтегративній єдності професійних і особистісних якостей вчителя-дослідника-музиканта, його знаннєвого фонду; *показниками* є глибина, повнота, міцність, дієвість наукових знань, набутих у науково-пізнавальному процесі, їх діалектичність, системність, міждисциплінарність, інтегративність; сформовані *інтелектуальні* (різні способи мисленнєвої, аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної діяльності); *дослідницькі* (навчально-дослідницька діяльність у форматі: спостереження – опис – пояснення (обґрунтування) – прогнозування); *методологічні* (володіння методологічними орієнтирами, концептуалізація знань, формування методологічного забезпечення дослідження, феноменологічний, культурологічний, аксіологічний, системний, онтологічний та інші аналізи наукової проблеми); *рефлексивні* (саморефлексія і різні види наукової рефлексії), *смислопошукові* (інтерпретація понять, пошук проблеми і протиріч, смислотворчість) якості;

дослідницько-операційний критерій вказує на доцільність, точність, гнучкість здійснення дослідницьких дій і операцій, широту застосування цілого спектру методів наукового музично-педагогічного дослідження (теоретичних, емпіричних, кількісної обробки результатів), змістову наповненість, логічну послідовність пофазового його розгортання (концептуальна (цілевизначення), технологічна (цілевиконання), рефлексивна фази), реалізацію функціональних ознак дослідницького пошуку (проектно-моделюючої, інформаційно-аналітичної, експериментально-діагностуючої, практико-перетворюючої функцій); *показником* є вільне володіння технологічним інструментарієм науково-дослідницької діяльності;

творчо-креативний критерій відображає творчу спрямованість процесуальних і змістових характеристик дослідницького пошуку та індивідуально-креативний розвиток майбутнього вчителя музики як дослідника, його інноватівність, що виявляється у науковій і педагогічній творчості; *показником* є новизна створеного науково-теоретичного, науково-методичного,

практичного знання (суб'єктивна, об'єктивна); створення науково-методичного і педагогічного забезпечення дослідження, яке фіксує різні форми породження педагогічних інновацій, авторські розробки.

Розроблений критеріальний апарат дослідження (сукупність критеріїв та показників) дозволив визначати і диференціювати *рівні сформованості науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики*: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

На низькому рівні мотиваційні спонукання щодо учіння, самоосвіти, дослідно-експериментальних пошуків характеризуються низькими за змістовими та динамічними показниками і вимагають зовнішніх впливів; професійно-особистісні цінності як індикатори розвиненості обистості дослідника відображають його прагматичні цілі і установки, відсутність потягу до ціннісно осмисленого наукового осягнення мистецької дійсності, глибокого розуміння педагогічних і соціокультурних протиріч; дослідник не виявляє себе суб'єктом доцільної, полімотивованої наукової і дослідницької діяльності; когнітивні якості, які визначаються сформованістю наукового мислення, світогляду, методологічної свідомості, науково-художнього світобачення, демонструють низькі параметри; відрізняються фрагментарністю і поверховістю педагогічні, мистецтвознавчі, культурологічні і науково-методологічні знання, що не набувають особистісного смислу; індивідуально-креативний розвиток виявляється в унормованій репродуктивній досліницько-пізнавальній діяльності.

Нижчий за середній рівень вказує на виникнення вибіркових, нестійких мотивів щодо наукового осмислення загальнолюдських і духовних цінностей, інтегрованих у музично-педагогічну діяльність, розширюються і поглиблюються професійні і особистісні цінності, однак науково-дослідницькі аксіологічні орієнтири і цілі не мають значення; виявляється прагнення до самопізнання, самоаналізу, самоспостереження, самооцінювання як вчителя-виконавця, але не дослідника, що володіє інформаційною, науково-методичною, соціальною компетентностями; опановуються окремі елементи дієво-операційної складової технології науково-дослідницької діяльності, які мають формальний характер;

індивідуально-креативний розвиток актуалізується, завядки поширенню і поглибленню творчо-пошукової роботи.

Середній рівень відзначається наявністю дієвих і тривалих мотиваційних спонукань щодо самовизначення, самоосмислення, самоактуалізації засобами дослідницького і наукового пошуку як презентації власного інтелектуального розвитку, освіченості і обізнаності; професійно-особистісні якості, що концентруються навколо операційної сфери, забезпечують цілепокладальні, цілездійснювальні, прогнозувальні дії у багатовекторному музично-педагогічному дослідженні як способу збагачення професійно-акмеологічного і соціально-педагогічного досвіду, який проектується у майбутню професійну життєдіяльність; удосконалюється змістова і дієво-операційна складові технології науково-дослідницької діяльності за рахунок урізноманітнення спектру наукових методів, мисленнєвих операцій, які набувають евристичного, інноваційно-продуктивного характеру, завдяки діалектичному і суперечливому процесу наукового пізнання; творчо-продуктивна домінанта особистості дослідника наповнюється новим змістом і смислом, має виявлення у продукуванні новітніх педагогічних і організаційно-методичних авторських розробок в умовах педагогічного експерименту.

Вищий за середній рівень характеризується ієрархізацією мотивів, появою внутрішньо організованої мотивації, діями через свідомо поставлені цілі і самостійно прийняті рішення щодо професійного самовдосконалення і самоосвіти, завдяки активному науково-дослідницькому пошуку, який усвідомлюється як соціальна цінність. Сформований науковий і аналітичний стиль мислення уможливлює критичне, сутнісне, системне осмислення педагогічної і мистецької дійсності, соціокультурних закономірностей і чинників функціонування музично-освітніх феноменів, які досліджуються, що впливає на визначення нових цілей і цінностей у культурно-освітньому середовищі; усвідомлюється взаємозв’язок і взаємообумовленість пізнавальних цінностей, які відображають знаущість наукового знання, його функцій у розвитку культури, мистецтва, освіти, особистості, і педагогічних, соціально-гуманістичних, що у

єдності скеровують дослідницький пошук; сформований фонд науково-педагогічного, мистецтвознавчого знання, які виступають результатом складноструктурованої, поліфункціональної науково-пізнавальної діяльності і є засобом для генерування нових ідей, логічних схем і дослідницьких стратегій. Удосконалюються засоби і методи дослідження на теоретичному, методичному і праксеологічному рівнях розв'язання наукової проблеми, що набувають технологічності і практичної відпрацьованості; креативний компонент збагачується смислотворчістю як здатністю вичерпувати нові смисли понять, діяльності, професії, життя; продукт дослідницького пошуку відрізняється новизною як за змістом, так і способом переосмислення інформації.

Високий рівень демонструє якісно новий рівень розвитку мотиваційних, особистісних, діяльнісних і поведінкових якостей дослідника, майбутнього вчителя-музиканта. Домінантними стають мотиваційні утворення, що актуалізують процеси «самості», мисленнєвої, інтелектуальної активності, саморефлексії і характеризуються змістовими (усвідомленістю, дієвістю, самостійністю, узагальненістю) і динамічними (стійкістю, тривалістю, інтенсивністю) параметрами. Результатом цілеспрямованої асиміляції науково-дослідницьких і педагогічних, мистецьких цінностей, які приймають вигляд аксіологічних функцій, є вибудовування «Я-концепції» вчителя-дослідника-музиканта, його педагогічної філософії, що виявляється у створенні індивідуального концепту розв'язання наукової проблеми в галузі мистецької освіти; майбутній дослідник, що демонструє обізнаність щодо різних освітніх парадигм і концепцій, здатний до наукового полікультурного діалогу, міждисциплінарного інтегрованого дослідницького пошуку, що концентрується на різних виховних, педагогічних, духовних, аксіологічних і соціокультурних цілях і завданнях. Знаннєвий фонд збагачується, завдяки науковому осмисленню філософських, соціологічних, психолого-педагогічних, антропологічних, культурологічних, мистецтвознавчих знань, які набувають дієвості, системності і виступають в якості рушійних механізмів для створення авторських технологій, творчих розробок у педагогічному супроводженні наукової проблеми, що

вивчається; майбутній освітянин-дослідник-музиканта виявляє соціальну мобільність й конкурентоспроможність в галузі мистецької освіти, завдяки дидактично доцільному проектуванню і конструюванню педагогічного процесу на науковому підгрунтті, володінню «метазнаннями» і «метавміннями», які забезпечують швидку адаптацію в інформаційному просторі. Сформований технологічний комплекс науково-дослідницької діяльності набуває цілісності і системності, реалізує у повній мірі її проектно-моделюючу, інформаційно-аналітичну, експериментально-діагностичну і практико-перетворюючу функції. Індивідуально-креативний розвиток виявляється у єдності наукової і педагогічної творчості, різних наукових методів дослідження і художніх способів осягнення мистецьких творів як «квазіобєктів», що є характерною особливістю музично-педагогічного дослідження.

З огляду на визначені сутнісні ознаки НДК МВМ, її структурних компонентів, виявлені особливості науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі і основні тенденцій розвитку вищої музично-педагогічної освіти, нами було визначені *етапи* формування даного особистісного феномену: навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний.

Навчально-дослідницький етап, спрямований на активізацію мисленнєвих, аналітико-синтетичних, індуктивно-дедуктивних, творчо-евристичних, навчально-дослідницьких процесів, засвоєння педагогічних, мистецьких ідеалів і цінностей засобами дослідницького пошуку; формується художньо-естетична освіченість і науково-педагогічна обізнаність; домінують пізнавальні, пошукові дії; основними напрямами професійної підготовки є культурологічний і світоглядний.

Науково-дослідницький етап, орієнтований на формування наукового стилю мислення, що характеризується аргументованістю, системністю, цілісністю, діалектичність, логічністю, рефлективністю, проблемністю, прогностичністю; стимулювання аксіосфери дослідника як суб'єкта науково-художнього пізнання, учіння, спілкування, науково-дослідницької інноваційно-евристичної діяльності, превалюють інтелектуальні і дослідницькі дії; основними напрямами професійної підготовки є фундаментальний і загальнонауковий.

Науково-методологічний етап націлений на опанування методологічних орієнтирів і принципів багаторівневого, міждисциплінарного дослідницького пошуку, оволодіння системно-синергетичним, структурно-функціональним, феноменологічним, онтологічним, історико-педагогічним аналізом проблеми дослідження; засвоєння культуротворчих, антропологічних, аксіологічних, гуманістично орієнтованих освітніх стратегій; мають місце методологічні, смислопошукові, дослідницькі, креативні, рефлексивні дії; основними напрямами професійної підготовки є фундаментальний, методологічний, загальнонауковий.

Ефективність досліджуваної педагогічної системи визначалася спеціально розробленим моніторингом цієї системи, яка забезпечується створеними педагогічними умовами, комплексом взаємодоповнюючих і взаємокомпенсуючих метатехнологій, мекротехнологій, мезотехнологій і мікротехнологій на грунті системного, синергетичного, інтегративного, культурлогічного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного, інноваційного і контекстного методологічних підходів як концептуальних детермінантів системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки.

Організаційно-експериментальна база дослідження представлена *аудиторною роботою*: це навчальні дисципліни «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи», часткові методики, науково-педагогічна практика і *позааудиторною роботою*, яка охоплює педагогічну практику, курсові, дипломні та магістерські роботи, наукові студентські роботи, науково-практичні конференції, науково-методичні семінари.

Таким чином, концептуальна модель системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки буде мати такий вигляд:



Рис. 4.4.1 Концептуальна модель системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки

Висновки до розділу 4

Аналіз світової і вітчизняної педагогічної теорії і практики дозволяє розробити науково-методичне забезпечення системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, що включає концептуальну, змістово-організаційну, технологічну та моніторингову складові. Запропоноване науково-методичне забезпечення відображає цілі, стратегічні й тактичні завдання, закономірності й принципи цієї системи в умовах вищої педагогічної школи, ураховуючи основні тенденції розвитку системи вищої музично-педагогічної освіти (гуманізація, демократизація, неперервність, інтенсифікація, інтеграція, варіативність, когерентність, когнітивна полімодальність); характеризується сукупністю взаємозалежних, взаємозумовлених і взаємодоповнюючих науково-дослідницьких, науково-методичних, дидактичних і організаційно-проектувальних заходів та процедур.

Концептуально-теоретичне обґрунтування досліджуваної системи виявляється можливим за умов диференційованої методологічної освітньої стратегії. Допустимість існування низки методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні моделі формування особистості дослідника й музично-освітнього процесу, що виражені у формі педагогічних теорій, технологій, навчально-виховних систем, дає можливість прогнозувати і реалізовувати науковий пошук з позицій інтегрованого поєднання різних науково-методологічних підходів, гармонізації їх цільових установок. Компетентнісний, інноваційний та контекстний можуть стати ефективним методологічним підгрунттям побудови практико орієнтованого навчання, спрямованого на формування НДК МВМ у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку науки, освіти і мистецтва.

Змістово-організаційна складова системи формування НДК МВМ концентрує в собі оновлені структурно-логічні схеми професійної підготовки дослідника, орієнтованої на сучасні пріоритети педагогічної освіти, організацію

різних видів і форм теоретичної і практичної підготовки, модернізацію і оновлення змісту навчальних курсів і їх програм, що у сукупності створює нове культурно-науково-освітнє середовище, в якому освіта, наука і мистецтво відіграватиме домінуючу роль.

Своєрідністю професійної підготовки стає органічне поєднання фундаментальної, культурологічної, загальнонаукової, методологічної та світоглядної підготовки, що забезпечують всебічне становлення дослідника. *Фундаментальність підготовки* вчителя музики визначається поєднанням наукового знання й освітнього, мистецького процесу, характеризується цілісністю, взаємопов'язаністю, взаємодією всіх її елементів, наявністю системоутворюючих стрижнів. *Культурологічна підготовка* передбачає введення вчителя-дослідника-музиканта у простір світової та вітчизняної культури, розкриття головних векторів її розгортання – науки, освіти, мистецтва; реалізацію принципів культурологічної освіти, формування уявлення про людину як творіння і творця культури, усвідомлення значущості музично-педагогічної діяльності у культурних процесах; визначення особистісного сенсу наявних педагогічних і мистецьких цінностей. *Загальнонаукова підготовка* спрямована на реалізацію різних напрямів дослідницьких стратегій (науково-педагогічних, творчо-пошукових, дослідно-експериментальних, науково-методичних); оволодіння студентами технологією проведення педагогічного експерименту, цілим спектром різноманітних методів наукового пізнання. *Методологічна підготовка* націлена на опанування методологічних орієнтирів дослідницької діяльності, які дозволяють визначити основні напрями, загальну стратегію і тактику дослідження, сформулювати його концепцію; забезпечує свідоме проектування музично-педагогічного дослідження відповідно його методологічним характеристикам. *Світоглядна підготовка* слугує формуванню наукової картини світу, дає уявлення про систему сучасного наукового знання, усвідомлюючи його гностичну, культурно-просвітницьку, розвиваючу та прогностичну функції.

Змістові лінії такої професійної підготовки сягають у площину наукових знань з філософії, загальної педагогіки, психології, мистецької, вокально-хорової

педагогіки, теорії музичної освіти тощо, які визначають вектор дослідницького пошуку.

Вибудована педагогічна технологія за різними рівнями по вертикалі і напрямами по горизонталі. Так, у *вертикальній ієрархії* виділяються супідрядні класи освітніх технологій, адекватних рівням організаційних структур діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу: *метатехнології,* що відображають соціально-педагогічний рівень і представлені технологіями розвиваючого, проблемного, дослідницького, активного, контекстного, інноваційного навчання; *макротехнології* відповідають загальнопедагогічному рівню (лекції-дискусії, лекції-візуалізації, лекції прес-конференції, семінари-дослідження, методи мозкового штурму, організованих стратегій, ділові ігри, магістерські, дипломні, курсові роботи); *мезотехнології* спрямовані на розв'язання окремих дидактичних, методичних, виховних завдань (складноструктуровані ІНДЗ, методологічні завдання, мікродослідження, педагогічні експерименти, історичні розвідки, твори-роздуми, наукові статті, критичні есе, дослідницькі проекти, завдання-рефлексії); *мікротехнології* (технології індивідуальної взаємодії, самовпливу). *По горизонталі* педагогічні технології представлені такими аспектами-напрямами, як науковий (відображає концепцію дослідження), змістово-описовий (представляє модель, опис змісту і методів досягнення очікуваного результату), процесуально-діяльнісний (цілепокладання, планування, організація дослідницької музично-педагогічної діяльності).

Моніторинговий компонент, що ґрунтувався на принципах безперервності, науковості, діагностичності, зворотного зв'язку, різноманітності і варіативності, несуперечливості, знайшов своє виявлення у відстеженні психолого-педагогічних і функціональних результатах освітнього процесу. На основі розробленого науково-методичного забезпечення системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки була розроблена концептуальна модель цієї системи, ураховуючи пріоритети вищої педагогічної школи, сучасні тенденції розвитку вищої музично-педагогічної освіти і напрацьований матеріал в галузі мистецької освіти.

РОЗДІЛ 5
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

5.1. Зміст і організація експериментальної роботи

З метою перевірки гіпотези, теоретичних положень та ефективності розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки було проведено педагогічний експеримент, в якому взяли участь студенти музично-педагогічного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, факультетів мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізького національного університету», Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету. Всього в експериментальній роботі брали участь 1232 студентів та 187 викладачів вищих педагогічних навчальних закладів України.

Дослідження здійснювалося упродовж восьми років (з 2008 по 2015 р.) і охоплювало такі етапи: *аналітико-прогностичної роботи* (перший семестр 2008-2009 н.р.), на якому було здійснено теоретичний аналіз наукового фонду з проблеми дослідження, вивчення її сучасного стану, розроблено стратегію і тактику дослідження; *констатувальний етап* (другий семестр 2009-2010 н.р.), на якому підготовлено нормативну базу досліження, розроблено критеріальний і діагностичний апарат дослідження, здійснено апробація інструментарію

дослідження та його коригування, визначено всі процедури експерименту; на *формувальному етапі* (2010-2014 н.р.) здійснювалося впровадження концептуальної моделі формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки у навчальний процес, перевірка її ефективності, уточнення основних теоретичних положень дослідження; *контрольно-узагальнюючий етап* (2014-2015 н.р.) передбачав провдення контрольного зрізу, здійснення кількісно-якісного аналізу результатів дослідження, їх порівняння, апробацію; статистичне опрацювання отриманої інформації, її узагальнення та систематизацію; розроблення методичних рекомендацій, видання монографій.

Експериментальне дослідження передбачало дотримання і виконання низки вимог, серед яких: вимога визначення терміну здійснення експерименту (його тривалість у часі і здійснення корекції організації та відтворення результатів експерименту); обґрунтування експериментальної бази дослідження, що дало змогу представити результати в абсолютному та порівняльному відношенні; визначення організаційних умов проведення експериментальної роботи, які передбачали природний характер проведення експерименту в усіх обраних для цього групах у вищих педагогічних навчальних закладах.

Охарактеризуємо мету, програму, методи, етапи та умови проведення експериментальної роботи. *Головним напрямом експерименту*, окресленим метою, гіпотезою та завданням обраного дослідження було формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки; ця мета конкретизувалась у таких *завданнях,* як: 1) вивчення сучасного стану розвитку науково-дослідницької культури студентів-музикантів; 2) розробка критеріїв і проказників оцінювання НДК МВМ і на цій основі виявлення рівнів сформованості даного особистісного феномену, ураховуючи особливості його аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного компонентів; 3) розробка і реалізація констатувального, формувального експериментів; 4) перевірка дієвості концептулаьної моделі формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки; 5) обґрунтування технологій проблемного, активного, інноваційного, дослідницького навчання, різних векторів

науково-дослідницької діяльності вчителів музики, яка має наскрізний характер; 6) проведення педагогічного моніторингу, коригування змісту і цілей музично-педагогічної освіти із посиленням дослідницького, науково-методологічного компонентів на рівні суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу; 7) узагальнення даних формувального експерименту для підтвердження ефективності розробленої моделі формування НДК МВМ, здійснення контрольних зрізів; 8) виявлення необхідних факторів і закономірностей щодо формування досліджуваного феномену, умов створення культурно-науково-освітнього середовища; 10) здійснення апробації результатів дослідження.

В експериментальному дослідженні застосовувалися наступні *методи,* вибір яких зумовлений його цілями, завданнями і логікою:

теоретичні: метод вивчення нормативних документів (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський простір», Статут вищого навчального закладу, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття», проект «Концепції гуманітарного розвитку України до 2010 р.») щодо реалізації науково-дослідницької роботи студентів у ВНЗ, який слугував виявленню сучасного стану проблеми, певних протиріч, «білих плям» у досліджуваній проблемі, визначенню базової концепції, відкоригуванню гіпотези дослідження; *метод вивчення літератури*, що спрямований на вибудовування теоретичної, методичної і практичної моделі дослідження, уточнення його концепції шляхом співставлення різних наукових позицій, точок зору, розроблених теорій; дозволяє визначити стратегію і тактику дослідницького пошуку; *метод генетичного аналізу*, який уможливлював проведення дослідження педагогічних явищ і особистісного феномену на основі аналізу їхнього розвику, відстеження процесу поступового формування особистісних якостей-новоутворень майбутнього вчителя музики як дослідника, його наукових знань та інтелектувальних, дослідницьких вмінь і на цій основі встановлення особливостей функціонування досліджуваного феномену,

нових підходів до його формування, здійснювання прогнозу подальшого розвитку; *метод порівняльно-історичний* забезпечував вивчення і порівняння виявлення особистісного феномену, що вивчається, у різні історичні етапи; поповнення теорії і практики формування нуково-дослідницької культури вчителів, зокрема музики, новими фактами; створював умови для наукової основи інтерпретації історичних фактів у контексті проблеми дослідження; *метод вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду* застосовувався з метою порівняння і зіставлення цього досвіду роботи, виявлення його найкращих зразків, осмислення і впровадження новаторських ідей, визначення закономірностей педагогічного процесу;

емпіричні: метод педагогічного експерименту був спрямований на об'єктивну і доказову перевірку достовірності гіпотези, цілісне вивчення і встановлення характеру взаємозв'язків між різними структурними компонентами досліджуваного феномену і педагогічного процесу, факторами, умовами й результатами педагогічного впливу; впровадження концептуальної моделі формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки; прогнозування результатів педагогічних нововведень, визначення шляхів взаємодії з культурно-науково-освітнім середовищем; *констатувальний експеримент* як вивчення педагогічних явищ в умовах існуючих факторів дозволив здіснити діагностичні зрізи, оцінити сформованість НДК МВМ за розробленими критеріями, показниками і визначити рівні сформованості означеної культури; *формувальний експеримент* застосовувався для перевірки ефективності розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, науково-методичного обгрунтування цієї системи, педагогічної потужності розроблених методів і засобів навчання; використовувався паралельний експеримент, спостерігалися і зіставлялися результати дослідження стосовно експериментальної та контрольної виборки; виявлялась динаміка розвитку досліджуваних явищ у процесі активного впливу, порівнювалися вихідні та кінцеві характеристики досліджуваного педагогічного явища в КГ і ЕГ; *метод педагогічного спостереження* (систематичного, вибіркового, лонгітюдного) для виявлення динаміки рівнів

сформованості НДК МВМ як цілісної системи і кожного її компоненту; *метод самоспостереження*, як своєрідного механізму самосвідомості, був спрямований на вивчення власних особистісних і діяльнісних структур вчителя-дослідника-музиканта; застосовувався метод мотиваційної індукції і метод вичення щоденників самоспостереження з метою фіксації змін якостей і властивостей студента-дослідника; *методи опитування* (бесіди, анкетування) застосовувалися як на етапі констатувального експерименту, що дозволило виявити реальний стан розробленості проблеми на практиці, так і формувального експерименту з метою відстеження сформованості мотиваційних та особистісних якостей, цінностей вчителя-дослідника-музиканта; *метод тестування* доволяв з'ясувати рівень сформованості педагогічних і науково-методологічних знань і вмінь (навчальні тести) і особистісних новоутворень студентів (психологічні тести); *метод діагностуючих контрольних робіт* був спрямований на вивчення письмових науково-дослідницьких і творчих робіт студентів, дозволив зробити об'єктивні висновки щодо рівня їх професійної підготовки, сформованості вмінь вчителя-дослідника-музиканта; *метод індивідуальної експертної оцінки* забезпечував на основі компетентного вивчення навчальних і науково-дослідних робіт студентів більш обґрунтовані висновки про сформованість досліджуваних особистісних якостей і реалізацію організаційно-педагогічних умов, ефективність навчально-методичного забезпечення; *метод порівняння* був націлений на виявлення відмінностей між досліджуваними явищами, давав можливість зробити синтезований висновок; застосовувався у єдності з методами спостереження, опитування, експерименту і генетичним методом; *метод моніторингу* допомагав відслідковувати, контролювати і корегувати розроблену дослідницьку і освітню програму, виявляти функціональні і психолого-педагогічні показники;

методи статистичної обробки результатів застосовувалися для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту, що здійснювалося за допомогою непараметричних методів математичної статистики з використанням критерію x^2 (хі-квадрат), багатофункціонального статистичного φ-критерію Р. Фішера;

методи екстраполяції для поширення висновків щодо реалізації розробленої моделі формування НДК МВМ і створення культурно-науково-освітнього середовища.

Дослідно-експериментальна робота передбачала здійснення констатувального і формувального етапів (табл. 5.1.1) експерименту. На констатувальному етапі експерименту брали участь 1232 студентів, на формувальному 615 студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів.

Таблиця 5.1.1

Назва етапу експериментальної роботи	**Зміст експериментальної роботи**
Констатувальний етап перший підетап констатувального експерименту	- вивчення фактичного стану проблеми дослідження на музично-педагогічних (мистецтв) факультетах; визначення коефіцієнту рівня задоволення дослідницьким навчанням студентами; - дослідження готовності викладачів до формування данного особистісного феномену;
другий підетап констатувального експерименту	- розробка критеріїв і показників оцінювання сформованості науково-дослідницької культури студентів – майбутніх учителів музики як особистісного феномену на основі виокремлених і обґрунтованих структурних компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного); - підготовка діагностичного інструментарію, виділення експериментальної та контрольної групи; діагностика рівнів сформованості досліджуваного особистісного феномену; - проектування програми експерименту.
Формувальний етап проектувальний підетап	- розробка концептуальної моделі формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики; - ознайомлення викладчів із технологією і методами формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки; - перевірка ефективності моделі системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки і створюваного науково-методичного забезпечення для цієї системи, розробленої педагогічної технології; видання посібника, авторської програми до навчального курсу «Основи наукових досліджень», монографій.
аналітико-узагальнюючий підетап	- здійснення контрольного діагностичного зрізу в КГ і ЕГ після експерименту, кількісно-якісного аналізу результатів дослідження; - порівняння діагностувальних зрізів на основі розроблених критеріїв, показників і визначених рівнів сформованості досліджуваного феномену; виявлення динаміки досліджуваного

	процесу у КГ та ЕГ, порівняння результатів дослідження; - узагальнення результатів формувального етапу експерименту, виявлення закономірностей, що характерні для досліджуваного процесу.

На першому – *констатувальному етапі експерименту* – розв'язувалися такі завдання: 1) вивчення фактичного стану проблеми дослідження на музично-педагогічних (мистецтв) факультетах, визначення коефіцієнту рівня задоволення дослідницьким навчанням студентами; 2) дослідження готовності викладачів до формування данного особистісного феномену; 3) розробка критеріїв і показників оцінювання НДК МВМ як особистісного феномену на основі обгрунтованих структурних компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного); 4) підготовка діагностичного інструментарію, виділення експериментальної та контрольної групи; проведення діагностики рівнів сформованості досліджуваного особистісного феномену; 5) проектування програми експерименту.

На другому – *формувальному етапі експерименту* – здійснювалася розробка і впровадження концептуальної моделі системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки; ознайомлення викладачів із технологією і методами розробленої педагогічної системи; перевірялась ефективність створюваного науково-методичного забезпечення цієї системи, позитивна динаміка розвитку кожного компоненту досліджуваного особистісного феномену і науково-дослідницької культури як цілісного утворення; видання посібника, авторської програми до навчального курсу «Основи наукових досліджень», 2 монографій. Кінцевий контрольний зріз передбачав здійснення кількісно-якісного аналізу результатів дослідження, виявлення динаміки досліджуваного процесу у КГ та ЕГ, порівняння результатів дослідження і на цій основі формулювання висновків, виявлення закономірностей.

Вивчення сучасного стану досліджуваної проблеми з позицій організаційно-педагогічного забезпечення передбачало здійснення діагностичного зрізу і на цьому грунті виділення ключових питань, на розв'язання яких спрямована

наступна дослідно-експериментальна робота. Для проведення констатувального експерименту було обрано контрольну (К) та експериментальну (Е) групи, до формувального експерименту було залучено 355 студентів музично-педагогічних спеціальностей денної та заочної форми навчання вищих педагогічних навчальних закладів; експериментальну вибірку склало 310 студентів, контрольну 305 студентів.

Формувальний етап педагогічного експерименту базувався на результатах його констатувального етапу. Багатофакторність і багатовимірність предмету дослідження зумовило впровадження комплексного складноструктурованого педагогічного експерименту, який дозволив виявити внутрішні і зовнішні джерела розвитку досліджуваної системи, простежити причинно-наслідкові зв'язки, визначити впливові чинники та детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики, спроектувати оптимальні умови її розвитку.

На формувальному етапі експерименту для забезпечення компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного) НДК МВМ наші дії були спрямовані на оновлення змісту навчальних дисциплін «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Педагогіка вищої шокли», розробку програм і навчально-методичного забезпечення, розробку комплексу дослідницьких завдань для педагогічної і науково-педагогічної практики, складноструктурованих ІНДЗ, методологічних завдань, системне застосування методів активного, проблемного, дослідницького та інноваційного навчання. Реалізація розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки здійснювалась поетапно і вимагала спеціальної науково-методичної, науково-методологічної, дослідницької роботи з боку викладачів мистецьких дисциплін, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистісних якостей майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його аксіосфери.

Досягнення цієї мети вимагало висунення певного гіпотетичного припущення щодо необхідності створення культурно-науково-освітнього

середовища, реалізації фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного і світоглядного напрямів професійної підготовки у їх синергетичній єдності, їх впливу на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, здатного до наукового, критичного осягнення педагогічної і мистецької дійсності, практичного володіння механізмами наукової творчості і методами наукового і художнього пізнання.

Формувальний етап експерименту вимагав розробки *організаційної структури* поетапної реалізації означеної педагогічної системи, яка вибудовувалась на ґрунті системного, синергетичного, культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, особистісного, компетентнісного, контекстного та інноваційного підходів і передбачала ускладнення, поглиблення і розширення спектру дій відносно розвитку кожного компоненту даного особистісного феномену (див. Схему 5.3.1). Експериментальна робота велася відповідно до цієї організаційної структури, враховуючи досягнення сучасної вітчизняної педагогіки, мистецької освіти і здобутки за кордоном щодо організації і здійснення дослідницького навчання у вищому навчальному закладі.

Розроблена педагогічна технологія формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки включала: *метатехнології* (технології розвиваючого, проблемного, активного, контекстного навчання); *макротехнології* (лекції-дискусії, лекції-візуалізації, лекції прес-конференції, семінари-дослідження, тематичні дискусії, методи мозкового штурму, організованих стратегій, ділові і рольові ігри, магістерські, дипломні, курсові роботи); *мезотехнології* (методологічні завдання, складноструктуровані ІНДЗ, мікродослідження, педагогічні експерименти, історичні розвідки, твори-роздуми, наукові статті, критичні есе, дослідницькі проекти, завдання-рефлексії); *мікротехнології* (технології індивідуальної взаємодії, самовпливу).

Вирішальною умовою розгортання процесу формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки стало обов’язкове дотримання таких *принципів*, як системність; науковість; цілісність навчання, методів, змісту освіти; систематичність; поетапність переходу від одного рівня сформованості

компонентів науково-дослідницької культури до іншого рівня вищого порядку.

Послідовне здійснення розробленої системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки передбачало розв'язання таких *завдань*, як: 1) визначення логіко-змістової спрямованості етапів розгортання цієї системи; 2) розробка навчально-методичного забезпечення для навчального курсус «Основи наукових досліджень» з оновленими темами, авторської програми до нього, навчальних тестів, самостійних завдань; складноструктурованих ІНДЗ для навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Методологіч і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи», методологічних завдань на системний, культурологічний, аксіологічний, феноменологічний, онтологічний аналіз наукової проблеми; технологій розвиваючого, проблемного, дослідницького, активного навчання, інтегрованих у зміст цілісної професійної підготовки майбутніх вчителів-дослідників-музикантів; 3) перевірка дієвості розробленої концептуальної моделі і технології формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки; 4) створення культурно-науково-освітнього середовища.

З огляду на визначені сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її структурних компонентів, виявлені особливості науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, було розроблено *етапи* формування даного особистісного феномену: *навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний*, запропоновано програма дій щодо ознайомлення викладачів з технологією формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки.

Навчально-дослідницький етап (1-2 курси) вимагав від майбутніх вчителів музики, дослідників, володіння різними способами мисленнєвої діяльності (виділення головної думки, порівняння, узагальнення, систематизації, проведення аналогій тощо); засвоєння загальнолюдських, культуротворчих, педагогічних цінностей; ознайомлення з дослідницькою складовою музично-педагогічної діяльності, різними видами творчо-пошукової роботи; на цьому етапі домінували

пізнавальні, інтелектуальні, пошукові дії; формувалася художньо-естетична освіченість і науково-педагогічна обізнаність; основними напрямами професійної підготовки стали культурологічний і світоглядний.

Науково-дослідницький етап (3-4 курси) був орієнтований на формування наукового стилю мислення, що характеризується аргументованістю, системністю, цілісністю, логічністю, рефлективністю, проблемністю, прогностичністю; засвоєння науково-дослідницьких норм та ідеалів; опанування технології науково-дослідницької діяльності; виявлення причинно-наслідкових зв'язків, взаємозалежностей між різними освітніми, мистецькими і особистісними системами, що досліджуються; розширення уявлень про педагогічні і мистецькі цінності, наявні у сучасному музично-освітньому просторі; багатоаспектне, міждисциплінарне вивчення проблем; формування аксіосфери дослідника, вмінь поєднувати різні методи наукового і художнього пізнання; превалювали дослідницькі, інтелектуальні і рефлексивні дії; основними напрямами професійної підготовки були фундаментальний і загальнонауковий.

Науково-методологічний етап (5 курс) націлений на вивчення і засвоєння методологічних орієнтирів у дослідницькому пошуку, різних видів методологічного аналізу; формування вмінь працювати з понятійно-категоріальним апаратом, розробляти власну концепцію дослідження; реалізацію креативно-творчих можливостей майбутнього дослідника (наукової, педагогічної творчості); створення авторського дидактичного і виховного супроводження проблеми, що вивчається; мали місце методологічні, смислопошукові, дослідницькі, креативні дії, різні індивідуальні стратегії професійного самовдосконалення в умовах дослідницького навчання; основними напрямами професійної підготовки були фундаментальний, методологічний, загальнонауковий, культурологічний, світоглядний.

Вивчення динаміки сформованості НДК МВМ у процесі професійної підготовки здійснювалося за такими напрямами: 1) аналіз динаміки показників ціннісно-мотиваційного, гностично-когнітивного, дослідницько-операційного, творчо-креативного критеріїв сформованості досліджуваного феномену в ЕК і КГ;

2) визначення рівнів сформованості НДК МВМ і особливостей прояву кожного її компоненту на різних етапах його формування; порівняння отриманих результатів і ЕГ і КГ; 3) вивчення сформованості НДК МВМ як цілісного утворення до експерименту і після нього; 4) виявлення факторів, які впливають на формування досліджуваного феномену.

Складність діагностики сформованості науково-дослідницької культури у студентів – майбутніх вчителів музики вимагала застосування таких *методів* дослідження, вибір яких зумовлений його цілями, завданнями і логікою: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, педагогічний моніторинг, проектний (метод мотиваційної індукції) та праксіметричний метод (аналіз дослідницьких, творчих, рефлексивних завдань); *адаптовані тестові методики* для діагностики *інтелектуальних умінь* (Е.Ф. Зеєра для перевірки здібностей у професійній діяльності, Н.О. Амінова для діагностування педагогічних здібностей); *рефлексивних умінь* (методики А.В. Карпова, тест В.В. Анісімова для визначення рівня розвитку власних особистісних функцій як вчителя); *креативних умінь* (опитувальники Д.Б. Богоявленської для визначення рівня творчої активності; С.А. Гильманова для діагностики якостей творчої індивідуальності вчителя); *ціннісних орієнтацій* (тест О.І. Красило «Що значить пізнати себе?»; Д.О. Леонтьєва для вивчення смисложиттєвих орієнтацій).

Визначення того, що відмінність контрольної й експериментальної груп є незначущою, проводилось шляхом застосування багатофункціонального φ-критерій кутового перетворення Р. Фішера, де порівнюються відносні частоти, виражені у відсоткових частках, в яких зареєстровано статистичний показник. За допомогою таблиці В. Ю. Урбаха ці відсоткові частки переводяться в кутові величини (у радіанній мірі), потім обчислюється емпіричне значення критерію

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2)\sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}, \qquad (5.1)$$

яке, у свою чергу, порівнюється з критичними значеннями критерію:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64 & (\alpha \le 0{,}05) \\ 2{,}31 & (\alpha \le 0{,}01) \end{cases}. \qquad (5.2)$$

Указані значення $\varphi^*_{кр}$ обмежують зони значущості та незначущості відмінностей. У формулі (5.1) позначено: φ_1 – кут, що відповідає більшій відносній частоті, φ_2 – кут, який відповідає меншій відносній частоті, n_1, n_2 – обсяги виборок, що відповідають кутам φ_1, φ_2.

Наведемо розрахунки за даними таблиці Г.3. і Г.4. (Додатки Г). Порівняємо показники рівня сформованості знань у групах КГ та ЕГ за показником «середній рівень педагогічних знань» (див. табл. Г.3.та Г.4.). За таблицею В. Ю. Урбаха матимемо [520, с. 330-332]:

$$\varphi_1 \approx 0{,}842;$$

$$\varphi_2 \approx 0{,}831, \qquad (5.3)$$

$$\varphi^*_{емп} = (0{,}842 - 0{,}831)\sqrt{\frac{310 \cdot 305}{310 + 305}} = 0{,}011 \cdot 12{,}4 \approx 0{,}137.$$

Отримали 0,137 < 1,64. Отже, відмінність контрольної й експериментальної груп є незначущою. Отримані результати свідчать, що студенти, які брали участь в експерименті, на початку експериментальної роботи мали відносно однакові показники рівнів сформованості досліджуваної якості особистості.

Для порівняння розподілу об’єктів двох вибірок за рівнями визначених показників, ефективності організації контролю навчально-пізнавальної, науково-дослідницької і музично-педагогічної діяльності студентів ЕГ і КГ застосовувалися непараметричні методи математичної статистики з використанням критерію x^2 (хі-квадрат) [139, с. 96]. Вибір даного критерію зумовлений тим, що він дає можливість не розглядати статистичний розподіл, що аналізується, як функцію і не передбачає попереднього обчислення параметрів розподілу, тому його застосування до визначених нами показників дозволяє з достатнім ступенем вірогідності доходити висновків щодо результатів експериментального дослідження.

Значення статистики $\boldsymbol{T}$ критерію x^2 обчислювалося за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{C} \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \qquad (5.4)$$

де n_1 і n_2 – обсяг вибірок із експериментальних та контрольних груп відповідно; C – кількість результатів досліджуваних властивостей.

Q_{ij} – число об'єктів і вибірки, що попали в категорію j.

Значення ***T,*** яке було отримано з експериментальних даних порівнювалося з критичним значенням $T_{крит}$, що визначалося за допомогою x^2 із С-1 степенями свободи (де C – кількість обраних категорій) з урахуванням прийнятого рівня значущості α. Результати порівняння давали можливість прийняти або відхилити нульову гіпотезу.

Для кількісного обчислювання рівнів сформованості НДК МВМ у процесі професійної підготовки, скориставшись методами математичної статистики обробки даних [267, 324], ввели рівень сформованості даного особистісного феномену (S), як інтегральний (кількісно-якісний) показник, що дорівнює середньому арифметичному значенню рівнів сформованості аксіологічно-орієнтаційного (M_s), технологічно-діяльнісного (K_s), особистісно-когнітивного (O_s) і креативного ($Д_s$) компонентів НДК, який розраховувався за формулою:

$$S = \frac{Ms + Ks + Дs + Os}{4} \qquad (5.5)$$

Ми прагнули прослідкувати зміну показників кожного критерію сформованості НДК МВМ, виявити узагальнений результат щодо визначених критеріїв, а також рівень сформованості означеного особистісного феномену як цілісного утворення.

Для моніторингу динаміки рівнів сформованості НДК студентів-музикантів використовувалися показники динамічних рядів: показник абсолютного приросту (G), який відображає різницю початкового й кінцевого значень рівня розвитку цього показника. Показник абсолютного приросту обчислювався за формулою:

$$G = П(кін) – П(поч); \qquad (5.6)$$

де П(поч) – початкове значення показника;

П(кін) – кінцеве значення показника.

Показник темпу зростання (Q), який відображає якісне зростання рівня ефективності реалізації розробленої системи формування НДК МВМ у процесі

професійної підготовки під час розв'язання поставлених завдань, визначали за формулою:

$$Q = \text{Ке (кін)} - \text{Ке(поч)}; \quad (5.7)$$

де Ке (кін) – кінцеве значення коефіцієнту ефективності системи;

Ке(поч) – початкове значення коефіцієнту ефективності системи.

Оцінка рівня сформованості НДК МВМ за кожним критерієм (ціннісно-мотиваційний, гностично-когнітивний, дослідницько-операційний, творчо-креативний) здійснювали за формулою:

$$R_p = \frac{K_p}{m} \times 100\% \quad (5.8)$$

де: K_p - кількість студентів за р-рівнем;

р-рівень – рівень сформованості НДК МВМ (високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький);

n – кількість студентів у групі;

R_p – частка студентів від загальної кількості, яким притаманний р-рівень.

Повнота знань і вмінь оцінювалася значенням коефіцієнта повноти володіння структурними елементами системи знань (умінь), який обчислювався за формулою:

$$K = \frac{N}{n}, \quad (5.9)$$

де N – загальна кількість структурних елементів системи знань (умінь);

n – кількість засвоєних структурних елементів системи знань (умінь).

Наступне завдання, яке вирішувалося, це пошук тривалості виділених показників та з'ясування можливості їх подання у вигляді різних послідовних станів вимірюваної якості. Виділяючи й описуючи рівні, ми враховували, що вони повинні виступати як чітко розрізнюванні індикатори розвитку об'єкта з предмету, що розглядається, при цьому кожний рівень має взаємодіяти як з попереднім, так і з наступним, будучи або умовою, або результатом розвитку об'єкта з предмету, що розглядається.

Точність і коректність виділення рівнів залежить від чутливості еталону

вимірювання. Існує методика відбору шкал за чутливістю на підставі розрахунку відносної помилки вимірювання, яка дозволяє співставити правильність замірів за двома й більше шкалами з різною кількістю градацій показника й таким способом вибрати оптимальну. Оскільки кількісним показником розвитку якостей-новоутворень майбутнього вчителя-дослідника-музиканта був коефіцієнт повноти засвоєння відповідної системи знань і вмінь, то віднесення до високого, вищого за середній, середнього, нижчого за середній, низького рівнів відбувалося відповідно до меж їхніх значень. За необхідності використовувалася оцінка за дванадцятибальною шкалою: 11-12 балів – високий рівень, 9-10 балів – вищий за середній рівень, 7-8 балів – середній рівень; 5-6 балів – нижчий за середній рівень; 4 і менше балів – низький рівень.

Запровадження коефіцієнту ефективності дало можливість визначити рівні ефективності реалізації розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки. Ми використали методику В.П. Беспалько [63], згідно з якою діяльність не може виконуватися ефективно, якщо $К_е < 0{,}1$. Критерії визначення рівня ефективності формування НДК МВМ представлено в Таблиці 5.1.3.

Таблиця 5.1.3

Критерії визначення рівня ефективності системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки

Значення коефіцієнта ефективності	Рівні ефективності
$0{,}9 \leq K \leq 1{,}0$	Оптимально ефективний
$0{,}8 \leq K \leq 0{,}9$	Ефективний
$K \leq 0{,}8$	Мінімально ефективний

Обчислення *індексу задоволення* (незадоволення) ми здійснювали за методикою В.О. Ядова. Узагальнений індекс задоволення обчислювали за такою формулою:

$$1 \times a + 0{,}5 \times b - 0{,}5 \times c - 1 \times ci + 0 \times e \qquad (5.10)$$

де буквами *a, b, c, d, e* позначена кількість респондентів: *a* – задоволених повністю; *b* – швидше задоволених ніж незадоволених; *c* – швидше незадоволених, ніж задоволених; *d* – незадоволених; *e* – тих, хто не відповів однозначно на поставлене питання; *N* – загальна кількість відповідей. За такої техніки обчислення (+1) виражає максимум задоволення, (-1) – максимум незадоволення (див. табл. 5.1.4).

Для перевірки достовірності одержаного результату були визначені коефіцієнт задоволення ($К_з$), коефіцієнт значущості ($К_{зн}$) за методикою Н.В. Кузьміною. Коефіцієнт задоволення визначався як відношення кількості позитивних відповідей до кількості негативних. Запровадження цього коефіцієнту дозволило визначити рівень задоволення (незадоволення) респондентів. Градацію інтервалів здійснювали за методикою Т.Є. Климової [226], згідно з якою середній рівень визначається 25% відхиленням значення від середнього в діапазоні оцінок, і оцінка і інтервалу від R (min) до 0,25 R(max) дозволяє констатувати низький рівень задоволення, а про високий рівень свідчать оцінки, які перевищують 75% максимально можливих. Оскільки коефіцієнт значущості змінюється в межах від (-1) до (+1), то відповідно до вищевикладеної методики рівні задоволення (незадоволення) визначали такі інтервали:

Таблиця 5.1.4

Інтервали коефіцієнта значущості рівня задоволення

Рівень задоволення	Низький	Середній	Високий
Значення коефіцієнта значущості	[-1,00; -051]	[-0,50; +0,50]	[+0,51; +1,00]

Розроблена експериментальна модель передбачала створення культурно-науково-освітнього середовища шляхом забезпечення необхідних соціокультурних і педагогічних *факторів*, які мають впливати на формування аксіологічно-

орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного компонентів НДК МВМ.

Соціокультурні фактори спрямовані на реалізацію єдності наукового, освітнього і мистецького простору; принципів культурологічної освіти (культуровідповідності, продуктивності, полікультурності), синергетичного навчання (поліваріантні, полікультурні освітні процеси, нелінійність цілісного мислення, саморозвиток, самоорганізація). *Педагогічні фактори* націлені на відтворення розвиваючого, проблемного, дослідницького, інноваційного навчання, яке стимулює і активізує дослідницьку позицію майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, сприяє ефективному засвоєнню науково-дослідницьких, педагогічних і мистецьких цінностей, формуванню його особистісних якостей і компетентностей; урахування інтелектуальних можливостей і мотиваційних устремління студентів, застосування інтегративних способів педагогічного впливу на формування вчителя музики як дослідника на основі синтезу теорії і практики навчання, засвоєння інтегративного мистецького досвіду.

5.2. Хід і результати констатувального етапу експерименту

На констатувальному етапі експерименту, в якому було задіяно 1232 студентів і 187 викладачів музично-педагогічного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, факультетів мистецтв Криворізького педагогічного інституту, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, музично-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету, вирішувались такі *завдання*:

- вивчення фактичного стану проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки, рівень

загальнонаукової і методологічної підготовки студентів (3-5 курсів);

- дослідження готовності викладачів мистецьких дисциплін до формування досліджуваного особистісного феномену;

- розробка критеріїв і показників сформованості науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики як цілісного утворення і кожного її компоненту окремо;

- діагностика рівнів сформованості НДК МВМ на основі розроблених критеріїв та показників;

- проектування програми експерименту.

На першому етапі констатувального експерименту з метою виявлення реального стану проблеми формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки викладачам було запропоновано розроблений опитувальний лист, який вміщував наступні питання:

1. Які труднощі Ви вбачаєте в організації науково-дослідницької роботи зі студентами музично-педагогічних спеціальностей? Чим викликані, на ваш погляд, ці труднощі?
2. Які форми і методи науково-пізнавальної та науково-дослідницької роботи зі студентами – майбутніми вчителями музики, на ваш погляд, є найбільш ефективними у формуванні їх науково-дослідницької культури?
3. Які методи і форми активної самостійної дослідницької діяльності Ви застосовуєте у своїй педагогічній практиці?
4. Якими якостями має володіти майбутній вчитель-дослідник-музикант для ефективного здійснення дослідницької діяльності як складової його музично-педагогічної діяльності?
5. Які труднощі виявляються у керівництві дипломними і магістерськими роботами студентів?
6. Чи вважаєте Ви написання дипломної і магістерської роботи важливішим етапом у становленні майбутнього вчителя музики як професіонала? Обґрунтуйте свою відповідь.

7. З огляду на важливість і актуальність проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики, окресліть питання для науково-методичних семінарів і педагогічних читань, які Ви хотіли обговорити?

Вивчення педагогічного досвіду викладачів щодо застосування різних форм, методів і засобів організації науково-пізнавальної, навчально-дослідницької діяльності студентів-музикантів дозволило встановити, що ефективними засобами і способами її активізації викладачі вважають такі: застосування у навчальному процесі спеціально розроблених індивідуальних творчих і дослідницьких завдань (91,3%); участь студентів у науково-практичних конференціях, науково-методичних семінарах, наукових конкурсах (82,9%); підготовка студентами наукових робіт (доповідей, рефератів, тез) з різних дисциплін (92,4%); участь у колективних дослідженнях кафедр музично-педагогічного факультету або факультету мистецтв (73,5 %).

Меншого значення у відповідях респондентів надавалося таким напрямам роботи зі студентами музично-педагогічних спеціальностей, як: цілеспрямований розвиток аксіосфери майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, формування інтересу до різних видів і напрямів дослідницького пошуку (77,0%); застосування технологій проблемного навчання у підготовці вчителя-дослідника-музиканта (73,8%); знайомство студентів з науковими досягненнями викладачів різних кафедр музично-педагогічного факультету з метою поглиблення педагогічних і мистецтвознавчих знань і підвищення професійної підготовки майбутніх вчителів музики як дослідників (63,7%); розширення навчального курсу «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень» за рахунок збільшення практичних занять і введення нових тем (58,9%).

Головні труднощі в організації науково-дослідницької діяльності студентів-музикантів викладачі вбачали у поєданні їх навчальної і дослідницької діяльності (82,3%), педагогічної і наукової діяльності викладачів мистецьких спеціальностей, особливо які займаються виконавської діяльністю (81,5%), відсутності організаційно-методичних розробок щодо проведення педагогічних досліджень

(78,7%), застосування різних методів дослідницького навчання у музично-педагогічному процесі (75,9%); зниженому коефіцієнті задоволення студентами-музикантами науково-дослідницькою роботою у навчальному процесі (72,4%), не усвідомленні студентами значущості цього досвіду у майбутній професійній діяльності (70,2%).

Серед головних якостей, якими має володіти майбутній вчитель-дослідник-музикант, опитані викладачі виділяють такі: 1) вміння володіти різними науковими методами, а саме, систематизувати та узагальнювати накопичений теоретичний і практичний матеріал, проводити аналогії, порівнювати різні точки зору, позиції, теорії, методики (97,1%); 2) застосовувати набуті теоретичні знання на практиці (91,2%); 3) розробляти діагностичний інструментарій дослідження, проводити педагогічні експерименти з метою підвищення якості музичної освіти, коригування власної педагогічної діяльності (89,0%); 4) творчо застосовувати ідеї передового музично-педагогічного досвіду на практиці (77,4%); 5) прогнозувати подальший розвиток педагогічного і митецького явища, що вивчається (72,3%); 6) застосовувати дослідницькі технології у майбутній педагогічній діяльності (64,8%). Деякі респонденти надають важливість таким якостям вчителя-дослідника-музиканта, як працездатність, наполегливість і виявлення вольових якостей у здійсненні дослідницького пошуку (63%).

Однак викладачами мало приділялася увага методологічній озброєності студентів музично-педагогічних спеціальностей, розвитку їх наукового стилю мислення, що виявляється в уміннях вести методологічний аналіз музично-педагогічної проблеми дослідження, що вивчається, (12,1%); розробляти науковий, критеріальний апарат дослідження (11, 9%); бачити актуальні наукові проблеми, концептуалізувати знання (11,7%); працювати з категоріально-поняттєвим апаратом педагогічної науки, музично-педагогічної теорії і практики (10,7%); створенню інноваційного продукту у дослідженні, а саме вмінням розробляти авторські методичні схеми в експерименті, знаходити шляхи їх впровадження (9,9%); вибудовувати індивідуальну траєкторію самовдосконалення і самовиховання засобами дослідницького пошуку (9,3%).

Не знайшли висвітлення питання щодо рефлексивної діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, вмінь поєднувати предметну і смислову регуляцію науково-дослідницької діяльності, способи наукового і художнього осягнення мистецької дійсності; питання творчого осмислення літературних джерел, педагогічного досвіду і створення на цій основі власних концептів розв'язання наукових проблем; поєднання механізмів наукової і педагогічної творчості тощо.

Серед питань, які викликали інтерес у викладачів і готовність обговорювати їх *на науково-методичних семінарах і педагогічних читаннях*, були наступні: ознайомлення з прогресивним закордонним і вітчизняним досвідом формування науково-дослідницької культури студентів, майбутніх вчителів музики (93,4%); уточнення критеріїв оцінювання дипломних і магістерських робіт студентів-дослідників-музикантів (88,1%); виявлення найбільш ефективних методів керівництва студентськими дослідженнями (73,7%); розширення теоретичного і практичного досвіду щодо форм і методів підготовки майбутніх учителів музики до виконання кваліфікаційної роботи (дипломної або магістерської) (90,9%); ознайомлення з розробленими індивідуальними науково-дослідницькими завданнями з різних предметів педагогічного і методико-практичного циклу (79,7%), новими методами активного та проблемного навчання, що стимулюють дослідницький пошук студентів (77,3%), поєднаня теорії і практики (58,8%).

Достатньо викладачів згодні з твердженням, що написання і підготовка до захисту дипломної і магістерської роботи є важливішим етапом у становленні майбутнього вчителя музики як професіонала (87,6%), своєрідною дослідницькою лабораторією, яка сприяє формуванню теоретичних знань і практичних вмінь, застосуванню їх у майбутній музично-педагогічній діяльності (83,5%), необхідним засобом поглиблення наукових (педагогічних та мистецтвознавчих) знань студентів (82,4%), важливим методом удосконалення дослідницьких вмінь (71,0%), впровадження авторських розробок на практиці (77,3%).

Аналіз діагностування (методи експертної оцінки, обсерваційні, праксиметричні методи) науково-дослідницьких робіт студентів музично-

педагогічних спеціальностей 3-5 курсів засвідчив про: а) не сформованість вмінь встановлювати зв'язки між розробленими умовами й результатами, що досягаються, компонентами освітнього процесу на експериментальному етапі дослідження (92,3%); б) розробляти організаційно-методичні схеми у дослідженні на науковому підгрунтті (89,7%); в) пов'язувати теоретичні положення із їх практичним втіленням (88,1%); г) відстежувати динаміку розвитку особистісних і педагогічних феноменів, що досліджуються (81,5%); розробляти науковий, критеріальний, діагностичний апарат дослідження (92,1%); вибудовувати логіку дослідницького пошуку, його інструментальну і концептуальну модель (91,2%); бачити протиріччя у музично-педагогічній освіті, пріоритетні завдання (88,2%); висувати гіпотетичні припущення про перспективні напрями розвитку педагогічних явищ, що досліджуються, ураховуючи соціокультурні і педагогічні умови (87,9%); впроваджувати дослідницькі розробки у педагогічну і мистецьку практику (77,1%).

Отже, аналіз емпіричних результатів дозволяє стверджувати, що рівень сформованості науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики вельми низький, що не відповідає вимогам сучасної вищої освіти щодо підготовки вчителя-дослідника-музиканта. У зв'язку з цим було виділено *ключові питання, які потребують вирішення*: це підвищення статусу самої науки на музично-педагогічних і мистецьких факультетах, надання пріоритету міждисциплінарним дослідженням; підвищення якості загальнонаукової і методологічної підготовки майбутніх учителів музики, спрямованої на формування їх науково-дослідницької культури, окремих компонентів; виявлення факторів, що впливають на створення культурно-науково-освітнього середовища.

На основі отриманих результатів діагностування було зроблено висновок, що вищими педагогічними навчальними закладами накопичено достатній досвід з організації науково-дослідницької діяльності студентів, зокрема вчителів музики, загальнаукової підготовки вчителів-дослідників, яка має багатофакторний, багатоплановий, багатофункціональний характер. Однак проблема формування науково-дослідницької культури майбутніх учителя музики в процесі професійної

підготовки потребує додаткових експериментальних досліджень, вивчення цілеспрямованого педагогічного впливу на його аксіологічно-орієнтаційний, технологічно-діяльнісний, особистісно-когнітивний і креативний компоненти, розробки моделі формування даного особистісного феномену, ураховуючи напрацювання в галузі педагогічної і мистецької освіти.

Другий етап констатувального етапу експериментальної роботи, у якому взяли участь 310 студентів експериментальної та 305 студентів контрольної групи денної та заочної форми навчання музично-педагогічного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди, факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університет імені А.С. Макаренка, факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту, музично-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету, передбачав розробки критеріїв і показників сформованості НДК МВМ і на цій основі визначення рівнів сформованості досліджуваного особистісного феномену.

Враховуючи особливості, взаємозв'язок і взаємообумовленість компонентів науково-дослідницької культури (аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного) майбутнього вчителя музики в розрізі професійної підготовки вищого навчального закладу, було розроблено *критерії та показники*, що є основою оцінювання рівнів сформованості цієї культури:

ціннісно-мотиваційний; *показниками* цього критерію є сформовані науково-дослідницькі і педагогічні, мистецькі цінності студента-дослідника-музиканта; мотиваційні якості, які забезпечують ефективне здійснення дослідницького пошуку у музично-педагогічній освіті, поглиблення науково-педагогічних і мистецтвознавчих знань, сутнісне розуміння соціокультурних і педагогічних явищ, самовизначення у різних видах дослідницької діяльності; мотиваційні утворення оцінювалися за змістовими (дієвість, усвідомленість, самостійність, узагальненість) та динамічними (стійкість, тривалість, широта, емоційна модальність) параметрами;

гностично-когнітивний; *показниками* є глибина, повнота, міцність, дієвість наукових знань, набутих у науково-пізнавальному процесі, їх діалектичність, системність, міждисциплінарність, інтегративність; ураховувалися якісні і кількісні характеристики знання; сформовані *інтелектуальні* (різні способи мисленнєвої діяльності, вміння аргументувати свою точку зору, орієнтуватися в інформаційних потоках тощо); *дослідницькі* (проводити дослідження у форматі: спостереження – опис – пояснення (обґрунтування); *методологічні* (володіння методологічними орієнтирами, вміннями працювати з понятійно-категоріальним апаратом, концептуалізувати знання, формувати методологічне забезпечення дослідження, здійснювати методологічний аналіз проблеми: феноменологічний, культурологічний, аксіологічний; системний, онтологічний); *рефлексивні* (самоаналіз, самопізнання, самодіагностування, самопрогнозування); *смислопошукові* (інтерпретація понять, пошук проблеми і протиріч) уміння;

дослідницько-операційний вказував на доцільність, точність, гнучкість здійснення дослідницьких дій і операцій, широту застосування цілого спектру методів наукового музично-педагогічного дослідження (теоретичних, емпіричних, кількісної обробки результатів), а також на змістову наповненість, логічну послідовність кожного етапу розгортання наукового дослідження – концептуального (цілевизначення), технологічного (цілевиконання), рефлексивного; функціональні ознаки науково-дослідницької діяльності: проектно-моделюючу, інформаційно-аналітичну, експериментально-діагностуючу, практико-перетворюючу функції; *показником* є вільне володіння технологічним інструментарієм наукового дослідження;

творчо-креативний критерій відображав інноваційний характер дослідницького пошуку, мав виявлення в індивідуально-креативному розвитку майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його евристичній спрямованості, вміннях поєднувати наукові і художні методи пізнання, а також дослідницьких результатах, що відрізняються новизною, науковій і педагогічній творчості; *показниками* є новизна створеного наукового знання (суб’єктивна, об’єктивна); нове бачення розв’язання наукової проблеми; творче переосмислення музично-

педагогічної, соціокультурної дійсності; творче застосування теорій і концепцій у дослідженні; створення науково-методичного і педагогічного забезпечення дослідження, які фіксують різні форми породження педагогічних інновацій, авторські розробки.

На другому етапі констатувального експерименту вирішувалися наступні *завдання:* **1)** дослідити розвиток ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх вчителів-музикантів, що передбачає визначення їх цінністей, мотивів учіння, самоосвіти, дослідницького пошуку; виявлення ставлення до професії вчителя музики, загальнолюдських і науково-дослідницьких цінностей, устремлінь до наукового осягнення мистецької дійсності, поглиблення професійних знань (*ціннісно-мотиваційний критерій*); **2)** визначити рівень знань в галузі педагогічної освіти, науково-методологічних знань, ерудованість майбутнього вчителя музики як дослідника; дослідити розвиток його особистісних якостей: інтелектуальних, дослідницьких, рефлексивних, смислопошукових вмінь (*гностично-когнітивний критерій*); **3)** визначити готовність студентів до виконання науково-дослідницьких робіт (*дослідницько-операційний критерій*); **4)** виявити рівень розвитку креативних вмінь майбутніх учителів-дослідників-музикантів (*творчо-креативний критерій*); **6)** ознайомити викладачів з програмою експерименту і підготувати їх до її реалізації.

Для *розв'язання першого завдання* застосовувалися методи педагогічного спостереження, бесіди зі студентами, анкетування, тестування, самооцінювання, спеціально розроблені опитувальники. З метою діагностування сформованості пізнавальних і професійних мотивів студентів-музикантів ми звернулися до методу незакінчених речень (модифікація МІМ). Даний метод є модифікованим варіантом методу мотиваційної індукції (МІМ), основаного на аналізі мотиваційних об'єктів опитуваного, отриманих у результаті завершення незакінчених речень [45, с.146].

Грунтуючись на розробках Н.А. Бакшаєвої, А.О. Вербицького [47], нами було розроблено такі *показники діагностики пізнавальних і професійних мотивів* майбутніх вчителів музики, дослідників:

1) кількість висловлювань, що виражають наявність пізнавальних і професійних мотивів (прагнення відкрити невідоме, розв'язати проблему, оволодіти новими способами професійної діяльності тощо);
2) вираження орієнтації респондентів на пізнання, розвиток, саморозвиток, удосконалення музично-педагогічної і дослідницької діяльності, самореалізацію у пізнавальному процесі і майбутній професії;
3) інформативність (змістовість) відповідей: представленість в них таких суб'єктивних форм прояву мотивів, як цінності, емоції, бажання, прагнення;
4) позитивні висловлювання відносно перспектив своєї майбутньої педагогічної діяльності, інтерес до здійснення творчо-пошукової, науково-дослідницької діяльності, прагнення до самоосвіти, професійного самовираження, самовизначення у процесі дослідницького пошуку;
5) емоційна модальність висловлювань.

Студентам пропонувалося закінчити наступні речення:

- виконання науково-дослідної роботи на лекційних, семінарських та практичних заняттях допоможе мені висловити свої думки, наукові позиції і для мене це є важливим (не важливим), тому що …. ;
- мені, як майбутньому вчителю музичного мистецтва, потрібно (не потрібно) ознайомитися з дослідницькими і педагогічними цінностями, оволодіти технологією науково-дослідницької діяльності і стати вчителем-дослідником-музикантом, оскільки …. ;
- наукове осягнення мистецької дійсності є важливим для вчителя музики як виконавця, тому що … .

Ціннісне ставлення студентів – майбутніх вчителів музики до дослідницьких цінностей, оволодіння науково-дослідницькою культурою ми характеризували як *позитивно-активне, індиферентне, негативне.* Згідно з отриманими дослідними даними позитивно-активне ставлення студентів до оволодіння науково-дослідницькою діяльністю, устремлінь до наукового осягнення педагогічних і мистецьких явищ було виявлено у 11, 8% студентів ЕГ і 11,5% в КГ, індиферентне ставлення до дослідницьких цінностей – у 38, 3% (ЕГ) і 36,1% (КГ),

негативне – 49, 9% (ЕГ) в 52,4 % (КГ). Отже, результати опитування дають підстави стверджувати, що майбутні вчителі музики як дослідники виявляють, насамперед, індиферентну та негативну позицію до вивчення дослідницьких цінностей, оволодіння науково-дослідницькою культурою, не усвідомлюють значення дослідницького пошуку у навчальному процесі і майбутній музично-педагогічній діяльності.

З метою виявлення у майбутніх вчителів-дослідників-музикантів мотивів пізнавальної та професійної діяльності було запропоновано низку тверджень, з якої необхідно було обрати те, що відповідає особистісній позиції студента, і обгрунтувати свій вибір. Отже, були запропоновані наступні твердження:

- процес учіння для мене дуже важливий, оскільки допоможе оволодіти професією вчителя музики;
- самоосвіта – це шлях до вищих сходинок професіоналізму;
- сучасному вчителю музики важливо вести активний дослідницький пошук, вміти працювати з різною інформацією, її критично осмислювати, аналізувати, виділяти значущі аспекти, орієнтуватися у соціокультурних і педагогічних подіях, що відбуваються сьогодні;
- дослідження різних науково-педагогічних проблем в галузі мистецької освіти дозволить мені збагатити професійні знання і вміння, в майбутньому стати обізнаним і компетентним фахівцем;
- отримані результати дослідницького пошуку я зможу застосувати на практиці, а сформовані дослідницькі вміння дозволять бути мобільним, швидко адаптуватися до нових умов і вимог у музичній освіті;
- для оволодіння професією мені потрібно отримати диплом, а засвоєння знань і вмінь не є обов’язковим;
- для вчителя музики достатньо володіти виконавськими навиками гри на музичних інструментах, інші знання і вміння не є важливими.

Аналіз результатів констатувального експерименту свідчить, що значна кількість студентів, а саме 71,3% (ЕГ) і 72,9% (КГ) усвідомлюють значення

самоосвіти, професійного розвитку для сучасного вчителя музики, але не пов'язують ці явища з реалізацією інноваційно-дослідницького пошуку, вміннями вирішувати науково-педагогічні проблеми.

Діагностування показників ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК МВМ доповнювалося спеціально адаптованими тестами Д.О. Леонтьєва щодо виявлення смисложиттєвих орієнтацій особистості, опитувальником О.І. Красило «Що значить пізнати себе?», методикою «Карта інтересів» за Є.І. Роговим.

Отже, аналіз емпіричних матеріалів свідчить, що студенти-музиканти із *високим рівнем* (6,3% - ЕГ і 6,0% - КГ) сформованості ціннісно-мотиваційної сфери виявили позитивно-активне ставлення до інноваційного, дослідницького пошуку, розуміють значення дослідницьких цінностей у становленні майбутнього вчителя музики, усвідомлюють нові вимоги до сучасного студента вищого навчального закладу, висловлюють бажання продовжити вчитися у магістратурі та аспірантурі. Для студентів із рівнем розвитку ціннісно-мотиваційної сфери *вищим за середній* (8,6% - ЕГ і 8,9% - КГ) характерно виявлення мотивів учіння, позитивного ставлення до педагогічної професії, музично-педагогічної діяльності, однак своє професійне зростання не пов'язується із дослідницькими цінностями, володінням науково-дослідницькою культурою. Студенти *із середнім* рівнем (18,4% - ЕГ і 18,5% - КГ) сформованості ціннісно-мотиваційної сфери виявили інтерес до вчительської справи, однак ставлення до навчання у ВНЗ було індиферентним, пасивним; студенти усвідомлювали значення глибоких і дієвих знань у реалізації майбутньої музично-педагогічної діяльності, проте віддавали головну роль у навчанні викладачам, які мали їх навчати, тобто не виявляли устремлінь до самостійного, активного учіння. *Нижчий за середній рівень* сформованості ціннісно-мотиваційної сфери (28,4% - ЕГ і 29,0 - КГ) виявили студенти, для яких властиві вузько результативні мотиви учіння, відсутність прагнення до самостійного дослідницького пошуку і в майбутньому удосконалення себе як вчителя-дослідника-музиканта. Студенти із *низьким рівнем* (38,2% - ЕГ і 37,6% - КГ) показали індиферентне ставлення до навчання,

самоосвіти, професійного зросту, професії вчителя, засвоєння дослідницьких цінностей. Результати дослідження щодо показників ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК студентів ЕГ представлені у Таблиці 5.2.1, студентів КГ подані у Додатках Г.2.

Таблиця 5.2.1.

Результати показників ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК студентів-музикантів ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Мотиви пізнавальної діяльності***						
	осіб	17	25	61	89	118	310
	%	5,5	8,2	19,6	28,8	37,9	100
	Мотиви професійної діяльності						
	осіб	13	23	56	97	121	310
	%	4,2	7,5	18,1	31,4	38,8	100
	Ставлення до дослідницьких цінностей						
	осіб	12	18	52	95	133	310
	%	4,0	5,9	16,8	30,7	42,5	100
	Ставлення до професії вчителя музикичного мистецтва						
	осіб	35	40	59	72	104	310
	%	11,2	12,8	19,1	23,3	33,7	100
Хсер.	осіб	19	26	57	88	120	310
	%	6,3	8,6	18,4	28,5	38,2	100

У діагностуванні *показників гностично-когнітивного критерію* сформованості НДК МВМ ми виходили з того, що дослідницький пошук майбутніх учителів музики має вибудовуватися на знаннях педагогічної і мистецтвознавчої науки та знаннях науково-методологічних (дескриптивна і прескриптивна функція наукового знання). Тому діагностичний зріз здійснювався у двох напрямах. Так, для вивчення сформованих педагогічних знань у студентів, їх ерудованості пропонувалося дати визначення (власне трактування) таким поняттям (категоріям), термінам, що застосовуються у педагогіці (музичній педагогіці): освіта, гуманітарна освіта, навчання, виховання, естетичне виховання, розумове виховання, самовиховання, професійна культура вчителя музики,

культура особистості, музично-педагогічна діяльність, інтелектуальна діяльність, педагогічні інновації, педагогічні цінності, методика навчання.

Отримані результати засвідчили, що запропоновані трактування педагогічних понять не розкривали їх сутність, не мали наукового підгрунття. Так, низький і нижчий за середній рівні сформованості педагогічних знань виявили 42,1% і 41,1% студентів ЕГ та 44,5% і 39,2% КГ відповідно, середній рівень – 16,8 % студентів ЕГ і 16,3% КГ, вищі рівні не виявлені.

Такі результати дозволяють зробити висновок про необхідність цілеспрямованого пошуку ефективних методів і засобів формування у майбутніх вчителів музики теоретичних знань з педагогіки (музичної педагогіки); вмінь науково обґрунтовувати освітні і мистецькі феномени, закономірності; застосовувати дослідницький досвід для поглиблення і поширення педагогічного тезаурусу майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Для виявлення науково-методологічних знань студентів пропонувалося дати трактування таким поняттям (термінам), як: наукове дослідження, наукова проблема, наукові знання, тема дослідження, факт, аргумент, дедукція, індукція, аналіз, синтез, моделювання у педагогіці. Виконані роботи студентів ЕГ і КГ засвідчили про вкрай низький рівень їх науково-методологічних знань, що представлено у Додатках Г.3. і Г.4.

З метою виявлення у студентів готовності до виконання наукових робіт, уявлень про науково-дослідницьку культуру, було розроблено такі питання:

- Які види науково-дослідницької діяльності студент має виконувати у ВНЗ?
- Чи потрібно студенту у педагогічному університеті здійснювати науково-дослідницьку роботу?
- Яких вимог необхідно дотримуватися у написанні рефератів, доповідей, тез? Чим відрізняються ці наукові роботи?
- Які труднощі виникають у підготовці цих наукових робіт?
- Якими дослідницькими вміннями має володіти майбутній вчитель-дослідник-музикант?

- На вивчення яких питань спрямована дослідницька діяльність вчителя музики?
- Як розумієте поняття «науково-дослідницька культура вчителя музики»?

Відповіді оцінювалися за 5-ти бальною системою: 0 балів – відсутня відповідь; 1 бал – студент не розуміє суті питання, але намагається висловити свою точку зору; 2 бали – студент розуміє питання, але не володіє необхідними знаннями, щоб відповісти на питання; 3 бали – студент розуміє питання, але відповідь не чітка; 4 бали – відповідь студента розкриває питання, але є незначні помилки; 5 балів – відповідь повна, студент обґрунтовує свою точку зору, володіє необхідними знаннями.

Вивчення емпіричних даних свідчить про вкрай низький рівень сформованості нормативних знань щодо виконання науково-дослідницьких робіт. Так, 71,7% студентів ЕГ і 73,1% КГ не змогли сформулювати вимоги, якими вони керуються у написанні рефератів, докладів, тез; 92,3% студентів ЕГ і 90,4% КГ непоінформовані щодо необхідності виконання студентами ВНЗ науково-дослідницьких робіт, не розуміють значущості науково-дослідницької діяльності у навчальному у педагогічному процесах, слабо орієнтуються у вимогах додо її виконання; 73,4% студентів ЕГ і 76,7% КГ не змогли визначити на вивчення яких питань і завдань спрямовується дослідницький пошук вчителя музики; 89,7% респондентів ЕГ і 85,2% КГ виявили розуміння поняття «науково-дослідницька культура вчителя музики», насамперед, як вміння діагностувати особистісні якості учня у музично-педагогічному процесі. Узагальненні результати представлені в Додатках Г.4. і Г.5.

Для діагностування розвитку інтелектуальних, рефлексивних вмінь студентів як показників гностично-когнітивного критерію сформованості НДК МВМ ми звернулися до спеціальних методик. Так, для визначення розвитку інтелектуальних вмінь було використано тест структури інтелекту Р. Амтхауера, методика діагностики здібностей у професійній діяльності Е.Ф. Зеєра, адаптована до нашого дослідження, діагностика педагогічних здібностей Н.О. Амінова; тест А.В. Карпова для виявлення сформованості рефлексивних вмінь. Дослідницькі

вміння студентів оцінювалися на прикладі виконання дослідницьких завдань у форматі: спостереження – опис – пояснення (обгрунтування); смислопошукові вміння на прикладі завдань щодо порівняння різних точок зору на вирішення наукової проблеми і пошуку найкращого варіанту.

Узагальненні результати констатувального зрізу особистісних якостей майбутніх вчителів-дослідників-музикантів, що наведені в Таблиці 5.2.2 і Додатках Г.7, показали, що високий рівень не виявлений, вищий за середній рівень сформованості інтелектуальних вмінь показали 4,7% студенітв ЕГ і 5,1% КГ, дослідницьких вмінь 2,9 % (ЕГ) і 2,5% (КГ), рефлексивних вмінь 5,2% (ЕГ) і 5,9% (КГ), смислопошукових вмінь не виявлений.

Таблиця 5.2.2

Результати оцінювання особистісних якостей дослідника як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
	Інтелектуальні вміння						
констату-вальний етап експерим.	осіб	-	15	134	107	54	310
	%	0	4,7	43,3	34,4	17,6	100
	Дослідницькі вміння						
	осіб	-	9	47	98	156	310
	%	0	2,9	15,1	31,7	50,3	100
	Рефлексивні вміння						
	осіб	-	16	86	125	83	310
	%	0	5,2	27,9	40,4	26,5	100
	Смислопошукові вміння						
	осіб	-	-	70	102	138	310
	%	0	0	22,7	32,8	44.5	100
Хсер.	осіб	-	10	85	108	107	310
	%	0	3,2	27,3	34,8	34,7	100

Для виявлення готовності студентів до виконання науково-дослідницьких робіт (дослідницько-операційний критерій) було запропоновано підготувати мікродослідження за таким алгоритмом: розкрити актуальність проблеми → вказати науковців, які займалися вивченням даної проблеми (питання) →

проаналізувати їх наукові позиції, точки зору → сформулювати висновки → вказати літературні джерела. Критеріями оцінювання роботи, виконаної студентами, стали такі: сутнісне, повне розкриття теми дослідження; багатоаспектне вивчення проблеми; виділення головної думки науковців, що опікувалися даним питанням; логіка викладання теоретичного матеріалу; структурування тексту; аргументування обраних теоретичних позицій, застосування цитувань; формулювання висновків на основі узагальнення і систематизації опанованого теоретичного матеріалу; оформлення літературних джерел.

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що середній рівень готовності до виконання мікродослідень показали 26,4% студентів ЕГ і 27,6% КГ, нижчий за середній 42,7% (ЕГ) і 41,4% (КГ), низький рівень – 31,0% (ЕГ і КГ), вищі рівні не виявлені.

Для діагностування креативних вмінь як показника *творчо-креативного критерію* сформованості НДК МВМ було запропоновано розробити творчі завдання для розв'язання питання (проблеми), що досліджується. За емпіричними даними встановлено, що вміння застосовувати творчий підхід у навчально-виховному процесі, відшукувати нестандартне вирішення педагогічного завдання виявили на середньому рівні у 20,8% респондентів ЕГ і 22,15% КГ, на рівні нижчому за середній у 36,9% (ЕГ) і 36,7% (КГ) майже половина студентів ЕГ показало низький рівень, що склало 42,3% і 40,8% КГ. Результати представлені у Додатках Г.9, Г.10.

Діагностування креативних вмінь доповнювалося спеціально обраними тестами: опитувальниками І. Ісаєва, С. Гильманова щодо вивчення якостей творчої індивідуальності особистості, С. Медника щодо вербальної креативності.

Підсумовуючи вище викладене зробимо висновок, що результати констатувального експерименту свідчать про низькі показники критеріїв (ціннісно-мотиваційного, гностично-когнітивного, дослідницько-операційного, творчо-креативного) сформованості НДК МВМ. Студенти показали низький рівень сформованості вмінь щодо володіння способами мисленнєвої діяльності

(вміннями систематизувати, порівнювати, узагальнювати, аналітико-синтетичними тощо), дослідницьких, рефлексивних, смислопошукових, кративних вмінь; педагогічних і науково-методологічинх знань; аксіосфери вчителя-дослідника-музиканта.

Для розробки рівнів сформованості НДК МВМ ми виходили з того, що найбільш ефективним є підхід, коли основним критерієм виміру є така відносна й достатньо вірогідна характеристика, як просування студента на більш високий рівень сформованості процесуальних характеристик діяльності. Обираючи основним критерієм виміру просування від низького до високого рівня сформованості даного особистісного феномену, ми постали перед необхідністю з'ясувати показники і критерії цих рівнів, механізм переходу якісних показників у кількісні.

Відтак, на основі розроблених критеріїв та показників сформованості НДК МВМ у процесі професійної підготовки було визначено *рівні сформованості означеної культури*: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

На низькому рівні мотиваційні спонукання щодо учіння, самоосвіти, дослідно-експериментальних пошуків характеризуються низькими за змістовими та динамічними показниками і вимагають зовнішніх впливів; професійно-особистісні цінності як індикатори розвиненості обистості дослідника відображають його прагматичні цілі і установки, відсутність потягу до ціннісно осмисленого наукового осягнення мистецької дійсності, глибокого розуміння педагогічних і соціокультурних протиріч; дослідник не виявляє себе суб'єктом доцільної і полімотивованої наукової і дослідницької діяльності; когнітивні якості, які визначаються сформованістю наукового мислення, світогляду, методологічної свідомості, науково-художнього світобачення, демонструють низькі параметри; відрізняються фрагментарністю і поверховістю педагогічні, мистецтвознавчі, культурологічні і науково-методологічні знання, що не набувають особистісного смислу; індивідуально-креативний розвиток виявляється в унормованій репродуктивній досліницько-пізнавальній діяльності.

Нижчий за середній рівень вказує на виникнення вибіркових, нестійких мотивів щодо наукового осмислення загальнолюдських і духовних цінностей, інтегрованих у музично-педагогічну діяльність, розширюються і поглиблюються професійні і особистісні цінності, однак науково-дослідницькі аксіологічні орієнтири і цілі не мають значення; виявляється прагнення до самопізнання, самоаналізу, самоспостереження, самооцінювання як вчителя-виконавця, але не дослідника, що володіє інформаційною, науково-методичною, соціальною компетентностями; опановуються окремі елементи дієво-операційної складової технології науково-дослідницької діяльності, які мають формальний характер; індивідуально-креативний розвиток актуалізується, завядки поширенню і поглибленню творчо-пошукової роботи.

Середній рівень відзначається наявністю дієвих і тривалих мотиваційних спонукань щодо самовизначення, самоосмислення, самоактуалізації засобами дослідницького і наукового пошуку як презентації власного інтелектуального розвитку, освіченості і обізнаності; професійно-особистісні якості, що концентруються навколо операційної сфери, забезпечують цілепокладальні, цілездійснювальні, прогнозувальні дії у багатовекторному музично-педагогічному дослідженні; удосконалюється змістова і дієво-операційна складові технології науково-дослідницької діяльності за рахунок урізноманітнення спектру наукових методів, мисленнєвих операцій, які набувають евристичного, інноваційно-продуктивного характеру; творчо-продуктивна домінанта особистості дослідника наповнюється новим змістом і смислом, має виявлення у продукуванні новітніх педагогічних і організаційно-методичних авторських розробок в умовах педагогічного експерименту.

Вищий за середній рівень характеризується ієрархізацією мотивів, появою внутрішньо організованої мотивації, діями через свідомо поставлені цілі і самостійно прийняті рішення щодо професійного самовдосконалення і самоосвіти, завдяки активному науково-дослідницькому пошуку, який усвідомлюється як соціальна цінність. Сформований науковий і аналітичний стиль мислення уможливлює критичне, сутнісне, системне осмислення педагогічної і

мистецької дійсності, соціокультурних закономірностей і чинників функціонування музично-освітніх феноменів, які досліджуються, що впливає на визначення нових цілей і цінностей у культурно-освітньому середовищі; сформований фонд науково-педагогічного, мистецтвознавчого знання, які виступають результатом складноструктурованої, поліфункціональної науково-пізнавальної діяльності і є засобом для генерування нових ідей, логічних схем і дослідницьких стратегій. Удосконалюються засоби і методи дослідження на теоретичному, методичному і праксеологічному рівнях розв'язання наукової проблеми, що набувають технологічності і практичної відпрацьованості; креативний компонент збагачується смислотворчістю як здатністю вичерпувати нові смисли понять, діяльності, професії, життя.

Високий рівень демонструє якісно новий рівень розвитку мотиваційних, особистісних, діяльнісних і поведінкових якостей дослідника, майбутнього вчителя-музиканта. Домінантними стають мотиваційні утворення, що актуалізують процеси «самості», мисленнєвої, інтелектуальної активності, саморефлексії і характеризуються змістовими (усвідомленістю, дієвістю, самостійністю, узагальненістю) і динамічними (стійкістю, тривалістю, інтенсивністю) параметрами. Результатом цілеспрямованої асиміляції науково-дослідницьких і педагогічних, мистецьких цінностей, які приймають вигляд аксіологічних функцій, є вибудовування «Я-концепції» вчителя-дослідника-музиканта, його педагогічної філософії; майбутній дослідник, що демонструє обізнаність щодо різних освітніх парадигм і концепцій, здатний до наукового полікультурного діалогу, міждисциплінарного інтегрованого дослідницького пошуку. Знаннєвий фонд збагачується, завдяки науковому осмисленню філософських, соціологічних, психолого-педагогічних, антропологічних, культурологічних, мистецтвознавчих знань, які набувають дієвості, системності і виступають в якості рушійних механізмів для створення авторських технологій, творчих розробок у педагогічному супроводженні наукової проблеми, що вивчається. Сформований технологічний комплекс науково-дослідницької діяльності набуває цілісності і системності, реалізує у повній мірі її проектно-

моделюючу, інформаційно-аналітичну, експериментально-діагностичну і практико-перетворюючу функції. Індивідуально-креативний розвиток виявляється у єдності наукової і педагогічної творчості.

Визначений критеріальний апарат дослідження, тобто сукупність показників і критеріїв сформованості НДК МВМ і на цій основі розроблені і виявлені рівні сформованості досліджуваного особистісного феномену, слугують своєрідним інструментом для проведення моніторингу і перевірки ефективності створеної педагогічної ситеми формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки.

5.3. Реалізація розробленої системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в умовах вищого педагогічного навчального закладу

Для забезпечення компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного) науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики наші дії були спрямовані на оновлення змісту навчальних дисциплін з педагогічного і методико-практичного циклу, їх програм і навчально-методичного забезпечення, розробку складно структурованих індивідуальних науково-дослідницьких, методологічних і експериментальних завдань, системне застосування методів проблемного, активного, дослідницького, інноваційного навчання у навчальному процесі. Реалізація розробленої системи формування НДК МВМ в розрізі професійної підготовки здійснювалась поетапно і вимагала спеціальної науково-методичної, науково-методологічної роботи з боку викладача мистецьких дисциплін, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистісних якостей майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його аксіосфери.

Досягнення цієї мети вимагало висунення певного гіпотетичного припущення щодо необхідності створення культурно-науково-освітнього середовища, реалізації фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного і світоглядного напрямів професійної підготовки у їх

синергетичній єдності, їх впливу на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, здатного до наукового, критичного осягнення педагогічної і мистецької дійсності, методологічного аналізу наукових проблем; практичного володіння механізмами наукової творчості, методами наукового і художнього пізнання; самовизначення засобами дослідницького пошуку, створення «Я-концепції» вчителя-дослідника-музиканта.

Було розроблено організаційну структуру поетапної реалізації системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, яка вибудовувалась на ґрунті системного, синергетичного, інтегративного, культурологічного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, компетентнісного, контекстного та інноваційного підходів і передбачала ускладнення, поглиблення і розширення спектру дій відносно розвитку кожного компоненту даного особистісного феномену (див. Табл. 5.3.1). Експериментальна робота велась відповідно до цієї організаційної структури, враховуючи досягнення сучасної вітчизняної педагогіки, мистецької освіти і здобутки за кордоном щодо організації і здійснення дослідницького навчання у вищому навчальному закладі.

Таблиця 5.3.1

Організаційна структура поетапної реалізації системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки

Навчально-дослідницький етап (І-ІІ курси) формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики	
З а в д а н н я	**Методи і форми експериментальної роботи**
- формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього вчителя-дослідника-музиканта: творчо-пошукова робота, вивчення передового музично-педагогічного досвіду; знайомство майбутніх вчителів музики з вимогами до проведення науково-дослідної роботи студентів у педагогічному університеті;	- лекція-діалог, лекція-візуалізація, тематичні дискусії, метод евристичних питань, мозкового штурму, рольові й ділові ігри; брейн-рінги «Пошук музично-освітніх технологій», «Калейдоскоп ідей»;

- формування уявлень про дослідницькі вміння вчителя музики, дослідницьку складову його професійної музично-педагогічної діяльності; - формування інтелектуальних вмінь: різних способів мисленнєвої діяльності (аналізу, синтезу, узагальнення, виділення головної думки тощо) шляхом застосування дослідницького і творчого методів; формування вмінь аргументувати свою точку зору, вибудовувати логічні судження, виявляти причино-наслідкові зв'язки; - формування дослідницьких вмінь: проводити дослідження у системі: спостереження – опис – пояснення; добирати необхідний діагностичний матеріал; - формування рефлексивних вмінь: самопізнання, самодіагностування як дослідника; - формування креативних вмінь: нове структурування інформації, декомпозиція тексту; висунення гіпотетичних припущень у вирішенні педагогічних завдань.	- спеціально розроблений комплекс ІНДЗ для навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», творчі й рефлексивні завдання; - підготовка наукових робіт: історичних розвідок, творів-роздумів, наукових доповідей, аналізу наукової статті; - творче об'єднання «Дослідницька лабораторія»; щоденники самоспостережень; - індивідуальні консультації з приводу написання і проведення мікродосліджень; - дослідницька робота за індивідуальним планом.
Науково-дослідницький етап (III-IV курси) ***формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики***	
З а в д а н н я	**Методи і форми експериментальної роботи**
- формування мотивів дослідницької і професійно-педагогічної діяльності, самоосвіти; розвиток аксіосфери вчителя-дослідника-музиканта, формування педагогічних і мистецьких цінностей; - знайомство з поняттям «науково-дослідницька культура», сутнісними ознаками цього особистісного і соціокультурного феномену; - знайомство з нормативними документами, Болонською декларацію, де вказано про єдність навчальної і дослідницької діяльності майбутніх фахівців; - формування дослідницьких вмінь: проводити мікродослідження, педагогічні експерименти; робити висновки щодо отриманих результатів дослідження, здійснювати порівняльний аналіз досліджуваних явищ до і після проведеного експерименту; - формування вмінь відбирати і конструювати різні методи дослідження, аргументувати їх вибір, виходячи зі специфіки предмету музично-педагогічного дослідження; - формування теоретичних і методичних знань з дисциплін педагогічного і методико-практичного циклу, ґрунтуючись на дослідницькому методі; - формування рефлексивних вмінь: осмислювати і оцінювати свій образ «Я – вчитель-дослідник-	- проблемні лекції, «лекція-удвох», лекція-прес-конференція, лекція-дискусія, проблемні семінари; методи організованих стратегій, евристичного навчання, мозкового штурму, ділові ігри, дослідницькі тренінги; - курс лекцій з «Основ наукових досліджень», до нього тести, ІНДЗ, контрольні завдання; - спеціально розроблений комплекс ІНДЗ для навчального курсу «Музична педагогіка»; рефлексивні завдання для педагогічної практики; - колективні дослідницькі проекти, педагогічні експерименти, історичні розвідки, критичні есе; курсове проектування; - конкурси на кращу дослідницьку роботу; - практичні завдання на удосконалення *науково-дослідницької діяльності* (мікродослідження, педагогічні експерименти); *рефлексивної діяльності*(твори-роздуми «Я – вчитель-дослідник-музикант», «Я – професіонал», «Я –

музикант», «Я – професіонал», «Я – освітянин», «Я – людина культури»; визначати перспективи свого професійного саморозвитку і самореалізації; - формування інтелектуальних вмінь: орієнтуватися в інформаційних потоках; вибудовувати умовиводи, логічні схеми; аргументувати дослідницькі позиції; - формування креативних вмінь: застосовувати творчі і евристичні методи у вирішенні науково-педагогічних проблем, розробляти умови використання цих методів.	людина культури», критичні есе); *науково-педагогічного спілкування* («Пошук цитат»; «Пошук проблеми»; «Пошук наукових методів»; «Визначення гіпотетичних припущень»); - *експериментальні завдання* на пояснення і аналіз явищ, які спостерігаються в експерименті; експериментальне виявлення і доведення закономірностей, принципів музично-педагогічної діяльності.
Науково-методологчний етап (V курс) ***формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики***	
З а в д а н н я	**Методи і форми експериментальної роботи**
- формування нуково-дослідницьких і педагогічних мистецьких цінностей; - формування знань з методології педагогічної науки і педагогіки музичної освіти, методологічних підходів у педагогічній і мистецькій освіті; - формування методологічних вмінь: формувати методологічне забезпечення музично-педагогічного дослідження; визначати його методологічні характеристики; розробляти концептуальну і нормативну модель дослідження; концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апаратом педагогічної науки і мистецької освіти; - формування знань щодо технології науково-дослідницької діяльності; - формування науково-дослідницьких цінностей: пізнавальних, морально-етичних, соціально-гуманістичних; - формування смислопошукових вмінь: інтерпретувати, тлумачити педагогічні або музично-педагогічні поняття, категорії, факти на основі глибокого розуміння внутрішніх закономірностей, зв'язків, ґрунтуючись на діалектичній логіці, цілісному, комплексному, міждисциплінарному підходах; - формування рефлексивних вмінь: осмислювати дослідницькі дії, у тому числі розумові, з точки зору їх ефективності і результативності, відслідковувати розгортання своєї думки (судження); регулювати, контролювати, проектувати дослідницький пошук та поведінку з позицій внутрішніх (смислових) та зовнішніх (предметних) критеріїв діяльності; реалізовувати пошук ефективних педагогічних впливів для розв'язання науково-педагогічних проблем; - формування креативних вмінь: генералізація	- комплекс ІНДЗ і тести для навчального курсу «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень»;«Педагогіка вищої школи»; - наукові роботи: наукові статті, дослідницькі і педагогічні проекти, критичні есе, твори-роздуми, кваліфікаційна робота (дипломна, магістерська); - методи активного і проблемного навчання, залучення студентів до наукових дискусій, наукового спілкування, дискутування; рольові і ділові ігри; - проблемні лекції, «лекція-удвох», лекція-прес-конференція, лекція-дискусія, проблемні семінари; - участь у науково-практичних конференціях, конкурсах «Дні науки», проведення колективних та індивідуальних досліджень; - індивідуальні наукові консультації; *методологічні завдання* на онтологічний, феноменологічний, культурологічний, аксіологічний, системний аналіз проблеми дослідження; *методи організованих стратегій* (розв'язання протиріч між різними картинами дійсності – педагогічною, соціокультурною, мистецькою, індивідуально-особистісною); *рефлексивні завдання* для науково-педагогічної практики (аналіз гуманістичних, особистісно зорієнтованих, антропологічних,

нових емпіричних фактів, їх інтерпретація, визначення співвідношення між фактами і умовами їх виникнення; висування гіпотетичних припущень щодо розвитку педагогічних феноменів, що вивчаються, їх взаємодії з іншими педагогічними ситемами; створення авторського дидактичного і виховного супроводження проблеми дослідження.	етнопедагогічних моделей навчально-виховного процесу); - *експериментальні завдання* виявлення і доведення закономірностей, принципів музично-педагогічної діяльності; експериментальну перевірку відомої концепції, теорії; теоретичне обґрунтування емпіричних фактів.

У розробці системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки ми виходили з того, що науково-дослідницька діяльність має наскрізний характер у навчальному процесі і у такий спосіб охоплює предмети педагогічного і методико-практичного циклу. Так, на *навчально-дослідницькому етапі* формування зазначеного особистісного феномену в межах навчального курсу *«Вступ до спеціальності»* у модулі «Особистість вчителя та його професійні пріоритети» студенти ознайомлювалися зі змістом дослідницьких вмінь вчителя, шляхом дедуктивних розмірковувань у спілкуванні з викладачем було виявлено роль дослідницьких вмінь як особистісних якостей, що закладають основу майбутньої професійної життєдіяльності вчителя, зокрема музичного мистецтва. Для більш глибокого розуміння означеного питання на семінарах-дискусіях обговорювалися такі питання:

- Чи повинен сучасний вчитель самоудосконалюватися і саморозвиватися протягом усього життя?
- Які шляхи самовдосконалення і саморозвитку для вчителя-дослідника є найбільш ефективними?
- Вчитель музики – це, насамперед, виконавець чи педагог?
- Чи потрібно сучасному вчителю музики володіти науковими знаннями?
- Якими вміннями має володіти вчитель-дослідник-музикант?

На таких семінарах студенти шляхом дискусійних обговорень робили висновок про важливість і необхідність наукових знань, дослідницьких пошуків, постійного оновлення знань для сучасного вчителя. Головною вимогою дискусії була вимога аргументувати свої думки, чітко вибудувати логіку своїх суджень,

наводити необхідні приклади з життя.

У навчальний процес упроваджувалися спеціально розроблені складоноструктуровані індивідуальні науково-дослідницькі завдання (ІНДЗ) як багатофункціональні, тобто орієнтовані на системний розвиток компонентів НДК МВМ. Такі дослідницькі завдання в контексті *навчального курсу «Вступ до спеціальності»* спрямовані на засвоєння педагогічних і мистецьких цінностей шляхом комбінації різноманітних наукових методів: виділення головної думки, узагальнення, аналізу, синтезу, аналогії, класифікації, систематизації тощо. Акцентувалася увага на розвитку різних способів мисленнєвої діяльності, виявленні причино-наслідкових зв'язків, вмінні формулювати узагальненні висновки на основі опанованих літературних джерел, вибудувати творчо-пошукову діяльність. Так, наприклад, у модулі «Педагогічна професія: загальна характеристика» було запропоновано індивідуальне науково-дослідницьке завдання:

1. Розкрити значення професії вчителя сьогодні і в минулому за таким алгоритмом:

- здійснити пошук прислів'їв і приказок різних народів, які свідчать, що у суспільній свідомості людей з давніх часів утвердилося уявлення про високе призначення вчителя;
- довести, що людське життя не можливе без феномену «вчитель–учень»;
- прокоментувати висловлювання відомих педагогів-мислителів про складність і важливість вчительської праці, виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї:
    - «Головне у навчанні дітей полягає не тільки в тому, що їм повідомляється, а в тому, як саме їм повідомляється те, що вивчається» (М.І. Пирогов, український педагог);
    - «Якщо бажаєш виховати в дітях сміливість розуму, інтерес до серйозної інтелектуальної роботи, самостійність як особистісну якість, вселити у них радість співтворчості, то створи такі умови, щоб жаринки їхніх думок створювали царство думок, дай їм можливість

відчути себе у ньому володарями» (Ш.А. Амонашвілі, грузинський педагог, вчений).

- написати твір-роздум за темою: «Професія вчителя у моєму житті: мої мрії і плани на майбутнє».

Метою ІНДЗ був розвиток його дослідницьких, інтелектуальних, рефлексивних, смислопошукових вмінь, опанування педагогічних знань в процесі розв'язання наукових проблем (особистісно-когнітивний компонент); формування інтересу до самої професії вчителя, майбутньої музично-педагогічної діяльності, засвоєння педагогічних і мистецьких цінностей – загальнолюдських, духовних, особистісних, практичних (аксіологічно-орієнтаційний компонент); оволодіння дослідницькими технологіями (технологічно-діяльнісний компонент); формування вмінь генерувати нові ідеї у вирішенні творчих і дослідницьких завдань, застосовувати творчий підхід у вибудовуванні науково-пізнавальній діяльності (креативний компонент).

Для розширення тезаурусу майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, формування вмінь працювати з понятійним апаратом педагогічної науки у мистецькому аспекті протягом навчально-дослідницького, науково-дослідницького і науково-методологічного етапів пропонувалося завдання «Термінологічний марафон», яке передбачало заповнення термінологічної таблиці після вивчення кожного модуля або навчального курсу. Так, наприклад, після вивчення лекційного курсу «Вступ до спеціальності» студентам необхідно було дати визначення таким поняттям, як «педагогічна професія», «дослідницькі вміння вчителя», «професійна культура вчителя музичного мистецтва», «освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя музики», «спеціальність», «кваліфікація» (див. Табл. 5.3.2).

Таблиця 5.3.2

Перший термінологічний марафон

№	Терміни	Визначення	Джерела
1.	Педагогічна професія		
2.	Дослідницькі вміння вчителя		
3.	Професійно-педагогічна культура вчителя музики		

4.	Загальна культура вчителя		
5.	Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя музики		
6.	Спеціальність		
7.	Кваліфікація		

Розглядаючи цільову спрямованість і зміст педагогічної діяльності вчителя музики в межах навчального курсу *«Основи педагогічної майстерності»,* ми акцентували увагу студентів на її дослідницькій складовій. Засвоєння теоретичного матеріалу стосовно структури музично-педагогічної діяльності, окремого її виду – дослідницької діяльності, її завдань у галузі мистецької освіти має привести до висновку: вміння володіти дослідницькою діяльністю, з одного боку, свідчать про звисокий рівень професійно-педагогічної культури вчителя музики, його обізнаність, освіченість, ерудованість в питаннях мистецької освіти, педагогічної теорії і практики, з іншого – забезпечують сам процес і результат науково-дослідницького пошуку, його ефективність.

Навчально-дослідницький етап формування НДК МВМ у розрізі професійної підготовки включав методи активного навчання (методи тематичних дискусій, евристичних бесід, мозкового штурму, круглого столу, ігрове проектування, рольові ігри тощо), які збуджували інтерес до самого процесу дослідницького та евристичного пошуку, стимулювали потребу до самореалізації, самоактуалізації засобами дослідницької діяльності.

Для засвоєння педагогічних цінностей і формування когнітивних якостей студентів-дослідників-музикантів у контексті навчального курсу «Основи педагогічної майстерності» пропонувалися ІНДЗ, наприклад:

1. Розкрити сутність поняття «педагогічна майстерність» за таким алгоритмом:
   - проаналізувати різні трактовки поняття «педагогічна майстерність» у наукових працях Є.С. Барбіної, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної і педагогічних довідниках, енциклопедіях; виділити спільні ідеї;
   - довести, що майстерність завжди розкривається в діяльності;
   - дати загальні характеристики складовим педагогічної майстерності вчителя, звернувшись до педагогічної концепції І.А. Зязюна;

- підтвердити або спростувати тезу, що найголовнішою характеристикою педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість особистості вчителя;
- визначити, якими вміннями має володіти майстер педагогічної справи;
- результати оформити як науковий доклад за темою: «Педагогічна майстерність сучасного вчителя музики».

З метою формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики як дослідника, його ціннісних пріоритетів у дослідницькій діяльності було організовано *творче об'єднання «Дослідницька лабораторія»*, яка включала два напрями роботи щодо організації дослідницького пошуку студентів. Перший – орієнтований на вивчення і систематизацію знань щодо передового музично-педагогічного досвіду (Л.Г. Арчажнікова, Ю.Б. Алієв, Є.Д. Крицька, О.В. Лобова, Л.М. Масол, П.В. Халабузарь, Л.В. Школяр і т. ін.) засобами дослідницького пошуку, перспективних напрямкв у галузі вітчизняної і зарубіжної мистецької освіти. Для вирішення цих завдань пропонувалися наступні теми занять:

- «Цікавий світ мистецтва і науки»;
- «Застосування методів дослідницького навчання у педагогічній практиці педагогів-новаторів, музикантів»;
- «Бути вчителем – моє покликання і життя».

Другий напрям роботи «Дослідницької лабораторії» передбачав організацію самостійної дослідницької діяльності студентів, спрямованої на пошук або власну розробку навчальних тестових опитувальників, анкет, евристичних бесід, творчих і дослідницьких завдань у музично-педагогічній діяльності як необхідного діагностичного і практико орієнтованого матеріалу для розв'язання науково-педагогічних проблем у галузі мистецької і педагогічної освіти.

За цих умов студенти відповідно до професійних інтересів і потреб набували досвіду щодо розробки критеріального, діагностичного інструментарію в межах певного дослідження, створення педагогічного забезпечення наукової проблеми; вчилися бачити зв'язок між створеним педагогічним впливом і прогнозованим дослідницьким результатом і на цій основі вибудовувати наступні педагогічні дії.

Створена студентом навчальна стратегія обговорювалась на заняттях колективно і коректувалась за необхідністю. У такий спосіб студентами порівнювалися і аналізувалися різні варіанти розроблених навчальних стратегій, що дозволяло обрати більш ефективні й продуктивні для застосування у музично-педагогічному процесі.

Особливе місце в роботі «Дослідницької лабораторії» займали самодослідження студентів – майбутніх вчителів музики, побудовані на основі різних психологічних діагностик, спрямованих на виявлення власного комунікативного потенціалу, сформованості якостей творчої індивідуальності, мотивів науково-пізнавальної діяльності, педагогічних і акторських здібностей, професійної спрямованості й саморозвитку і т. ін. Така форма роботи дозволяла розширювати і поглиблювати дослідницькі, прогностичні, аналітичні вміння студентів, впливати на розвиток аксіологічно-орієнтаційного і особистісно-когнітивного компонентів НДК МВМ. Тематичний план роботи «Дослідницької лабораторії» представлений у Таблиці 5.3.3.

Таблиця 5.3.3

Тематичний план роботи творчого об'єднання «Дослідницька лабораторія»

№ з/п	Напрями занять, теми, методи навчання	Кількість годин		
		Теоретичні	Практичні	Усього
1.	Дослідження передового музично-педагогічного досвіду. Дискусії, бесіди, метод евристичних питань, дослідницькі ігри, ділові ігри. Теми: «Цікавий світ мистецтва і науки»; «Бути вчителем-дослідником – моє покликання і життя»; «Закордонний музично-педагогічний досвід європейських країн».	6	6	12
2.	Дослідницька лабораторія вчителя. Мікродослідження, ігрове проектування, мозковий штурм, щоденники самоспостереження. Теми:	4	6	10

	«Мої перші кроки як вчителя-дослідника-музиканта»; «Пізнай себе як вчителя і дослідника»; «Творча майстерня майбутнього вчителя музики, дослідника».			
Усього		10	12	22

На наступному *науково-дослідницькому етапі* формування НДК МВМ у вищій педагогічній школі значне місце займав навчальний курс «Основи наукових досліджень» як такий, що закладав фундамент для засвоєння філософських, культурологічних і методологічних засад науково-дослідницької діяльності, її функцій і передбачав поглиблений розвиток умінь учителя музики як дослідника. Метою спеціально розробленого курсу лекцій і Програми з «Основ наукових досліджень» є підвищення рівня загальнонаукової і дослідницької підготовки майбутніх учителів-музикантів, залучення їх до наукової творчості, різних видів науково-дослідницької діяльності (творчо-пошукової, науково-педагогічної, науково-методичної, дослідно-експериментальної). Лекційний матеріал слугував теоретичним підгрунттям у формуванні технологічно-діяльнісного компоненту НДК МВМ, його змістової, дієво-операційної і функціональної складових.

На семінарських заняттях застосовувалися рольові і ділові ігри, виконання яких збагачувало майбутніх дослідників досвідом щодо науково-педагогічного спілкування, рефлексивного аналізу різних функцій вчителя, реалізації дослідницьких технологій у навчально-пізнавальному процесі і сучасних педагогічних технологій у музично-освітньому процесі. Наприклад, студентам пропонувалось підготувати діалог між вчителем-дослідником і вчителем-практиком стосовно впровадження новітніх освітніх технологій. Кожна позиція мала бути аргументована і підтверджена фактами.

Тематичні дискусії включали такі питання для обговорення:

- Чи є наука феноменом культури?
- Що є спільного і відмінного між науковим і художнім пізнанням?
- Чи мають вплив наукові знання на особистісний розвиток вчителя?

- Чи має бути дослідником вчитель-творець?
- Педагогіка – це наука чи мистецтво?
- Які питання-проблеми у педагогічній теорії і практиці є найбільш важливими сьогодні і потребують розв'язання?

Для формування технологічно-діяльнісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики навчальний процес забезпечувався практичними завданнями на удосконалення науково-дослідницької діяльності, рефлексивної та науково-методичної діяльності, *експериментальними завданнями* на пояснення і аналіз явищ, які спостерігаються в експерименті; експериментальне виявлення і доведення закономірностей, принципів музично-педагогічної діяльності; експериментальну перевірку відомої концепції, теорії; теоретичне обґрунтування емпіричних фактів (див. п. 4.3.).

Розроблені тестові завдання (див. Додаток А), побудовані на матеріалі навчальних курсів «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика вміння щодо написання наукових робіт, вимагали наукової ерудиції, сформованих логічних міркувань, розвиненої методологічної свідомості і наукового мислення.

З метою поглибленого вивчення лекційного курсу з «Основ наукових досліджень» нами пропонувалися ІНДЗ, прикладом яких можуть бути такі:

1. Розкрити сутність поняття «науково-педагогічне дослідження» за таким планом:
   - використовуючи різні довідкові і наукові джерела, дати визначення поняття «педагогічне дослідження»;
   - виділити ознаки наукового дослідження;
   - пояснити, що таке логіка дослідження, охарактеризувати етапи наукового дослідження;
   - визначити, які вимоги висуваються до результатів науково-педагогічного дослідження, критеріїв оцінювання дослідницьких результатів;
   - дати визначення і охарактеризувати такий загальнонауковий критерій, як наукова новизна дослідження;

- з’ясувати, у чому полягає новизна власних дослідницьких (методичних і практичних) розробок за обраною темою.

2. Написати критичне есе за темою «Наукові педагогічні знання як джерело педагогічної творчості вчителя музики» відповідно наступному алгоритму:
   - проаналізувати різні трактовки поняття «педагогічна творчість вчителя»;
   - вказати науковців, які зверталися до цієї проблеми, проаналізувати їх наукові позиції;
   - розкрити значення педагогічної творчості для сучасного вчителя;
   - обґрунтувати важливість наукових знань, їх роль і функції у педагогічній діяльності вчителя музики.

Традиційний лекційний курс з «Основ наукових досліджень» доповнювався новими темами, які знайомили з поняттям «наука», різними його дефініціями (наука як знання, вид діяльності, творчість, соціальний інститут); давали уявлення про взаємозв’язок педагогічної науки і практики, складний, поліфункціональний характер науково-дослідницької культури як соціального і особистісного феномену; висвітлювали історичні аспекти проблеми розвитку науково-дослідницької культури як особистісного явища. Означені питання знайшли своє відображення у таких лекційних темах, як:

- «Історія формування науково-дослідницької культури суб’єктів в освіті».
- «Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття».
- «Цінності вчителя-дослідника-музиканта».
- «Поняття «наука» у філософському контексті».
- «Ідеал науковості й аксіологічні принципи науки».
- «Зарубіжний досвід організації науково-дослідної роботи студентів».
- «Зв’язок педагогічної теорії і практики».

Розроблений лекційний матеріал доповнювався індивідуальними науково-дослідницькими завданнями, які націлені на опанування теоретичних знань, формування мисленнєвих способів (аналітико-синтетичних, індуктивно-дедуктивних, рефлексивних) діяльності майбутнього вчителя-дослідника.

Наведемо приклад:

1. Обґрунтувати необхідність поєднання навчальної і дослідницької діяльності студентів у вищому педагогічному закладі. Алгоритм завдання наступний:

- проаналізувати матеріали Болонського процесу щодо єдності науково-дослідницької, освітньої та інноваційної діяльності;
- визначити, які вимоги висуваються до організації дослідницької діяльності студентів ВНЗ у вітчизняних нормативних документах; вказати ці документи;
- узагальнити вище викладені ідеї; розробити таблицю, в якій необхідно відобразити вимоги до науково-дослідницької діяльності студентів ВНЗ як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці;
- обґрунтувати необхідність впровадження у навчальний процес дослідницьких завдань; визначити, на розвиток яких якостей вчителя-дослідника, музиканта, впливають такі завдання.

Навчально-методичним забезпеченням лекційних курсів з «Основ наукових досліджень» на рівні бакалаврату, «Методології і методики музично-педагогічних досліджень» на рівні магістратури слугував спеціально розроблений авторський посібник «Основи наукових досліджень», схвалений Міністерством освіти і науки України для використання в навчальних закладах (лист № 14.1/12 – Г 671 від 07.05.2014). Навчально-методичний посібник складається з шістьох розділів, його забезпечено методичним апаратом, що включає контрольні питання до кожного підрозділу, самостійні завдання, рекомендовану літературу, термінологічний словник, який концентрує в собі необхідний тезаурус вчителя-дослідника.

У першому розділі «Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як особистісний феномен» дається наукове обґрунтування означеного педагогічного явища, розкриваються його сутнісні ознаки крізь призму різних науково-методологічних підходів, аналізуються науково-дослідницькі і педагогічні цінності, що скеровують і координують діяльність вчителя-дослідника, висвітлюються історичні витоки розвитку науково-дослідницької культури як

особистісного явища в освіті.

Другий розділ «Методологічні і філософські засади педагогічних досліджень» присвячено розкриттю окремих наукознавчих питань, можливих способів осмислення таких когнітивних конструктів, як «наука», «науковий ідеал», «стиль наукового мислення»; філософських засад педагогіки як науки; тлумаченню поняття «методологія науки», розгляду рівнів методологічного знання (філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, технологічного), аналізу таких наукових підходів, як системний, синергетичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний (діалогічний), антропологічний, етнопедагогічний, контекстний.

У третьому розділі «Логіка наукового дослідження, його науковий апарат» розкриваються різні наукові категорії наукового дослідження, етапи його конструювання і реалізації, надаються приклади з дисертаційних робіт стосовно написання наукового апарату дослідження, які дозволять студентам простежити взаємозв'язок між категоріями, логіку дослідницької діяльності, дадуть уявлення про наявний спектр досліджених проблем у галузі мистецької педагогіки і музично-педагогічної освіти.

Четвертий розділ «Методи і методика педагогічних досліджень», спрямований на висвітлення різних емпіричних і теоретичних методів наукового пізнання, якісного і кількісного аналізу дослідницьких результатів, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, його основних етапів реалізації.

П'ятий розділ «Способи одержання і переробки інформації в навчально-дослідницькій діяльності студентів» стосується вивчення різних видів опрацювання літературних джерел, форм фіксації прочитаного (складання анотацій, плану інформаційного тексту, тез, конспектів, рецензій, рефератів).

Шостий розділ «Взаємозв'язок педагогічної науки і практики» розкриває механізм співвідношення і взаємодії теоретичних знань педагогічної науки і освітньої практики, яка має бути науково обґрунтованою і виступати джерелом наукового знання; розглядаються фактори, що зумовлюють динаміку руху такої системи.

Слід зазначити, що розроблена і впроваджена система формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки включала різноманітні види науково-дослідницької роботи, націлені на поглиблене вивчення дисциплін педагогічного і методико-практичного циклу, теоретичне осмислення педагогічних концепцій, їх своєрідність у контексті музично-педагогічної освіти, визначення ключових понять педагогічних теорій, що вивчаються, виявлення педагогічних закономірностей; опанування педагогічними методами і методиками з метою вирішення цілого спектру наукових музично-педагогічних проблем. З іншого боку, науково-дослідницька робота націлена на практичне опанування певними дослідницькими технологіями, діагностуючим інструментарієм у дослідженні, науковими методами дослідження тощо.

Отже, у навчальному процесі вищого навчального закладу у межах створеної педагогічної системи мали місце наступні види науково-дослідницької роботи:

1. *Історична розвідка,* виконання якої передбачало наступні дії (І варіант):

- проаналізувати розвиток педагогічної думки у певний історичний період, сформулювати виховний і дидактичний ідеал цього етапу;
- прокоментувати цитати різних філософів-мислителів, педагогів-просвітників, музикантів щодо реалізації педагогічної діяльності, особливостей музично-освітнього процесу, вимог до вчителя, зокрема музики;
- дати загальну характеристику педагогічної і виховної ситеми у певний історичний період;
- запропонувати шляхи впровадження прогресивних ідей педагогів, діячів культури і митецтва у сучасну музично-педагогічну практику.

ІІ варіант історичної розвідки:

- проаналізувати педагогічний доробок і виділити головні позиції видатного педагога-мислителя у конкретний історичний період; вказати головні його педагогічні праці;
- прокоментувати висловлювання видатного педагога, виділити головні ідеї;
- зробити узагальнюючі висновки, виділити ідеї, які є актуальними для сучасної мистецької освіти;

- запропонувати шляхи впровадження практичного досвіду видатного педагога-мислителя у музично-педагогічну практику;
- спрогнозувати очікувані результати розроблених навчальних стратегій, теоретичною основою яких є положення відомого педагога минулих часів.

2. *Наукова доповідь* потребувала виконання наступних завдань:
- вивчити довідкові й наукові джерела з обраної теми дослідження;
- скласти бібліографічний покажчик;
- розробити план і мету доповіді;
- систематизувати і проаналізувати опрацьований матеріал, виділити головну думку;
- сформулювати головні теоретичні положення, які розкривають тему наукової доповіді;
- здійснити узагальнення і умовиводи у вигляді висновків.

3. *Мікродослідження,* алгоритм виконання якого наступний:
- визначити актуальність досліджуваної проблеми, довести необхідність її розв'язання;
- опрацювати передовий музично-педагогічний досвід у визначеному напрямку; вказати педагогів-науковців, вчителів-практиків, які займалися цим питанням;
- розробити модель педагогічного впливу з метою розв'язання музично-педагогічної проблеми;
- зробити висновок щодо ефективності розробленого педагогічного впливу.

4. *Аналіз наукової роботи (статті)* вимагає виконання наступних завдань:
- виявити ключові поняття, що розглядаються у науковій роботі; проаналізувати поняття, які розкриваються автором-науковцем;
- окреслити головну ідею наукової праці; дати тезисний виклад;
- виявити, на розв'язання яких теоретичних або практичних питань (проблем, завдань) націлена означена наукова праця; які педагогічні розробки пропонуються автором;

- визначити, який висновок (або прогноз) робить науковець стосовно розглянутого питання.

4. *Твір-роздум* передбачав наступні кроки:

- на основі опрацьованої літератури і життєвого досвіду висловити власну думку щодо поставленого питання;
- аргументувати свої твердження, зробити умовиводи;
- спрогнозувати, яким чином може вирішуватися дане питання (вимога, ситуація).

6. *Педагогічний проект* виконувався за таким алгоритмом:

- обґрунтувати актуальність педагогічної проблеми, яку необхідно розв’язувати в галузі мистецької освіти;
- розробити план проекту, його мету і завдання;
- визначити умови реалізації педагогічних дій, педагогічних заходів, що спрямовані на розв’язання означеної проблеми;
- спрогнозувати варіанти поведінки вчителя (педагога);
- розробити навчальні стратегії; дати наукове обґрунтування запропонованим педагогічним або науково-методичним розробкам;
- здійснити їх експериментальну перевірку;
- зробити висновок щодо проведеної роботи.

7. *Педагогічний експеримент* вимагав виконання наступних дій:

- розробити мету і завдання дослідно-експериментальної роботи, необхідних засобів досягнення мети;
- розробити методику експериментальної роботи, її план, методи обробки досліджуваних результатів;
- провести серію дослідів; запропонувати способи керування педагогічним процесом, який концентрує різні нововведення;
- зробити якісний і кількісний аналіз дослідницьких результатів; розробити критерії і рівні сформованості досліджуваних якостей (педагогічних систем);

- сформувати висновки щодо ефективності (або не ефективності) запропонованих методів, методик, форм навчальної роботи.

8. *Наукова стаття* і алгоритм її написання:
   - сформулювати тему наукової статті, яка має висвітлювати певну проблему;
   - розкрити актуальність досліджуваної проблеми, її зв'язок із науковими і практичними завданнями;
   - вказати державні документи, в яких порушується означене питання і пропонуються способи його розв'язання;
   - виявити, в яких наукових працях проблема мала своє відображення; вказати відомих науковців-педагогів, психологів, філософів, музикантів-педагогів, які опікувалися означеною проблемою;
   - виділити невирішені аспекти загальної проблеми, яким присвячується стаття;
   - на основі теоретичного аналізу літературних джерел розкрити ключові поняття, висвітлити сутнісні характеристики досліджуваного музично-педагогічного явища (педагогічного феномену);
   - запропонувати способи розв'язання досліджуваної проблеми;
   - зробити узагальнення, сформулювати висновки.

9. *Критичне есе,* виконання якого вимагає наступних дій:
   - визначити актуальність питання, що розглядається;
   - на основі засвоєного педагогічного і мистецького досвіду та цінностей висловити власну думку стосовно даного питання;
   - вибудувати логічну структуру аргументації обраної позиції;
   - навести точки зору, несуперечливі судження відомих науковців-педагогів, філософів, діячів музичного мистецтва стосовно означеного питання;
   - сформулювати висновки-резюме.

10. *Дослідницький проект* передбачав додержання таких етапів і дій:

Концептуальна фаза:

   - виявити і обгрунтувати актуальність проблеми музично-педагогічного дослідження, сформулювати тему, визначити методологічні характеристики

дослідження (мету, завдання, об’єкт, предмет, робочу гіпотезу, новизну, методи дослідження);

- розробити концепцію дослідження;
- скласти план дослідження, визначити логіку структурування матеріалу;
- спрогнозувати дослідницькі дії, їх змістове наповнення.

Технологічна фаза, теоретичний етап:

- скласти бібліографічний покажчик;
- здійснити критичний огляд літератури (наукової, довідкової, навчальної), передового музично-педагогічного досвіду, роботу з Інтернетом з теми дослідження;
- розкрити понятєву базу дослідження, його теоретичні і методологічні засади;
- обґрунтувати авторську дослідницьку позицію; розробити педагогічні умови вирішення проблеми;

емпіричний етап:

- розробити діагностичний інструментарій дослідження, провести діагностику тих якостей або педагогічних явищ, що вивчаються;
- експериментально перевірити розроблені педагогічні умови розв’язання проблеми, навчальні стратегії;
- здійснити інтерпретацію результатів, їх якісний і кількісний аналіз;
- сформулювати загальні висновки.

Рефлексивна фаза:

- здійснити оцінку і самоаналіз дослідницьких результатів;
- оформити дослідницький проект.

Опановані знання щодо володіння дослідницькими технологіями проекціювалися у музично-педагогічну діяльність, таким чином забезпечувався органічний зв’язок між дослідницькими і педагогічними вміннями майбутнього вчителя музики, поєднання навчальної і дослідницької діяльності.

Отже, на науково-дослідницькому етапі формування НДК МВМ у розрізі професійної підготовки робота здійснювалась у двох напрямах: по-перше, це

удосконалення, поглиблення і розширення дослідницьких, інтелектуальних, рефлексивних, креативних вмінь вчителя-дослідника-музиканта, формування його ціннісно-мотиваційної сфери шляхом виконання таких видів науково-дослідницької діяльності, як історичні розвідки, аналіз наукових робіт (статей), педагогічні та дослідницькі проекти, педагогічні експерименти, твори-роздуми, критичні есе; по-друге, формування вмінь студентів щодо реалізації дослідницького методу у мистецькій освіті, керування дослідницьким пошуком учнів у музично-педагогічному процесі, поєднання способів наукового і художнього пізнання у створюваному навчальному процесі.

Для активізації мисленнєвої діяльності студентів – майбутніх вчителів-дослідників, музикантів, у вивченні різних питань з педагогіки і мистецької освіти застосовувалися методи активного і проблемного навчання, особлива увага приділялась проведенню проблемних лекцій, викладу теоретичного матеріалу на основі індуктивного, дедуктивного методу, а також методу аналогій, деталізації, різнобічної оцінки педагогічної ситуації, виявлення загальних тенденцій. Мали місце *експериментальні завдання* на експериментальну перевірку відомої концепції; аналіз-інтерпретацію музично-педагогічних процесів, які спостерігаються в експерименті; теоретичне обгрунтування відомих емпіричних фактів. Застосовувалися завдання на удосконалення науково-дослідницької (мікродослідження, педагогічні експерименти), рефлексивної (твори-роздуми «Я – вчитель-дослідник-музикант», «Я – професіонал», «Я – людина культури», критичні есе), науково-методичної діяльності (рецензування, складання навчально-методичного забезпечення, розробка методів діагностики якості навчання, програм у контексті науково-педагогічної проблеми, що досліджується); науково-педагогічного спілкування («Пошук цитат»; «Пошук проблеми»; «Пошук наукових методів»; «Визначення гіпотетичних припущень»; «Термінологічний марафон»; диспути-діалоги між вчителем-дослідником і музикантом, педагогом і психологом).

На семінарських заняттях з «Музичної педагогіки» студентам пропонувалося написати твори-роздуми за такими темами, як: «Роль музичного мистецтва у

сучасному інформаційному суспільстві», «Мистецтво і наука врятують світ», які вимагали висловлювання власної позиції за даним питанням, її аргументації, пояснення, логічного вибудовування, узагальнення. Доповнювався лекційний курс з «Музичної педагогіки» спеціально розробленим комплексом ІНДЗ, які, з одного боку, спрямовані на засвоєння цінностей музично-педагогічної діяльності та освіти, з іншого – на формування різних способів мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта. Наведемо приклад:

1. Розкрити сутність і завдання музичної педагогіки, коло питань, якими займається педагогічна наука. Алгоритм завдання наступний:

- визначити об’єкт і предмет музичної педагогіки, вказати науковців, педагогів-музикантів, які працюють у галузі музичної педагогіки, їхні роботи;
- розкрити поняття «педагогіка мистецтва» і «мистецька педагогіка» (О.М. Отич), їх взаємозвязок;
- визначити коло питань, якими займається музична педагогіка як наука, завдання, які вона вирішує;
- прокоментувати цитату, тобто виділити головну думку і висловити своє відношення до неї: «Образи та ідеї мистецтва не трансформуються у вчинки і поведінку особистості. Вони проходять стадію переосмислення і відбору в моральному досвіді та ідеалах людства. Одночасно мораль особистості перетворюється під впливом образів мистецтва на мотиви вчинків і поведінку. Мораль є містком, який об’єднує естетичне виховання і реальну поведінку» (Б.Т. Лихачов);
- визначити питання і науково-педагогічні проблеми, які є, на Ваш погляд, найбільш актуальними у мистецькій освіті й потребують розв’язання;

З метою формування науково-дослідницьких, пізнавальних, соціально-гуманістичних цінностей аксіологічного компоненту НДК МВМ у контексті навчального курсу «Музична педагогіка» пропонувалися такі *Завдання-рефлексії:*

1 варіант:

- визначити, які соціально і культурно значущі поняття, норми, принципи

визначають концепцію дослідження;

- виявити, які соціокультурні цілі вирішуються у дослідженні, яким чином;

- довести, що національні або гуманістичні і культурологічні ідеї мають місце у вашому дослідженні.

2 варіант:

- визначити, які морально-етичні, художньо-естетичні поняття актуалізуються у дослідженні, що проводиться;

- шляхом самооцінки виявити, які власні особистісні якості як вчителя-дослідника-музиканта формуються у процесі виконання дослідницьких дій, а які необхідно розвивати;

- довести, які загальнолюдські цінності розвиваються в учнів засобами музичного мистецтва у процесі впровадження власних педагогічних розробок.

3 варіант:

- визначити, які аксіологічні цілі, завдання і питання порушуються у проведеному дослідженні;

- виявити, які положення науковців, їх висловлювання є для Вас як вчителя-дослідника-музиканта найбільш значущими;

- вказати, який передовий музично-педагогічний досвід став орієнтиром у дослідженні, що проводиться.

4 варіант:

- визначити, які теорії і концепції лягли в основу дослідження; аргументувати їх вибір;

- виявити ті аспекти-питання у вивченні наукової музично-педагогічної проблеми, які представляють для вас найбільший професійний інтерес; тезисно висвітлити ці питання;

- з'ясувати, який напрямок науково-дослідницької діяльності (науково-педагогічний, науково-методичний, дослідно-експериментальний) превалює у вашому дослідженні; представити план-проект дослідження.

Для удосконалення дослідницьких, смислопошукових, креативних, рефлексивних вмінь вчителя-дослідника-музиканта, поглиблення вмінь щодо

розробки критеріального і діагностичного інструментарію пропонувалося підготувати дослідницькі проекти, які потребували проходження усіх етапів дослідження (концептуальний, технологічний, рефлексивний). У виборі тем досліджень ми виходили з їх актуальності, практичної доцільності, різноманітності наукового пошуку, а також враховували особистісні і професійні інтереси й потреби студентів – майбутніх вчителів музики.

Студентам було запропоновано наступні теми дослідницьких проектів: «Формування аналітичних умінь старшокласників на уроках музичного мистецтва»; «Розумове виховання особистості учнів на уроках музичного мистецтва», «Дидатична гра як засіб розвитку емоційно-образної сфери першокласників»; «Формування творчої особистості учнів початкової школи у процесі вивчення українського музичного фольклору»; «Педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей у старшокласників засобами музичного мистецтва» і т. ін.

На *науково-методологічному етапі* формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики у процесі професійної підготовки особливу роль ми надавали навчальному курсу «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», у межах якого знайшли відображення питання щодо методології педагогічної науки, методології педагогіки музичної освіти, методологічного забезпечення музично-педагогічного дослідження, застосування методологічних підходів, зокрема системного, феноменологічного, синергетичного, герменевтичного, культурологічного, у теорії і практиці мистецької освіти. Навчальний матеріал доповнювався питаннями, пов’язаними з феноменом методологічної культури вчителя, методологічними вміннями вчителя-дослідника-музиканта, його методологічними орієнтирами і цінностями.

Розроблені ІНДЗ були спрямовані на засвоєння навчального матеріалу з «Методології і методики музично-педагогічних досліджень» шляхом логічних міркувань, рефлексивного аналізу, застосування аналітико-синтетичних, індуктивно-дедуктивних методів пізнання. Наведемо приклад: Розробити методологічне забезпечення обраного дослідження, дотримуючись наступних

кроків: а) визначити теорії і концепції, які будуть слугувати теоретичним і методологічним підгрунттям у розв'язанні обраної проблеми дослідження; б) виявити і дати характеристику методологічним підходам, які дозволять всебічно розкрити обрану науково-педагогічну проблему; в) з'ясувати, як досліджуванні музично-педагогічні явища будуть конкретизуватися у контексті обраних методологічних підходів. Підготовка студентів до розробки педагогічного супроводження проблеми передбачала створення авторських розробок, які мали дидактичну, виховну і художньо-естетичну цінність, впровадження різних педагогічних інновацій і творчих методів навчання.

Для формування методологічної культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, вмінь «концептуалізувати» музично-педагогічну реальність у поняттях теоретичного знання відповідно до визначеної наукової позиції, метологічних підходів; бачити особливості заломлювання мистецьких явищ у русі обраної метологічної системи було розроблено *методологічні завдання*, побудовані на різних способах методологічного аналізу (аксіологічного, онтологічного, феноменологічного, герменевтичного, культурологічного) проблеми дослідження.

Алгоритм виконання *аксіологічного аналізу наукової проблеми*: дати визначення аксіологічному підходу → вказати науковців, які займалися аксіологічною проблематикою → проаналізувати їх концепції → визначити педагогічні і мистецькі цінності у проведеному дослідженні → проаналізувати аксіологічні цілі, аксіологічні моделі навчально-виховного процесу у дослідженні.

Алгоритм виконання *онтологічного аналізу* проблеми дослідження: розкрити сутнісні ознаки особистісних якостей, що досліджуються → виявити внутрішні зв'язки (структурні і функціональні компоненти особистісного феномену) → виявити зовніші зв'язки між розвитком особистості і музично-освітнім процесом, культурним середовищем → зробити висновки.

Алгоритм *феноменологічного аналізу* наукової проблеми: розкрити історичні аспекти проблеми дослідження → визначити термінологічне поле дослідження → окреслити сучасний стан проблеми у вітчизняній педагогіці і закордоном → зробити висновки.

Алгоритм *герменевтичного аналізу* проблеми дослідження: обгрунтувати актуальність проблеми на основі інтерпретації фактів → проаналізувати ключове поняття з позицій різних теорій і наукових підходів → виявити педагогічний потенціал музичного мистецтва в контексті досліджуваної проблеми → визначити роль інтерпретаційного аналізу музичних творів у професійній діяльності вчителя музики – зробити висновки.

На семінарських заняттях з «Методології і методики музично-педагогічних досліджень» були запропоновані питання для обговорення, які змушували студентів вибудовувати власні судження, умовиводи, вимагали аргументування власної точки зору стосовно розв'язання науково-педагогічної проблеми, вибору методологічних підходів як орієнтирів дослідження, конкретизації досліджуваних мистецьких феноменів у контексті цих підходів. Такі завдання-питання сприяли збагаченню тезаурусу майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, пошуку смислового наповнення понятєвого апарату. У контексті теми «Культурологічний підхід як методологічний орієнтир у музично-педагогічному дослідженні» такими питаннями стали:

- Чи існує взаємозв'язок між культурою і освітою, як він виявляється?
- Грунтуючись на культурологічному підході, з'ясувати, якою має бути людина культури?
- Які зв'язки Ви вбачаєте між культурологічною освітою і поліхудожнім навчанням; яке смислове навантаження мають ці поняття?

Виконання *Завдань-рефлексій* сприяло формуванню методологічної свідомості вчителя-дослідника-музиканта, його критичного і аналітичного мислення, і у такий спосіб відбувалася цілеспрямована підготовка до написання кваліфікаційної роботи (магістерської або дипломної). Наведемо приклади Завдань-рефлексій:

1. З'ясувати, чи розкриває зміст виконаного дослідницького проекту його тему.
2. З'ясувати, чи пов'язана практична частина дослідження з теоретичною, які теоретичні положення перевіряються на практиці.
3. Встановити, чи повно і всебічно розкрита понятєва база дослідження.

4. Вказати, які методологічні підходи стали підгрунттям у вирішенні означеної проблеми на теоретичному, методичному і практичному рівнях.
5. Окреслити провідну ідею розробленої концепції дослідження.
6. Визначити, чи містить виконана науково-дослідницька робота авторські розробки, аксіологічні, гуманістичні, особистісно орієнтовані технології, творчі методи навчання.
7. Виявити, чи підтверджується висунута гіпотеза дослідження у здійсненому педагогічному експерименті.
8. Встановити, чи співвідносяться завдання на рівні констатувального експерименту із загальними дослідницькими завданнями.
9. Перевірити, чи відповідають сформульовані висновки завданням дослідження.
10. Оцінити, чи відповідає стиль викладання теоретичного матеріалу науковому.

Для поглиблення знань щодо методологічних підходів у мистецькій освіті, розвитку різних способів мисленнєвої діяльності, аналітико-синтетичних вмінь студентів – майбутніх вчителів музики як дослідників навчальний курс «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень» доповнювався написанням рефератів за такими темами:

- «Особистісно зорієнтовані технології у мистецькій педагогіці».
- «Гуманістичний підхід у теорії і практиці музичної педагогіки».
- «Ідеї педагогіки співробітництва у контексті мистецької освіти».
- «Культурологічні і аксіологічні орієнтири сучасної музичної освіти».
- «Інноваційний підхід в оновленні змісту музично-педагогічної освіти».
- «Застосування діяльнісного підходу у мистецькій педагогіці».
- «Діалогічний підхід як складова гуманістичної педагогіки».
- «Реалізація синергетичного підходу у музично-педагогічній освіті».

Важливе значення для становлення майбутнього вчителя (педагога) - дослідника в галузі мистецької освіти займали *педагогічна і науково-педагогічна*

практика, які стали своєрідною дослідницькою платформою для втілення студентом власних педагогічних розробок, пов'язаних з розв'язанням наукових музично-педагогічних проблем на рівні середньої і вищої школи. У процесі проходження педагогічної (науково-педагогічної) практики студентом (магістром) вирішувалися завдання щодо створення авторських дидактичних і виховних стратегій на наукових засадах; впровадження інноваційних ідей, трансформованих у конкретні педагогічні цілі, завдання, зміст освіти, педагогічні технології; застосування методів творчо-евристичного характеру, дослідницьких і творчих завдань; визначення способів реалізації розроблених методичних і практичних розробок, які мали співвідноситися з теоретичною моделлю дослідження. Вирішення цих завдань слугувало формуванню і розвитку креативного компоненту НДК МВМ, що у синергетичній єдності з аксіологічно-орієнтаційним, особистісно-когнітивним і технологічно-діяльнісним компонентами досліджуваного особистісного феномену мало вплив на становлення науково-дослідницької культури вчителя-музиканта як системного феномену.

Студентам у процесі проходження науково-педагогічної практики пропонувалися такі *Завдання-рефлексії*:

- Які дослідницькі і творчі завдання були впровадженні у навчально-виховний процес для вирішення науково-педагогічної проблеми (яка має місце у магістерській або дипломній роботі)?
- На розвиток яких особистісних якостей студентів спрямовані розроблені дослідницькі і творчі завдання?
- Які діагностуючі методики і опитувальники застосовувалися у дослідженні і знайшли своє втілення на практиці;
- Які критерії і рівні оцінювання досліджуваного явища (педагогічного феномену) розроблено?
- Які аксіологічні цілі вирішувалися на практиці і яким чином вони реалізовувалися?
- Які теорії і концепції лягли в основу авторських педагогічних розробок?

- Які методологічні підходи є підгрунттям для здійснення науково-педагогічної практики?

На науково-методологічному етапі формування науково-дослідницької культури майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у процесі вивчення навчального курсу *«Педагогіка вищої школи»* головними завданнями було підготувати майбутніх фахівців до розгалуженої науково-дослідницької діяльності, озброїти магістрів знаннями і необхідним практичним і методичним досвідом щодо організації та керівництва наукового і дослідницького пошуку студентів, розробки дослідницьких завдань, створення необхідних педагогічних умов для самовтілення і самовизначення студентів-музикантів у науково-дослідницькій діяльності. Для вирішення цих завдань наші дії були спрямовані на розширення діапазону науково-педагогічного і мистецького понятєво-категоріального апарату майбутнього педагога, формування вмінь концептуалізувати знання, застосовування різних видів аналізу (структурно-функціонального, причинно-наслідкового, системного, феноменологічного, герменевтичного тощо) у вивченні педагогічних феноменів, розширення спектру дослідницьких, методологічних, смислопошукових, рефлексивних, креативних дій.

Ці завдання давали підстави для доповнення навчального курсу «Педагогіка вищої школи» такими новими темами, як: «Взаємозв’язок педагогічної теорії і практики», «Методологічні підходи у педагогіці вищої школи (компетентнісний, акмеологічний, контекстний)», «Реалізація інноваційного підходу у мистецькій освіті», «Керівництво науковими роботами: курсовими, дипломними, магістерськими» та ін..

У контексті змістового модуля «Дидактика вищої школи» на семінари-дискусії запрошувалися викладачі кафедр факультету мистецтв, які презентували свої наукові досягнення, розроблені навчальні курси, програми, методичні рекомендації, посібники; знайомили з авторськими концепціями досліджень, виносили на обговорення окремі питання надрукованих наукових праць. Такі заняття впливали на вмотивованість майбутніх дослідників-музикантів, розвиток

їх світоглядних інтенцій і переконань, формували науково-дослідницькі та педагогічні пріоритети, потребу в поглибленні професійних знань, пошуку індивідуального стилю викладання. Дискусії, що виникали між викладачами і магістрами, як метод активного навчання дозволяли формувати вміння вільно апелювати поняттями і термінами педагогічної науки, зокрема у її мистецькому аспекті, вибудовувати власні судження, теоретичні позиції, відшукувати аргументи їх доказу, причинно-наслідкові зв'язки і таким чином впливати на формування їх наукового мислення і здатності до науково-педагогічного спілкування. Перспективним виявилася організація науково-пізнавальної діяльності студентів-музикантів шляхом розв'язання різних наукових проблем, що створює умови для ефективного формування їх науково-дослідницької культури і підвищення рівня професійної підготовки.

Особливе значення у межах навчального курсу «Педагогіка вищої школи» мали семінари-дослідження як колективна форма науково-дослідницької діяльності, метод організованих стратегій. На заняттях відшукувалися способи розв'язання протиріч між вимогами сучасного суспільства до реалізації дослідницької функції майбутнього вчителя-музиканта і загальним станом дослідницького навчання на мистецьких факультетах, між вимогами та можливостями підвищення якості навчання, між потребами суспільства у конкурентоспроможній студентській молоді з розвиненими компетентностями і реальним станом сформованості особистісних якостей майбутніх вчителів музики тощо.

Важливе місце мали завдання щодо написання і підготовки наукових статей для студентських наукових конкурсів, науково-практичних конференцій, що проводилися на кафедрах факультетів мистецтв (музично-педагогічних факультетів). Наукові статті оформлювалася за таким планом: аналіз проблеми, ступінь її розробленості, зв'язок із вітчизняними і закордонними дослідженнями; розкриття методологічний, теоретичних і методичних основ наукової проблеми, що розглядається; формулювання авторської концепції, можливі шляхи і способи ровзязання проблеми; прогнозування їх ефективності; висновки.

На практичних заняттях застосовувалися *творчі і дослідницькі завдання*, які безпосередньо готували майбутніх викладчів мистецьких дисциплін до цілісного, системного формування науково-дослідницької культури студентів. Наприклад: 1) розробити тестові завдання для діагностування готовності студентів 1-3 курсів до виконання науково-дослідної роботи; 2) розробити теми бесід і комплекс питань, які дозволять діагностувати розвиток мотиваційної сфери студента-дослідника-музиканта; 3) розробити завдання, які дозволять виявити сформованість пізнавальних цінностей студентів-музикантів; 4) розробити ІНДЗ для навчальних курсів з хорового диригування, хорознавства, викладання диригентсько-хорових дисциплін тощо; 5) розробити індивідуальні плани щодо дослідницької підготовки студентів – майбутніх вчителів музики тощо.

Отже, у процесі вивчення навчального курсу «Педагогіка вищої школи» кожен студент – майбутній фахівець у галузі мистецької освіти знаходився в умовах, які вимагали від нього поєднання наукової та педагогічної діяльності, наукових і художніх методів пізнання, проектування майбутньої викладацької діяльності на наукових і методологічних засадах, вибудовування різних векторів науково-дослідницької діяльності, пошуку ефективних, креативних дидактично потужних методів навчання.

На науково-методологічному етапі формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки завершальною ланкою стало *виконання кваліфікаційної роботи – магістерської (дипломної),* яке потребувало від майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти сформованості цілого спектру дослідницьких, інтелектуальних, смислопошукових, методологічних, рефлексивних і креативних вмінь. Реалізація технологічного циклу науково-дослідницької діяльності мала відбуватися на методологічному підгрунтті, відповідно до певної педагогічної концепції дослідження. Магістру, досліднику-музиканту, необхідно було продемонструвати вміння щодо багатоаспектного розкриття сутнісних, функціональних і структурних ознак педагогічного явища (системи), що досліджується, на основі міждисциплінарного знання; висвітлення історичних аспектів проблеми; виявлення взамозв’язків між різними педагогічними

системами, розкриття педагогічних закономірностей, причино-наслідкових зв’язків; творчого застосування опанованих теорій і концепцій у дослідженні, визначення його методологічних, теоретичних, методичних засад; проектування і реалізації дослідно-експериментальної роботи, розробки діагностичного інструментарію дослідження, а головне – авторських розробок, застосування на етапі експерименту інноваційних, дослідницьких, проблемних технологій і методик. Такі вимоги створювали умови для засвоєння норм наукового стилю мислення, формування методологічної свідомості, наукового світогляду, практичного оволодіння механізмами наукової і педагогічної творчості майбутнього вчителя музики (педагога).

Підготовка магістерської (дипломної) роботи здійснювалась на засадах наукової взаємодії керівника і майбутнього дослідника в галузі мистецької освіти, побудованих на принципі партнерського діалогу, взаємодії, співтворчості, взаємоповаги. Керованість процесом дослідження вимагала застосування наступних засобів:

- мобільної консультації, яка має на меті надання оперативної допомоги магістру (дипломнику) у дослідницькому пошуку;
- критико-аналітичної корекції, що використовується на всіх етапах науково-дослідної роботи для опосередкованого спрямування наукової думки магістра (дипломника) і викладу отриманих результатів;
- евристичної підтримки, функцією якої виступає активізація наукової творчості дослідника, його творчо-пошукової самостійності;
- оцінювального моніторингу, необхідного для забезпечення послідовності й систематичності роботи магістра (дипломника), стимулювання його наукової працездатності, дослідницької продуктивності.

Наведемо приклади *тем магістерських і дипломних робіт*:

Вища педагогічна школа: «Національне виховання майбутніх вчителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки»; «Формування критичного мислення майбутнього вчителя музики у професійній підготовці»; «Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищих

педагогічних навчальних закладах»; «Самостійна робота як фактор удосконалення педагогічної майстерності майбутнього педагога-музиканта»; «Формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової підготовки»; «Формування музично-інтелектуальних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки»; «Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва»; «Підготовка майбутніх вчителів музики до музично-театралізованої діяльності з учнями молодшої школи»; «Формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»; «Формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у професійній підготовці»; «Педагогічні умови застосування інтегративного підходу у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва»; «Розвиток сучасної музично-педагогічної освіти у Німеччині»; «Розвиток післядипломної педагогічної освіти у США» тощо.

Середня школа: «Педагогічні умови соціалізації учнів у музично-педагогічному середовищі»; «Формування музичного сприйняття учнівської молоді засобами музичного мистецтва; «Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій учнів старших класів у музично-педагогічному процесі»; «Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів засобами музичного мистецтва»; «Розумове виховання особистості учнів на уроках музичного мистецтва»; «Педагогічні умови формування творчої активності школярів у процесі виконавської діяльності»; «Формування світоглядних орієнтацій учнів старших класів на уроках мистецтва» тощо.

Особливої значущості у розробленій системі формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки набуває *готовність викладача-педагога до цілеспрямованого формування даного особистісного феномену*, його аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного і креативного компонентів; забезпечення таких напрямів професійної підготовки, як фундаментальний, культурологічний, загальнонауковий, методологічний і світоглядний. У цьому контексті постає питання щодо посилення функцій

викладача як наукового керівника, консультанта, фасилітатора, здатного до організації і реалізації різноманітних форм і видів науково-дослідницької діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей, способів кооперації між викладачем і студентом в умовах творчої співпраці, взаємодії і партнерських взаємовідносин.

Ознайомлення викладачів із розробленою педагогічною системою відбувалося *у двох напрямах*. *Перший напрям* передбачав науково-методичну роботу з педагогами-викладачами мистецьких дисциплін, яка потребувала виконання наступних завдань: 1) створення дієвого теоретичного підгрунття для реалізації комплексної полістуктурної професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта в галузі мистецької освіти, що поєднує такі напрями як культурологічний, фундаментальний, загальнонауковий, методологічний, світоглядний; 2) ознайомлення з нормативними документами, в яких наголошується на посиленні дослідницької складової у професійній підготовці фахівців-вчителів, зокрема мистецьких спеціальностей, окреслюються стратегічні кроки для досягнення цієї мети; 3) здійснення теоретико-методичної підготовки викладачів-педагогів до формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів, її компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного), створення умов для поєднання наукової і педагогічної творчості, ґрунтуючись на вітчизняному і закордонному досвіді; 4) спрямування викладачів на активізацію і стимулювання власного наукового і дослідницького пошуку, що вибудовуються на основі сучасних тенденцій у педагогічній діяльності, а саме наукоємності і суб'єктно-авторської позиції викладача; створення науково-методичного забезпечення, враховуючи оновлений зміст навчальних курсів, в яких розширюються дослідницька та інноваційна складові; 5) підготовка науково-педагогічних семінарів, присвячених вивченню технологій розвиваючого і проблемного навчання у вищій музично-педагогічній освіті; 6) запровадження комплексу педагогічних, науково-дослідницьких і практико орієнтованих заходів з метою створення культурно-науково-освітнього середовища.

Для розв’язання цих завдань було проведено серію семінарів. Так, на методологічних семінарах обговорювалися наступні питання: методологічні орієнтири сучасного викладача мистецьких дисциплін у вищій педагогічній освіті; культурологічна парадигма в контексті мистецької освіти: теорія і практика; розвиток науково-педагогічного мислення як вимога сучасної вищої педагогічної школи тощо.

Проблемно-теоретичні семінари включали такі основні питання для обговорення: проблеми та основні напрями підвищення якості сучасної мистецької освіти у вищій педагогічній школі; вітчизняний та європейський досвід використання інноваційних і дослідницьких технологій у мистецькій освіті; застосування компетентнісного підходу у професійній музично-педагогічній освіті; методологічна компетентність викладача-музиканта і вчителя музичного мистецтва; формування людини культури, її світобачення і світорозуміння засобами науково-дослідницької діяльності.

Питання, що пропонувалися для дискусій у межах науково-методичних семінарів:

- застосування дослідницьких та інноваційних технологій у вищій музично-педагогічній освіті (власний досвід);
- керівництво магістерськими і дипломними роботами: вітчизняний і закордонний досвід;
- методичні і практичні поради щодо написання наукових робіт студентами, проведення індивідуальних наукових консультацій;
- діагностування особистісного потенціалу майбутнього вчителя музики як дослідника;
- проблеми науково-методичного забезпечення педагогічного процесу на факультеті мистецтв;
- впровадження технологій розвиваючого, проблемного, контекстного навчання у вищу музично-педагогічну освіту.

На педагогічних читаннях підіймалися такі питання: науково-дослідницька культура майбутнього вчителя-музиканта як особистісний феномен; технологія

науково-дослідницької діяльності, її змістова, дієво-операційна і функціональна складова; цінності сучасного вчителя-дослідника-музиканта тощо.

Другий напрям був націлений на цілеспрямоване застосування з боку викладчів дослідницьких технологій у пізнавальному процесі вищої педагогічної школи, різних способів формування і розвитку мисленнєвої діяльності майбутніх вчителів-дослідників-музикантів, їх інтелектуального ресурсу, наукового мислення і методологічної культури, готовності до реалізації методів наукового і художнього осягнення мистецької дійсності. У цьому напрямку підготовки викладачів до реалізації розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки слід виділити *три етапи*: діагностично-контролюючий; аналітично-прогнозуючий; науково-перетворюючий; рефлексивно-оцінюючий.

На *діагностично-контролюючому етапі* простежувалися і відслідковувалися дослідницькі та інтелектуальні дії студентів-музикантів, виявлялася їх педагогічна, професійна і соціокультурна обізнаність, мотиви навчально-пізнавальної та музично-педагогічної діяльності і на цій основі здійснювалась діагностика початкового рівня розвитку науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-дослідників-музикантів.

На *аналітико-прогнозуючому етапі* розроблявся зміст і план формування НДК майбутніх вчителів музики, кожного її компоненту, завдяки посиленню і реалізації фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного і світоглядного напрямів їх професійної підготовки, конкретизувалися педагогічні умови щодо застосування складноструктурованих ІНДЗ і цілого спектру методів активного та інтерактивного навчання, їх комбінацій, визначалися напрями і аспекти дослідницького пошуку студентів, теми досліджень у галузі мистецької освіти, підбиралося необхідне науково-методичне забезпечення для навчальних курсів. Індивідуальний план науково-дослідницької діяльності студента включав його виступи на наукових олімпіадах, науково-практичних конференціях, студентських конкурсах на кращу наукову роботу, участь в яких збагачувала досвід студента як дослідника, впливала на формування вмінь аргументувати і логічно вибудовувати власну наукову позицію,

ґрунтуючись на певних теоріях і концепції педагогічної і мистецької освіти. На аналітико-прогностичному етапі підготовки здійснювалися прогностичні і проектувальні дії щодо створення навчальних і дослідницьких стратегій для студентів, реалізації індивідуальних і колективних форм навчання, видів науково-дослідницької діяльності (історичні розвідки, твори-роздуми, мікродослідження, аналіз наукових робіт відомих педагогів-вчених, педагогічні експерименти, критичні есе, дослідницькі й педагогічні проекти, наукові статті, методологічні завдання) для кожного студента і групи в цілому, враховуючи їх можливості і професійні інтереси.

На *науково-перетворюючому етапі* відбувалася реалізація проектованого плану формування НДК МВМ і відповідно йому оновлення і корегування планів і змісту навчальних курсів («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень», «Музична педагогіка», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи»), педагогічної та науково-педагогічної практики, посилювалися дослідницька і науково-методологічна складові. Особлива увага приділялася науковій і смислопошуковій творчості студентів, генеруванню нових ідей у галузі мистецької теорії і практики, розробці концепцій досліджень, авторських методик і педагогічних технологій для вирішення музично-педагогічних проблем. У такий спосіб відбувалося осмислення науково-дослідницьких, педагогічних і мистецьких цінностей у єдності та їх взаємній обумовленості, оскільки дослідницький пошук, володіння науковими методами пізнання розширювали і забезпечували глибоке розуміння і усвідомлення різних аспектів педагогічної дійсності і мистецьких феноменів.

Рефлексивно-оцінюючий етап відзначався критичним оцінюванням і аналізом як багатовекторних дій майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, результатів його науково-дослідницької діяльності, так і власної викладацької діяльності, її ролі у створеній педагогічній технології, мета якої – формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Таким чином, розроблена система формування НДК МВМ передбачала поетапну реалізацію підготовки студентів-дослідників-музикантів (навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний етапи) і викладачів мистецьких дисциплін (діагностично-контролюючий, аналітико-прогностичний, науково-перетворюючий, рефлексивно-оцінюючий етапи), а також організацію їх творчої взаємодії у вищій педагогічній школі.

5.4. Аналіз результатів педагогічного експерименту

На контрольному етапі експерименту вирішувалися такі завдання:

1) здійснення порівняльного аналізу якісних і кількісних характеристик показників ціннісно-мотиваційного, гностично-когнітивного, дослідницько-операційного, творчо-креативного критеріїв сформованості НДК МВМ в експериментальних групах до і після експерименту;

2) визначення динаміки рівнів сформованості НДК МВМ у процесі професійної підготовки як цілісного утворення і кожного її компоненту (аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного) окремо в ЕГ і КГ;

3) виявлення різниці динаміки досліджуваного особистісного феномену в КГ і ЕГ в умовах професійної підготовки, здійснення порівняльного аналізу;

4) на основі узагальнення отриманих результатів дослідження сформулювати висновки щодо проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Проаналізуємо динаміку показників критеріїв сформованості НДК МВМ у процесі професійної підготовки в ЕГ. Результати моніторингу підтверджують той факт, що ціннісно-мотиваційна сфера особистості вчителя-дослідника-музиканта, як інтегративне утворення різноманітних цінностей і мотивів, об’єднаних в одній системі, виражає певний психологічний стан студентів і зумовлює виявлення інтегративних характеристик показників ціннісно-мотиваційного критерію.

Вивчення результатів дослідження свідчить про якісні і кількісні зміни у розвитку ціннісно-мотиваційної сфери студентів – майбутніх вчителів-

дослідників, музикантів, після проведення експерименту. Так, простежується значне збільшення студентів експериментальних груп, що складає 91,85%, для яких головними стимулами стали мотиви саморозвитку, самореалізації, самоздійснення у науково-пізнавальній і музично-педагогічній діяльності; 90,5% студентів усвідомлюють значущість дослідницьких цінностей у професійному зрості вчителя музики; 89,7% студентів активно включаються у пошукову роботу, виявили прагнення розширювати наукові (педагогічні і мистецтвознавчі) знання через дослідницький пошук, усвідомлюючи аксіологічний аспект музично-педагогічного дослідження; 89,4% студентів показали позитивне ставлення до експериментально-дослідної роботи, здійснення індивідуальних і колективних дослідницьких стратегій, виконання діагностичних методик у дослідженні. У 87,7% студентів відслідковується інтерес до наукового осмислення мистецької дійсності, потреба у самоосвіті; 88,7% майбутніх учителів музики як дослідників прагнуть на основі вивчення передового музично-педагогічного досвіду втілювати у педагогічно-освітню практику кращі зразки мистецького і педагогічного досвіду.

Сформованість науково-дослідницьких цінностей вчителя музики виявлялась, завдяки застосуванню методів педагогічного спостереження, самооцінювання, експертних оцінок, опитувальних, обсерваційних, проективних і праксіметричних методів. Застосовувалися методики Н.О. Амінова стосовно ведучої мотивації педагогічної діяльності; М. Рокича для виявлення ціннісних орієнтацій особистості; модифікований опитувальник А. Едварса щодо особистісних переваг.

Показниками сформованості науково-дослідницьких цінностей стали *пізнавальні цінності*: прагнення до самоудосконалення засобами дослідницького пошуку, самоосвіти, самостійного опанування знаннями, наукової творчості; активне включення у різні види науково-дослідницької діяльності (науково-педагогічну, творчо-пошукову, дослідно-експериментальну, науково-методичну), ціннісно-смислове ставлення до науки в цілому; *морально-етичні цінності*: розкриття морально-етичних понять, що актуалізуються у музично-педагогічному дослідженні; виявлення цінностей-якостей дослідника (відповідальність,

критичність, моральність) у проведенні експериментальних дій; сформована етика науковця; *соціально-гуманістичні цінності:* відтворення у музично-педагогічному дослідженні соціально і культурно значущих понять, що визначають концепцію дослідження; виявлення соціокультурних цілей, гуманістичних, духовно-естетичних, національних цінностей у дослідницькому пошуку; створення аксіологічних моделей музично-освітнього процесу, застосування аксіологічного підходу у дослідженні.

Аналіз результатів сформованості науково-дослідницьких цінностей у майбутніх учителів музики на контрольному етапі експерименту (Табл. 5.4.1), завдяки вивченню самостійних дослідницьких робіт студентів, їх виступів на лекціях, семінарах, науково-методичних конференціях, дозволяє зробити висновок, що показники на високому рівні в КГ і ЕГ мають значні розбіжності. Так, в КГ виявлено 9,6% кількості студентів, які показали високий рівень сформованості науково-дослідницьких цінностей, в ЕГ – 27,1%; на рівні вищому за середній виявлено 14,6% (КГ), 34,7% (ЕГ); на середньому рівні зафіксовано 33,8% (КГ), 23,6% (ЕГ); на рівні нижчому за середній 23,8% (КГ) і 9,3% (ЕГ); на низькому рівні виявлено 17,9% (КГ) і 4,8% (ЕГ).

Результати сформованості педагогічних і мистецьких цінностей у майбутніх учителів музики як дослідників на контрольному етапі експерименту надані у Таблиці Г.11 (Додатки). Зафіксовано в КГ 9,2% кількості студентів-музикантів, які продемонстрували високий рівень сформованості педагогічних і мистецьких цінностей, в ЕГ – 26,0%; на рівні вищому за середній виявлено 15,2% (КГ), 34,3% (ЕГ); на середньому рівні зафіксовано 36,7% (КГ) і 25,0% (ЕГ); на рівні нижчому за середній 23,2% (КГ) і 10,3% (ЕГ); на низькому рівні виявлено 15,6% (КГ) і 4,3% (ЕГ).

Як бачимо, значна різниця простежується на високих і низьких рівнях. Такий результат є прогнозованим, оскільки студенти-дослідники-музиканти експериментальних груп пройшли усі етапи формування науково-дослідницької культури (навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний); у вивченні навчальних дисциплін посилювався дослідницький

компонент; формування НДК, її аксіологічно-орієнтаційного компоненту відбувалося на інтеграційній основі, поєднуючи вивчення дослідницьких, педагогічних і мистецьких цінностей; для розвитку мотиваційної сфери, активізації творчих процесів застосовувалися методи проблемного, евристичного, активного навчання; студенти були задіяні у різні індивідуальні і колективні дослідницькі проекти, аналізували різні дисертаційні роботи в галузі музичної педагогіки, були виявлені ведучі теорії і концепції у мистецькій освіті. Майбутні вчителі музики знайомилися з науковими напрацюваннями викладачів кафедр музично-педагогічного факультету (факультету мистецтв), їх дослідницькими роботами, спільно обговорювалися шляхи розв'язання науково-педагогічних проблем. У такий спосіб відбувалося осмислення пізнавальних, морально-етичних і соціально-гуманістичних цінностей дослідника, формування потреби у відтворенні цих цінностей у дослідницькому пошуку і музично-педагогічній практиці.

Таблиця 5.4.1

Результати сформованості науково-дослідницьких цінностей у майбутніх вчителів музики в КГ і ЕГ на контрольному етапі експерименту (у%)

Показники сформованості науково-дослідницьких цінностей майбутніх вчителів музики	**Рівні сформованості науково-дослідницьких цінностей**									
	Високий		**Вищий за середній**		**Середній**		**Нижчий за середній**		**Низький**	
	КГ	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**
Пізнавальні цінності: - прагнення до науково-художнього пізнання в галузі музично-педагогічної освіти; самовідтворення засобами дослідницького пошуку;	9,4	26,7	14,1	34,5	38,2	25,3	21,7	9,3	16,6	4,2
- прагнення до самоосвіти, самостійного опанування знаннями, наукової творчості;	10,8	29,1	16,2	35,4	36,5	24,1	22,3	9,1	14,2	2,3
- позитивне ставлення до науково-педагогічного спілкування, дослідницького пошуку, науки в цілому.	10,1	28,2	15,9	35,3	36,7	23,8	21,4	8,5	15,9	4,2
Хсер.	10,1	28,0	15,4	35,0	37,1	24,4	21,8	8,9	15,5	3,5
Морально-етичні цінності: - розкриття морально-етичних понять, що актуалізуються у музично-педагогічному дослідженні;	8,3	26,4	12,9	35,1	32,7	22,4	26,8	11,1	19,3	5,0
- виявлення цінностей-якостей - відповідальності, критичності, моральності у проведенні експериментальних дій;	11,7	27,3	15,2	34,4	31,8	23,7	22,5	9,8	18,8	4,8

- сформована етика науковця.	9,2	28,1	14,9	33,8	32,7	24,6	23,5	8,1	19,7	5,4
Хсер.	9,7	27,2	14,3	34,4	32,4	23,5	24,2	9,6	19,2	5,0
Соціально-гуманістичні цінності: - відтворення соціально і культурно значущих понять, що визначають його концепцію;	9,3	26,2	15,8	35,1	30,5	23,3	26,7	9,0	17,7	6,4
- відтворення соціокультурних цілей, гуманістичних цінностей у дослідницькому пошуку;	8,8	25,6	12,4	34,1	32,9	23,5	25,8	10,3	20,1	6,5
- застосування аксіологічного підходу у дослідженні.	9,6	27,2	14,1	35,6	32,5	22,7	24,3	9,6	19,5	4,9
Х сер.	9,2	26,3	14,1	39,9	32,0	23,1	25,6	9,6	19,1	5,9
Загальні показники пізнавальних, морально-етичних, соціально-гуманістичних цінностей	9,6	27,1	14,6	34,7	33,8	23,6	23,8	9,3	17,9	4,8

Узагальнені емпіричні результати щодо динаміки показників ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК у студентів ЕГ у процесі професійної підготовки репрезентовано у таблиці 5.4.2.

Таблиця 5.4.2

Динаміка показників ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК у студентів-музикантів ЕГ (у%)

Показники ціннісно-мотиваційного критерію	**Етапи експерим.**	**Р і в н і**				
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
Мотиви пізнавальної діяльності	До експ.	5,6	8,3	19,7	28,5	37,9
	Після експ	30,9	31,1	16,2	16,0	5,8
Мотиви професійної діяльності	До експ.	4,3	7,5	18,1	31,3	38,8
	Після експ	31,8	32,5	16,0	15,0	4,7
Ставлення до дослідницьких цінностей	До експ.	4,1	5,9	16,8	30,7	42,5
	Після експ	30,2	30,3	16,3	14,9	8,3
Ставлення до педагогічних цінностей	До експ.	11,2	12,8	19,1	21,3	33,6
	Після експ	32,5	33,1	17,3	15,2	1,9
Хсер.	До експ.	6,3	8,6	18,4	28,4	38,2
	Після експ	31,4	31,3	16,5	15,3	5,5

Отже, на контрольному етапі експерименту були одержані дослідницькі дані, які свідчать про приріст на високому рівні сформованості ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, що склало +25,1%, і +22,7% на рівні вищому за середній. У свою чергу спостерігалось зменшення кількості досліджуваних на середньому, нижчому за середній і низькому рівнях, що відображено у наступних параметрах: - 1,9%, -13,2%, - 32,7%.

Узагальнюючи результати дослідження, що представлені у Таблиці 5.4.3, нами було з’ясовано динаміку НДК майбутніх вчителів музики за ціннісно-мотиваційним критерієм, зроблено порівняльний аналіз емпіричних даних, отриманих у КГ і ЕГ на початку і наприкінці експерименту. Так, у КГ простежується незначний приріст у кількості студентів на високому, вищому за

середній і середньому рівнях, що склало +2,9%, +2,7%, +11,7 відповідно; на нижчому за середній і низькому рівнях сформованості НДК МВМ, що оцінювалося за ціннісно-мотиваційним критерієм, відбувається зменшення кількості студентів, що зафіксовано у таких параметрах, як -2,6%, 14,8%. В ЕГ приріст склав +25,1%, +23,6% на високому і вищому за середній рівнях відповідно, у свою чергу зменшення кількісних показників було прослідковано на середньому, нижчому за середній і низькому рівнях, що склало -3,0%,-12,1%, -33,7% відповідно.

Таблиця 5.4.3

Динаміка рівнів сформованості ціннісно-мотиваційної сфери у студентів КГ і ЕГ (у%)

Групи / Етапи	КГ	Е1	Е2	Е3	Е4	ЕГ(сер.)
	Рівні сформованості ціннісно-мотиваційної сфери у студентів					
Дослідницькі результати на початку експерименту	***Високий***					
	6,0	6,3	5,8	6,1	6,4	6,1
	Вищий за середній					
	8,9	8,7	7,9	8,3	7,7	8,1
	Середній					
	18.5	18,1	19,0	18,5	18,0	18,4
	Нижчий за середній					
	29,0	28,6	26,9	27,4	27,8	27,6
	Низький					
	37,6	38,3	40,4	39,7	40,1	39,6
Дослідницькі результати наприкінці експерименту	***Високий***					
	9,4	31,2	32,3	31,1	30,2	31,2
	Вищий за середній					
	11,3	30,1	30,1	33,7	32,9	31,7
	Середній					
	30,2	15,6	16,6	14,0	15,5	15,4
	Нижчий за середній					
	26,3	16,7	13,7	15,6	16,0	15,5
	Низький					
	22,8	6,4	7,3	5,6	5,4	6,1

Отже, отримані дослідницькі дані дозволяють стверджувати про ефективність проведеної експериментальної роботи, спрямованої на розвиток мотивів вчителя-дослідника-музиканта, розширення кола потреб, їх ієрархізацію і

розвиток у середині кожної потреби, формування цінностей майбутнього дослідника, освітянина-музиканта.

Простежуються значні відмінності у показниках ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК у студентів-музикантів КГ та ЕГ наприкінці експерименту, про що переконливо свідчить рисунок 5.1. У діаграмі відображені рівні сформованості НДК МВМ за ціннісно-мотиваційним критерієм: 1 – високий, 2 – вищий за середній, 3 – середній, 4 – нижчий за середній, 5 – низький.

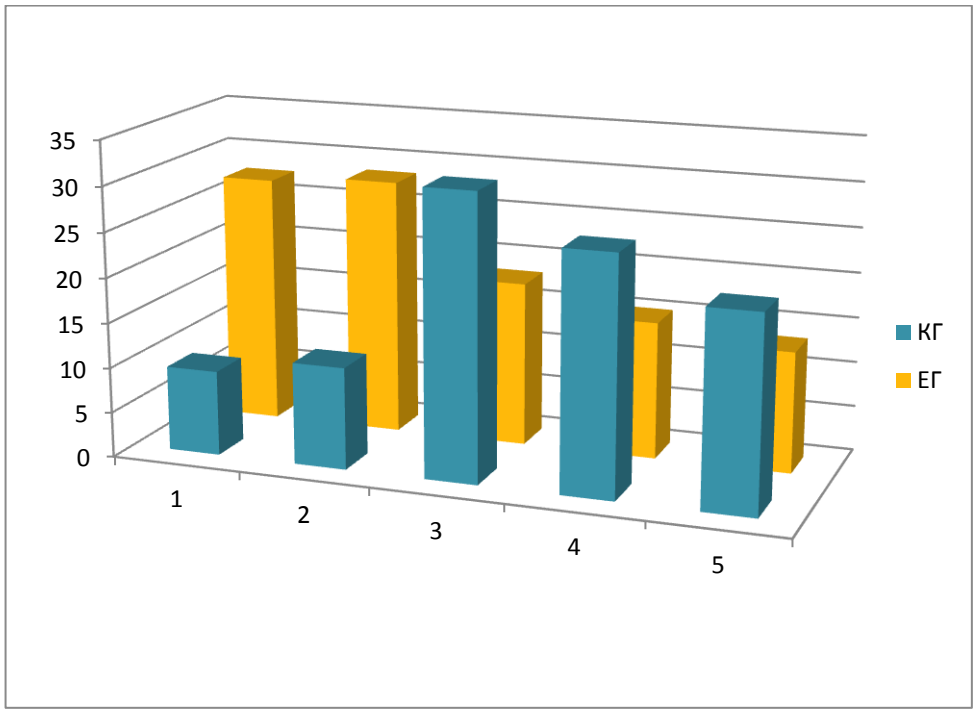


Рис. 5.1. Результати рівнів сформованості НДК студентів-музикантів за ціннісно-мотиваційним критерієм у КГ та ЕГ наприкінці експерименту (у %)

Показниками *гностично-когнітивного критерію сформованості* НДК МВМ стали такі ознаки сформованості знань, як їх міцність, глибина, повнота і дієвість. З метою діагностування науково-методологічних знань було застосовано спеціальні тести з навчального курсу «Основи наукових досліджень», ІНДЗ для навчального курсу «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи», самостійні дослідницькі роботи, спрямовані на розв’язання науково-педагогічних проблем, а також контрольно-кваліфікаційні роботи з цих дисциплін. Емпіричні дані щодо сформованості науково-

методологічних знань у студентів КГ і ЕГ на контрольному етапі експерименту представлені у Таблиці 5.4.4.

Таблиці 5.4.4.

Результати сформованості науково-методологічних знань як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів КГ і ЕГ після експерименту (у%)

	Рівні / Етапи	Високий	Вищий за середній	Середній	Нижчий за середній	Низький
КГ	На контрол. етапі експерименту	9,2	11,8	38,5	23,4	17,1
ЕГ	На контрол. етапі експерименту	28,1	34,0	21,4	11,7	4,8
дельта	На контрол. етапі експерименту	+18,9	+22,2	-17,1	-12,0	-12,3

Як бачимо з Таблиці 5.4.4, різниця між результатами КГ і ЕГ на високому рівні складає +18,9% , на рівні вищому за середній +22,2%, на середньому рівні -17,1%, на рівні нижчому за середній -12,0%, на низькому рівні -12,3%. Такі кількісні результати свідчать про доцільність розширення лекційного курсу з «Основ наукових досліджень», підготовки до нього спеціального начально-методичного забезпечення, введення у навчаний процес практичних завдань на удосконалення науково-дослідницької діяльності, методологічної рефлексії, виконання мікродосліджень, педагогічних експериментів тощо, які потребують осмислення і застосування науково-методолоігчних знань у дослідницькій практиці.

Для діагностування теоретичних, методичних і практичних знань з музично-педагогічної теорії і практики застосовувалися методи експертних оцінок, обсерваційні, праксіметричні, опитувальні методи; завдання для розвитку науково-методичної діяльності і науково-педагогічного спілкування, контрольно-

кваліфікаційні завдання, різні види науково-дослідницької роботи (наукові статті, історичні розвідки, педагогічні експерименти, педагогічні проекти, твори-роздуми, критичні есе). Цей комплекс завдань вимагав сформованого тезаурусу майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, широких і системних педагогічних і мистецтвознавчих знань, вмінь поєднувати наукові і художні методи пізнання, творчо застосовувати різні теорії і концепції на практиці для розв'язання певних наукових проблем. Ураховувалися результати дослідницького пошуку студентів минулих років.

Отримані емпіричні дані дозволили зробити висновок про суттєві зміни у когнітивній сфері студентів ЕГ, сформованому знаннєвому сегменті особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, який виявлявся у дієвих, гнучких, системних, міждисциплінарних знаннях у різних галузях музично-педагогічної освіти, що було досягнуто у процесі вивчення науково-педагогічних проблем, здійснення дослідження як багарівневого і багатоаспектного. Так, 82,3% студентів виявило глибокі і міцні знання з музичної педагогіки на основі здійсненого дослідницького пошуку; 89,7% студентів показало широкі знання з предметів методико-практичного циклу; 91,3% досліджуваних виявило вміння вибудовувати педагогічний процес на науковому підгрунтті, звертаючись до різних теорій і концепцій; 98,8% студентів опанувало вітчизняний і зарубіжний передовий музично-педагогічний досвід; 93,7% студентів продемонструвало знання сучасних педагогічних технологій у мистецькій освіті, що були засвоєнні, завдяки виконанню музично-педагогічних досліджень; 81,4% студентів здатні до впровадження дослідницьких технологій на уроках музичного мистецтва. Емпіричні результати діагностування сформованості педагогічних і мистецтвознавчих знань як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів-музикантів ЕГ зафіксовано у Таблиці 5.4.5. Це знання щодо художньо-естетичного, творчого розвитку особистості засобами музичного мистецтва (майбутнього вчителя музики), формування їх цінностей, художньо-образного мислення, художнього сприйняття, художніх смаків; національного, морального, патріотичного виховання; евристичних,

інтерактивних, проблемних, дослідницьких технологій, а також методів театральної педагогіки тощо.

Таблиці 5.4.5.

Результати сформованості педагогічних і мистецтвознавчих знань як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів ЕГ (у%)

Види (напрями) педагогічних і мистецтвознавчих знань	**Р і в н і**				
	Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
Теоретичні знання	29,3	37,7	20,3	8,5	4,2
Методичні знання	30,2	38,2	18,1	8,9	4,6
Практичні знання	31,6	39,1	17,5	8,2	3,6
Хсер.	30,3	38,3	18,6	8,5	4,1

Аналіз динаміки рівнів сформованості знань з музично-педагогічної теорії і практики у студентів контрольної та експериментальної груп свідчить, що початковий рівень педагогічних знань був приблизно однаковий. У більшості студентів (від 47,7% до 50,0%) виявлено низький рівень опанованих знань, на середньому рівні зафіксовано 11,2% в КГ і 10,5% в ЕГ; вищі рівні не виявлені. Динаміка рівнів сформованості педагогічних і науково-методологічних знань як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів-музикантів зафіксована у таблиці 5.4.6.

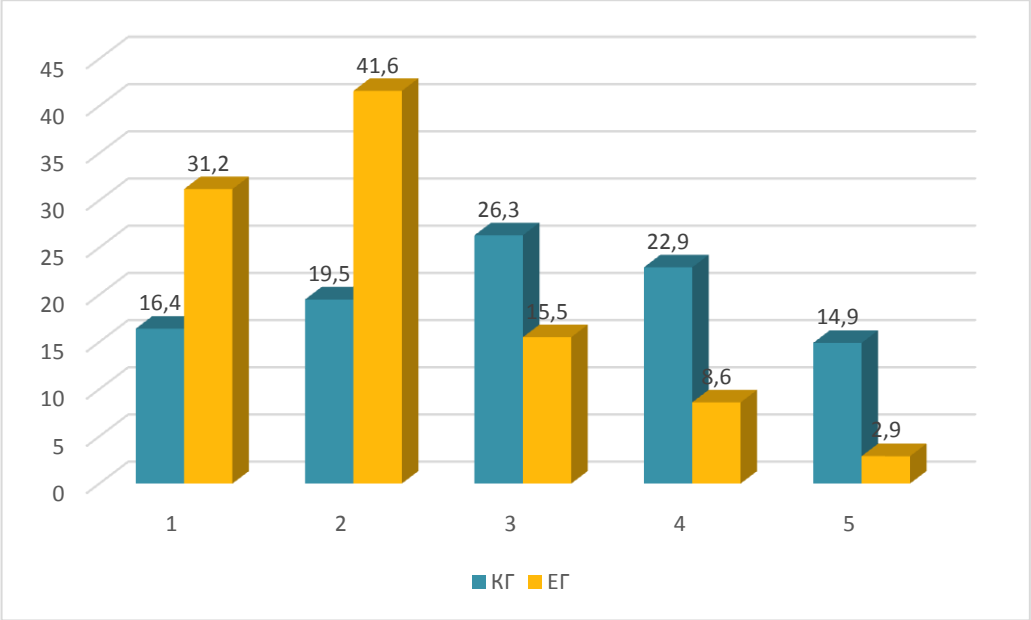
Як бачимо, кінцевий результат має певні розбіжності. Якщо в КГ приріст на високому рівні склав +16,4%, то в ЕГ +31,2%, на вищому за середній рівні приріст в КГ +19,5%, ЕГ(сер.) + 41,6%; на середньому рівні в КГ – + 15,1%, ЕГ(сер.) – +5,0%. Зменшення кількості студентів на -18,8% виявлено на нижчому за середній рівні в КГ і -31,3% в ЕГ(сер.); на низькому рівні зменшення на -28,2% в КГ і -44,8% в ЕГ(сер.).

Таблиця 5.4.6

Динаміка рівнів сформованості педагогічних і науково-методологічних знань як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів-музикантів КГ і ЕГ (у%)

Групи / Етапи	КГ	Е1	Е2	Е3	Е4	*ЕГ(сер.)*
	Рівні сформованості знань					
Дослідницькі результати на початку експерименту	***Високий***					
	0	0	0	0	0	0
	Вищий за середній					
	0	0	0	0	0	0
	Середній					
	11,2	10,8	9,9	11,0	10,3	10,5
	Нижчий за середній					
	41,1	39,2	40,4	41,3	38,8	39,9
	Низький					
	47,7	50,0	49,7	47,7	50,9	47,7
Дослідницькі результати наприкінці експерименту	**КГ**	**Е1**	**Е2**	**Е3**	**Е4**	***ЕГ(сер.)***
	Рівні					
	Високий					
	16,4	30,7	33, 2	31,1	29,9	31,2
	Вищий за середній					
	19,5	41,6	40, 4	42,8	41, 6	41,6
	Середній					
	26.3	15,1	16,9	14,9	15,3	15,5
	Нижчий за середній					
	22,9	9, 4	8,3	7,7	9,2	8,6
	Низький					
	14,7	3,2	1,2	3,5	4, 0	2,9

Результати діагностування рівнів сформованості наукових знань як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів КГ і ЕГ наприкінці експерименту свідчать про ефективність проведеної експериментальної роботи, що наглядно простежується у рисунку 5.2.



1 – високий рівень; 2 – вищий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – нижчий за середній; 5 – низький.

Рис. 5.2. Результати діагностування рівнів сформованості знань як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів КГ і ЕГ наприкінці експерименту (у %)

Отже, можна стверджувати, що сформована НДК МВМ впливає на якісні і кількісні показники опанованих науково-педагогічних, мистецьких (теоретичних, методичних, практичних) і науково-методологічних знань, що підтверджує ефективність розробленої формувальної моделі, яка вибудовується на основі комплементарних метатехнологій, макротехнологій, мезотехнологій і мікротехнологій.

Для діагностування сформованих інтелектуальних, дослідницьких, методологічних, смислопошукових, рефлексивних вмінь як показників гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК студентам-музикантам було запропоновано здійснити різні вектори дослідницького пошуку – науково-педагогічний, творчо-пошуковий, дослідно-експериментальний, науково-методичний. Ураховувалися виступи студентів на семінарських і практичних заняттях, конференціях і олімпіадах, результати педагогічної і науково-педагогічної практики.

Визначення сформованості особистісних якостей вчителя-дослідника-музиканта передбачало застосування спеціально підібраних тестових методик: на виявлення індивідуального стилю мислення (О.О. Алексеєв, Л.О. Громова), розвитку критичного мислення (Дж. Стил, К. Мередит, І. Темпл); визначення рівня розвитку особистісних функцій вчителя (В.В. Анісімов); вивчення власних особистіних характеристик вчителя (І.Ф. Ісаєв); адаптованого особистісного опитувальника (Р.Б. Кетелл).

Узагальнені результати сформованості інтелектуальних вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК МВМ свідчать, що після спеціально організованої експериментальної роботи 96,7% студентів виявили здатність до широкого застосування різних способів мисленнєвої діяльності (узагальнення, виділення головної думки, систематизації теоретичного матеріалу, аналітико-синтетичної діяльності тощо) у навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій і музично-педагогічній діяльності; 89,9% студентів здатні до критичного осмислення музично-освітньої дійсності; 92,3% студентів швидко орієнтуються в інформаційних потоках, творчо підходять до пошукової роботи, звертаючись до різних нарямів інформаційного пошуку; 88,7% студентів показали вміння актуалізувати знання в нових навчальних і професійних ситуаціях, обґрунтовувати дослідницькі позиції; 95,1% респондентів виявило сформований науково-педагогічний тезаурус; готовність до обговорення музично-педагогічних проблем, що вивчаються, їх прогностичного аналізу; висунення гіпотетичних припущень; здатність виявляти причинно-наслідкові зв’язки, взаємозалежності між різними педагогічними системами.

Емпіричні дані щодо сформованості інтелектуальних вмінь студентів – майбутніх вчителів-дослідників-музикантів в ЕГ представлені у таблиці 5.4.7.

Таблиця 5.4.7

Результати сформованості інтелектуальних вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів експериментальної групи (у%)

Показники сформованості інтелектуальних вмінь	**Р і в н і**				
	Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
Вміння володіти різними способами мисленнєвої діяльності (узагальнення, систематизації, аналізу, синтезу, виділення головної думки тощо)					
	31,4	35,5	18,4	8,4	6,3
Вміння володіти способами цитування на основі критичного осмислення наукової думки					
	29,1	31,3	22,9	10,8	5,9
Вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, здійснювати творчо-пошукову роботу					
	32,5	37,1	19,3	8,4	2,7
Вміння актуалізувати знання, аргументувати і обґрунтовувати власну точку зору					
	29,5	30,5	25,3	9,4	5,3
Вміння здійсювати прогностичний аналіз проблеми, формувати науково-педагогічний і мистецький тезаурус					
	27,7	29,4	26,3	10,1	6,5
Хсер.	30	32,7	23	8,8	5,3

Результати контрольного зрізу щодо розвитку дослідницьких вмінь як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів ЕГ, представлені в таблиці 5.4.8. Так, 92,3% студентів здатні самостійно проводити дослідження у системі: експеримент – опис – пояснення (обгрунтування) – прогнозування; 89,6% студентів – підбирати необхідний діагностичний інструментарій дослідження, розробляти його критеріальний апарат, робити порівняльний аналіз результатів дослідження до і після експерименту, застосовуючи кількісно-якісний аналіз (педагогічні експерименти); 87,1% – здатні до конструювання і аргументування різних методів дослідження; 91,0% студентів виявило вміння розробляти загальну стратегію навчально-дослідницької діяльності, самостійно здійснювати пошук шляхів розв’язання науково-педагогічної проблеми; 85,7% студентів здатні до аналізу музично-педагогічних явищ, їх розкриття в історичній, теоретичній, методичній і практичній проекції.

Таблиця 5.4.8

Результати сформованості дослідницьких вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів експериментальної групи (у%)

Показники сформованості дослідницьких вмінь	**Р і в н і**				
	Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
Вміння проводити дослідження у системі: експеримент – опис – пояснення (обгрутування) – прогнозування (мікродослідження)					
	29,0	34,3	21,1	11.5	4,1
Вміння розробляти необхідний діагностичний інструментарій, критеріальний апарат дослідження, робити порівняльний аналіз результатів дослідження до і після експерименту, вміння конструювати різні методи дослідження, аргументувати їх вибір (педагогічні експерименти)					
	28,7	31,5	26,2	9,9	3,4
Вміння розробляти загальну стратегію дослідження, здійснювати пошук шляхів розв’язання наукової проблеми (педагогічні експерименти, наукові статті)					
	25,9	26,4	29,5	10,9	7,3
Вміння розкривати педагогічні явища в історичній, теоретичній, методичній і практичній проекції (наукові статті)					
	26,4	30,7	28,2	9,2	5,5
Хсер.	27,8	30,1	25,5	10,1	6,5

Результати щодо сформованості методологічних вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК МВМ дозволяють зробити висновок, що 81,0% студентів ЕГ показало вміння визначати методологічні характеристики дослідження; 82,3% студентів здатні творчо застосовувати різні теорії і концепції у дослідженні, формувати його методологічне забезпечення; 88,3% майбутніх вчителів музики виявили готовність вибудовувати дослідницький пошук у контексті різних методологічних підходів (гуманістичного, культурологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, етнопедагогічного тощо); 84,7% – здійснювати системний, феноменологічний, онтологічний та ін. аналіз проблеми дослідження; 86,9% студентів показали сформовані вміння застосовувати структурно-функціональний аналіз педагогічних явищ для розкриття їх сутності; 95,7% – здатні бачити і аналізувати проблеми, що виникають у сучасній мистецькій освіті, виявляти і розв’язувати протиріччя;

83,9% майбутніх вчителів-дослідників-музикантів виявило вміння концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апаратом педагогічної науки. Узагальнені результати представлені в таблиці 5.4.9.

Таблиця 5.4.9

Результати сформованості методологічних вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів експериментальної групи (у %)

Показники сформованості методологічних вмінь	**Р і в н і**				
	Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
Вміння визначати методологічні характеристики педагогічного дослідження; вміння бачити проблеми, виявляти протиріччя					
	21,0	29,3	31,7	11,4	6,6
Вміння здійснювати культурлогічний, аксіологічиний, онтологічний, феноменологіний, онтологічний аналіз проблеми					
	19,1	26,8	31,9	12,4	8,8
Вміння вибудовувати дослідницький пошук у контексті різних методологічних підходів (гуманістичного, особистісного зорієнтованого, діяльнісного, етнопедагогічного)					
	22,7	25,2	31,9	11,6	8,5
Вміння формувати методологічне забезпечення педагогічного дослідження, творчо застосовувати різні теорії, концепції					
	24,9	27,0	29,4	12,5	7,2
Вміння концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апратом педагогічної і мистецтвознавчої науки					
	19,2	23,7	35,6	13,2	8,3
Хсер.	20,7	26,4	32,9	12,8	7,8

Про сформованість смислопошукових вмінь студентів ЕГ – майбутніх вчителів-дослідників-музикантів свідчать результати дослідження, що відображені в Таблиці 5.4.10. Так, 91,7% студентів виявило здатність інтерпретувати педагогічні поняття, факти, що розглядаються у дослідженні, їх обґрунтовувати, відшукувати нові смисли; 84,8% студентів ЕГ показали вміння виявляти внутрішні і зовнішні зв’язки у розкритті сутнісних ознак педагогічних і мистецьких феноменів; 92,1% – готові до критичного самостійного переосмислення змісту і методів музично-педагогічної освіти в контексті дослідницького пошуку; 95,9% студентів вдавалося до історико-педагогічного аналізу педагогічних явищ, що

досліджуються; 95,0% студентів виявило готовність до пошуку найбільш ефективних педагогічних впливів з метою розв'язання певної науково-педагогічної проблеми.

Таблиця 5.4.10

Результати сформованості смислопошукових вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів експериментальної групи (у %)

Показники сформованості смислопошукових вмінь	**Р і в н і**				
	Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
Вміння інтерпретувати, тлумачити педагогічні поняття, категорії, факти на основі розуміння внутрішніх зв'язків					
	21,8	29,9	30,5	12,3	5,5
Вміння розкривати сутність педагогічних і мистецьких феноменів, явищ, виявляти причино-наслідкові зв'язки					
	25,7	29,1	29,4	10,2	5,6
Вміння критично переосмислювати зміст і методи у сучасній музично-педагогічній освіті					
	22,8	29,3	29,1	12,3	6,5
Вміння здійснювати історико-педагогічний і феноменологічний аналіз освітньо-педагогічних і мистецьких явищ					
	19,1	26,8	32,5	14,7	6,9
Вміння вести пошук ефективних педагогічних впливів для розв'язання наукової проблеми					
	24,9	30,1	25.8	12,9	6,3
Хсер.	24,0	29,4	28,2	12,4	6,0

Результати дослідження щодо сформованості рефлексивних вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК МВМ свідчать, що 94,7% студентів ЕГ готові оцінювати, осмислювати свій образ «Я – вчитель-дослідник-музикант», «Я-професіонал», «Я – людина культури», виявляти перспективи свого професійного розвитку; 91,6% студентів здатні до самоаналізу і самодіагностування як майбутнього дослідника в галузі музично-педагогічної освіти; 90,2% студентів готові регулювати дослідницький пошук, оцінювати дослідницькі дії та поведінку з позицій зовнішніх і внутрішніх критеріїв науково-дослідницької діяльності (мотивів, цілей, потреб); 88,1% – готові характеризувати власні позиції і ціннісні орієнтації, вибудовувати індивідуальну траєкторію

професійної самореалізації засобами дослідницького пошуку; 86,7% студентів готові до формування «Я-концепції», що вплине на становлення педагогічного кредо фахівця, у 92,3% студентів сформовані вміння аналізувати і встановлювати зв'язки між розробленими умовами й результатами, що досягаються, компонентами освітнього процесу на експериментальному етапі дослідження; 94,1% респондентів вміють відстежувати динаміку розвитку особистісних і педагогічних феноменів, що досліджуються. Результати зафіксовані у Таблиці 5.4.11.

Таблиця 5.4.11

Результати сформованості рефлексивних вмінь як показника гностично-когнітивного критерію оцінювання НДК у студентів експериментальної групи (у %)

Показники сформованості смислопошукових вмінь	**Р і в н і**				
	Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
Вміння оцінювати свій образ «Я – вчитель-дослідник-музикант», Я – професіонал», «Я – людина культури», вибудовувати шляхи професійного зросту					
	30,7	31,5	21,7	11,4	4,7
Вміння здійснювати самоаналіз, самодіагностування себе як майбутнього вчителя-дослідника-музиканта					
	31,6	32,1	22,5	10,1	3,7
Вміння встановлювати зв'язки між розробленими педагогічними умовами й результатами; відстежувати динаміку розвитку особистісних і педагогічних феноменів, що досліджуються					
	30,2	32,3	23,6	9,5	4,4
Вміння регулювати дослідницьку поведінку з позицій внутрішніх (мотивів, цілей, потреб) і зовнішніх критеріїв					
	28,7	30,4	25,9	9,6	5.4
Вміння характеризувати власні позиції і ціннісні орієнтації, вибудовувати індивідуальну траєкторію професійної самореалізації засобами дослідницького пошуку					
	28,1	30,6	24,8	10,7	5,8
Хсер.	29,8	31,3	23,7	10,2	4,8

Динаміка показників гностично-когнітивного критерію сформованості науково-дослідницької культури у студентів ЕГ зафіксована у Таблиці 5.4.12, що підтверджує результативність і ефективність розробленої моделі і технології формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки. Так, приріст на

високому рівні склав +30,0% (інтелектуальні вміння), +31,3% (дослідницькі вміння), +21,8% (методологічні вміння), -27,7% (смислопошукові вміння), -29,8% (рефлексивні вміння). Отже, загальний приріст сформованості особистісних якостей майбутнього вчителя-дослідника-музиканта на високому рівні склав +28,1%, на рівні вищому за середній – +28,4%, на середньому рівні – +4,8%, на нижчому за середній рівні -25,4%, на низькому рівні -35,9%.

Таблиця 5.4.12

Динаміка показників гностично-когнітивного критерію сформованості НДК у студентів ЕГ (у%)

Показники гностично-когнітивного критерію	**Інтелекту-альні вміння**	**Дослід-ницькі вміння**	**Методо-логічні вміння**	**Смисло-пошукові вміння**	**Рефлек-сивні вміння**	**Сер.**
	Рівні					
	Високий					
Результати дослідження на початку експерименту	0	0	0	0	0	0
	Вищий за середній					
	4,7	2,9	0	0	5,2	2,6
	Середній					
	43,3	15,1	0	22,7	20,3	20,2
	Нижчий за середній					
	34,4	31,7	45,6	32,8	33,5	35,6
	Низький					
	17,6	50,3	54,4	44,5	41,0	41,6
Результати дослідження наприкінці експерименту	***Рівні***					
	Високий					
	30,0	31,3	21,8	27,7	29,8	28,1
	Вищий за середній					
	32,7	34,0	26,8	30,6	31,3	31,0
	Середній					
	23,0	22,0	32,9	23,8	23,7	25,0
	Нижчий за середній					
	8,8	8,2	11,0	13,0	10,2	10,2
	Низький					
	5,3	4,8	7,8	4,7	5,8	5,7

Отримані дослідницькі результати щодо рівнів сформованості особистісних якостей студентів-дослідників КГ на початку і наприкінці експерименту свідчать,

що приріст виявився таким: високий рівень +9,7%, вищий за середній рівень склав +11,4%, середній рівень +11,3%, нижчий за середній рівень -11,8%, низький рівень -20,4%. Приріст в ЕГ особливо відрізняється на високому і низькому рівнях. Так, на високому рівні відслідковується приріст +28,0%, на вищому за середній рівень +26,9%, на середньому рівні +3,6%, на нижчому за середній рівень -22,2% і низькому рівні -36,1%.

Аналіз динаміки рівнів сформованості НДК за гностично-когнітивним критерієм у студентів-дослідників-музикантів контрольної та експериментальних груп дозволяє зробити висновок про ефективність і необхідність здійснення спеціальної підготовки майбутнього вчителя музики як дослідника, доцільність розробленого науково-методичного забезпечення системи формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки. Узагальнені результати дослідження представлені в Таблиці 5.4.13.

Таблиця 5.4.13

Динаміка рівнів сформованості НДК за гностично-когнітивним критерієм у студентів-дослідників-музикантів КГ і ЕГ (у%)

	Рівні / Етапи	**Високий**	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
КГ	**Результати на початку експерименту**	0	3,9	20,1	33,3	42,5
	Результати наприкінці експерименту	9,7	15,3	31,4	21,5	22,1
	Приріст	+9,7	+11,4	+11,3	-11,8	-20,4
ЕГ	**Результати на початку експерименту**	0	4,1	21,4	32,7	41,8
	Результати наприкінці експерименту	28,1	31,0	25,0	10,5	5,7
	Приріс	+28,1	+26,9	+ 3,6	-22,2	- 36,1

Діагностування показників *дослідницько-операційного критерію* сформованості НДК МВМ у процесі професійної підготовки передбачало звернення до виконаних курсових, дипломних і магістерських робіт студентами 5 курсів. Характерною ознакою цих науково-дослідницьких робіт було обов'язкове здійснення усього технологічного циклу дослідження за такими фазами: концептуальна фаза (визначення стратегії, тактики дослідження, його моделювання), технологічна і рефлексивна фази. Важливе значення для оцінювання виконання науково-дослідницьких робіт мали два етапи: підготовки (написання) курсової, дипломної або магістерської роботи і етап захисту роботи, який передбачав виявлення вмінь науково обґрунтовувати свою відповідь, дослідницьку позицію, демонструвати обізнаність у теоретичних, методичних і практичних засадах проблеми, що досліджується. Узагальнені результати показників дослідницько-операційного критерію сформованості НДК МВМ представлені в Таблиці 5.4.14.

Аналіз отриманих результатів показників дослідницько-операційного критерію сформованості НДК МВМ свідчить, що на високому рівні кількість студентів КГ склала 12,8%, ЕГ – 29,6%; на рівні вищому за середній виявлено в КГ – 15,9%, ЕГ – 32,6%; на середньому рівні відстежено у КГ і ЕГ 33,8%, 23,7% відповідно; на рівні нижчому за середній: КГ – 27,6%, ЕГ – 9,4; на низькому рівні: КГ - 15,6%, ЕГ – 8,0%. Як бачимо, значна відмінність у результатах простежується на високому і низькому рівнях.

Таблиця 5.3.14

Результати показників дослідницько-операційного критерію сформованості НДК МВМ у КГ і ЕГ на контрольному етапі експерименту (у%)

Показники дослідницько-операційного критерію сформованості НДК МВМ	**Р і в н і**									
	Високий		**Вищий за середній**		**Середній**		**Нижчий за середній**		**Низький**	
	КГ	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**
Обгрунтування актуальності дослідження, виявлення протиріч, відображення проблеми у нормативних документах	17,8	29,3	19,5	33,7	36,1	21,5	16,1	11,4	10,5	4,1
Формулювання наукового апарату дослідження, взаємозв’язок визначених наукових категорій	14,2	30,1	15,8	32,6	35,3	23,9	18,7	19,3	16,0	4,1
Визначення методологічного підгрунтя дослідження, виділення методологічних підходів	12,1	28,7	13,3	30,5	36,8	24,1	21,9	10,9	15,9	5,8
Багатоаспектне розкриття проблеми дослідження на основі міждисциплінарного знання	12,9	30,6	16,4	33,8	31,4	21,9	22,5	9,0	12,1	4,7
Розкриття понятєвої бази дослідження, висвітлення дефініцій ключового поняття; визначення категоріального поля дослідження	12,0	31,2	16,7	33,9	36,8	22,4	19,1	8,9	15,4	3,6
Логіка вибудовування теоретичного матеріалу дослідження, зв'язок теоретичної і практичної частин роботи	11,5	29,7	15,3	31,6	34,9	25,5	21,8	9,3	16,5	3,9
Формулювання завдань констатувального і формувального етапів експерименту; вибудовування експериментальних дій на цих етапах	11,2	29,1	15,6	33,5	30,1	23,6	26,5	9,5	16,6	4,3

Розробка критеріального апарату дослідження, його діагностичного інструментарію	14,8	31,7	17,1	34,1	29,7	22,5	21,4	7,9	17,0	3,8
Кількісно-якісний аналіз дослідницьких результатів	12,1	28,3	16,3	30,1	35,9	26,5	17,6	10,2	18,1	4,9
Формулювання висновків відповідно теоретичним положення, висунутої гіпотези і завданням дослідження	13,1	29,4	16,9	33,8	31,8	21,1	24,4	10,3	14,8	4,4
X сер.	12,8	29,6	15,9	32,6	33,8	23,7	27,6	9,4	15,6	8,0

Динаміка рівнів сформованості НДК у студентів КГ в ЕГ за дослідницько-операційним критерієм представлена у Таблиці 5.4.15. Як показують емпіричні дані, приріст на високому рівні у КГ склав +12,8%, тоді як у ЕГ +29,6%, на рівні вищому за середній приріст у КГ +15,9%, в ЕГ +32,6%, на середньому рівні приріст у КГ -0,6%, ЕГ -2,4, на рівні нижчому середнього у КГ -13,7% Е -32,3%, на низькому рівні у КГ -16,5%, ЕГ -27,5%. Такі результати були прогнозовані, оскільки студенти ЕГ отримали спеціально сплановану і організовану загальнонаукову, методологічну, світоглядну і фундаментальну підготовку.

Таблиця 5.4.15

Динаміка рівнів сформованості НДК у студентів КГ і ЕГ за дослідницько-операційним критерієм (у %)

	Рівні / Етапи	Високий	Вищий за середній	Середній	Нижчий за середній	Низький
КГ	**Результати на початку експерименту**	0	0	26,7	41,3	32,1
	Результати наприкінці експерименту	12,8	15,9	26,1	27,6	15,6
	Приріст	+12,8	+15,9	-0,6	-13,7	-16,5
ЕГ	**Результати на початку експерименту**	0	0	26,1	41,7	32,2
	Результати наприкінці експерименту	29,6	32,6	23,7	9,4	4,7
	Приріст	+29,6	+32,6	-2,4	-32,3	-27,5

Отримані результати дозволяють зробити висновок про ефективність, продуктивність і результативність експериментальної роботи стосовно формування НДК у студентів експериментальної групи, що виявлялося за дослідницько-операційним критерієм. Експериментальна робота передбачала оновлення навчальних курсів «Основи наукових досліджень», «Методологія і

методика музично-педагогічних досліджень», розробки спеціального навчально-методичного забезпечення, складноструктурованих ІНДЗ, методологічних, експериментальних завдань, навчальних тестів; систематичне виконання студентами різних векторів науково-дослідницької діяльності (науково-педагогічної, творчо-пошукової, дослідно-експериментальної, науково-методичної), їх активну участь в апробації дослідницьких результатів, обговоренні і впровадженні у музично-педагогічну практику тощо.

Особливу увагу в педагогічному експерименті ми відводили моніторингу показників *творчо-креативного критерію* сформованості НДК МВМ, який передбачав виявлення різних проявів наукової і педагогічної творчості, вмінь генерувати оригінальні ідеї, відтворювати різні педагогічні інновації у дослідженні. Результати, що представлені у Таблиці 5.4.16, свідчать: кількість студентів ЕГ, які здатні виявляти нові емпіричні факти, висувати гіпотетичні припущення щодо розвитку педагогічних феноменів, встановлювати нові емпіричні факти, висувати гіпотетичні припущення щодо розвитку педагогічних феноменів показали 89,8% студентів; створювати авторське дидактичне або виховне супроводження досліджуваної проблеми складає 92,5%; студенти, які готові висувати інноваційні ідеї, трансформовані у педагогічних цілях, завданнях, технологіях і змісті музично-педагогічної освіти з метою розв’язання науково-педагогічної проблеми, складають 91,4%; здатність розробляти алгоритми впровадження інноваційних моделей педагогічних технологій у музично-освітній процес зафіксовано у 84,7% студентів; здатність застосовувати дослідницькі та інноваційні технології у музично-педагогічному процесі простежувалася у 86,3% досліджуваних; прогнозувати можливі варіанти розвитку досліджуваних явищ, бачити теоретичну і методичну перспективність висновків виявлено у 89,0%; вміння розробляти концептуальну модель дослідження, пропонувати нове розв’язання музично-педагогічної проблеми, поєднуючи наукові і художні методи пізнання, виявлено у 93,8% студентів експериментальної групи.

Отже, емпіричні дані відбиті у Таблиці 5.4.16, підтверджують той факт, що результати контрольної та експериментальної груп на високому рівні

відрізняються майже вдвічі і складають 12,2% і 24,2% відповідно; на рівні вищому за середній було відстежено 15,6 % студентів в КГ і 33,3% - в ЕГ; на середньому рівні – 35,5% (КГ) і 26,4% (ЕГ); на рівні нижчому за середній зафіксовано 22,9% (КГ) і 10,3% (ЕГ); на низькому рівні 15,5% (КГ) і 5,1% (ЕГ).

Відстежуючи зміни в показниках творчо-креативного критерію сформованості НДК МВМ у процесі професійної підготовки, було з'ясовано, що найвищі результати показали студенти-дослідники-музиканти, які брали активну участь у проведенні проблемних лекцій (лекції-удвох, лекції-бесіди, лекції прес-конференції, лекції-дискусії), проблемних семінарів (семінар-дослідження); виконанні спеціально розроблених складоноструктурованих ІНДЗ для навчальних предметів «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Педагогіка вищої школи», рефлексивних завдань для науково-педагогічної і педагогічної практики; рольових і дидактичних іграх, які дозволяють студентам проектувати майбутню професійну музично-педагогічну діяльність, ураховуючи зміст і завдання музично-педагогічної освіти і напрацьований організаційно-методичний досвід в галузі мистецької освіти; виконанні практичних завдань на удосконалення науково-методичної діяльності, мікродосліджень, творів-роздумів, критичних есе, педагогічних проектів, педагогічних експериментів тощо; експериментальних завдань на пояснення і аналіз явищ, які спостерігаються в експерименті; експериментальне виявлення і доведення закономірностей, принципів музично-педагогічної діяльності; експериментальну перевірку відомої концепції, теорії; теоретичне обґрунтування емпіричних фактів.

Отже, перспективним виявляється педагогічна організація навчальної діяльності студентів-музикантів шляхом розв'язання різних наукових проблем, що створює умови для ефективного формування їх науково-дослідницької культури і підвищення рівня і якості професійної підготовки.

Таблиця 5.4.16

Результати показників творчо-креативного критерію сформованості НДК МВМ у КГ і ЕГ на контрольному етапі експерименту (у%)

Показники творчо-креативного критерію НДК МВМ	Р і в н і									
	Високий		Вищий за середній		Середній		Нижчий за середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Створення авторського дидактичного або виховного супроводження проблеми, що досліджується	12,3	23,5	16,8	33,7	32,5	25,6	23,0	12,1	15,4	5,1
Висунення інноваційних ідей, трансформованих у педагогічних цілях, завданнях, технологіях, змісті музично-педагогічної освіти	11,8	22,4	14,7	31,9	36,5	26,3	24,8	11,8	12,2	7,6
Розробка алгоритмів впровадження інноваційних моделей, технологій у педагогічну практику	12,9	24,7	15,6	33,2	35,5	24,3	24,1	11,5	11,9	6,3
Розробка концептуальної моделі дослідження, нове розв’язання музично-педагогічної проблеми	12,1	23,8	15,8	32,9	37,7	28,1	22,1	10,0	12,3	5,2
Прогнозування можливих варіантів розвитку досліджуваних явищ, бачення методичної перспективності висновків	13,4	25,0	15,9	33,7	34,7	26,5	21,6	9,7	14,4	5,1
Застосування дослідницьких та інноваційних технологій у музично-педагогічному процесі	11,2	26,3	14,8	34,9	36,3	27,7	21,9	6,7	15,8	4,4
Хсер.	12,2	24,2	15,6	33,3	35,5	26,4	22,9	10,3	15,5	5,1

Динаміка рівнів сформованості НДК за творчо-креативним критерієм у студентів КГ і ЕГ відображено у Таблиці 5.4.17. Як бачимо, приріст у КГ на високому рівні склав +8,7%, у ЕГ – +20,3%; на рівні вищому за середній в КГ – +10,5%, в ЕГ – +28,4%; на середньому рівні в КГ - +13,3%, в ЕГ – +4,6%; зменшення кількості досліджуваних на рівні нижчому за середній зафіксовано в КГ – -14,7% і ЕГ – -26,6%; на низькому рівні зменшення склало в КГ -22,7 % і -36,2% в ЕГ.

Таблиця 5.4.17

Динаміка рівнів сформованості НДК за творчо-креативним критерієм у студентів КГ і ЕГ (у%)

	Рівні / Етапи	**Високий**	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**
КГ	**Результати на початку експерименту**	3,5	5,1	22,2	37,6	40,2
	Результати наприкінці експерименту	12,2	15,6	35,5	22,9	15,5
	Приріст	+8,7	+10,5	+13,3	-14,7	-22,7
ЕГ	**Результати на початку експерименту**	3,9	4,9	21,8	36,9	41,3
	Результати наприкінці експерименту	24,2	33,3	26,4	10,3	5,1
	Приріст	+20,3	+28,4	+ 4,6	-26,6	-36,2

Отже, підсумовуючи результати діагностування показників ціннісно-мотиваційного, гностично-когнітивного, дослідницько-операційного, творчо-креативного критеріїв сформованості НДК МВМ, можна зробити висновок про значну позитивну динаміку розвитку її компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, технологічно-діяльнісного, особистісно-когнітивного, креативного). Проведена експертиза підтвердила наявність вищих рівнів сформованості НДК у студентів-музикантів ЕГ після проведеного експерименту. Зокрема, кількість студентів, у

яких виявлено високий рівень сформованості аксіологічно-орієнтаційного компоненту зросла з 6,4% при констатувальному обстеженні до 29,7% під час контрольного етапу експерименту і вищий за середній рівень – з 7,7% до 27,1%; кількість студентів із сформованим технологічно-діяльнісним компонентом зросла – з 0% до 31,2% і з 0% до 41,6% відповідно; сформованість особистісно-когнітивного компоненту – з 3,2% до 28,0% і з 4,1 до 31,4%; креативного компоненту – з 3,9% до 24,2% і з 4,9 до 33,3%. Узагальнені результати відображені в таблиці 5.4.18.

Таблиця 5.4.18

Узагальненні результати експериментальної роботи щодо сформованості компонентів НДК у студентів-музикантів КГ і ЕГ (у%)

Групи	**Рівні сформованості компонентів НДК майбутніх учителів музики**									
	Високий		Вищий за середній		Середній		Нижчий за середній		Низький	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Аксіологічно-орієнтаційний компонент										
КГ	6,0	9,4	8,9	11,3	18,5	30,2	29,0	26,3	37,6	22,8
ЕГ	6,3	31,7	8,6	30,1	18,4	15,9	28,5	16,8	38,2	5,5
Особистісно-когнітивний компонент										
КГ	0	9,7	3,9	15,3	20,1	31,4	33,3	21,5	42,5	22,1
ЕГ	0	28,0	4,1	31,1	21,4	24,6	32,7	13,5	41,8	2,8
Технологічно-діяльнісний компонент										
КГ	0	16,4	0	19,5	11,2	26,3	41,1	22,9	47,7	14,9
ЕГ	0	31,2	0	41,6	10,5	15,5	39,9	8,8	49,6	2,9
Креативний компонент										
КГ	0	12,2	5,1	15,6	22,2	35,5	37,6	22,9	35,1	13,8
ЕГ	0	24,2	4,9	33,3	21,8	26,4	36,9	12,3	36,4	3,8

Визначався індекс задоволення, якщо до експерименту він складав 0,37, то після цілеспрямованої експериментальної роботи щодо формування аксіологічно-

орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного компонентів НДК МВМ у процесі професійної підготовки він досягнув 0,90, що свічить про високий рівень включення і задоволення студентами музично-педагогічних спеціальностей різними видами і формами дослідницького навчання і створеного культурно-науково-освітнього середовища.

Результати динаміки сформованості НДК як цілісного утворення у майбутніх учителів музики відображені у Таблиці 5.4.19. Порівнюючи результати проведеного дослідження в КГ і ЕГ, бачимо, що значна кількість студентів контрольної групи показала середній і низькі рівні сформованості науково-дослідницької культури, тоді як у більшості студентів – майбутніх вчителів музики експериментальної групи зафіксовано вищі і середній рівні розвиненості досліджуваного особистісного феномену. Приріст склав на високому рівні +10,5% (КГ), +27,2% (ЕГ), вищому за середній – +10,9% (КГ), +29,6%(ЕГ), середньому – +15,4% (КГ), +2,6(ЕГ), нижчому за середній – -11,9 (КГ), -21,7(ЕГ), нижчому – -22,3%(КГ), -37,7%(ЕГ). Зафіксована така різниця динаміки рівнів сформованості НДК МВМ у КГ і ЕГ після експерименту: на високому рівні – +16,8%; вищому за середній рівні – +18,6 %; середньому рівні – -10,2 %; нижчому за середній рівні – -10,6 %; низькому рівні – -14,6 %.

Таблиця 5.4.19

Результати динаміки рівнів сформованості НДК як цілісного утворення у студентів КГ і ЕГ (у%)

Групи	**Рівні сформованості НДК МВМ як цілісного утворення**									
	Високий		Вищий за середній		Середній		Нижчий за середній		Низький	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
КГ	**1,5**	**12,0**	**4,5**	**15,4**	**18,0**	**30,8**	**35,3**	**23,4**	**40,7**	**18,4**
ЕГ	**1,6**	**28,8**	**4,4**	**34,0**	**18,0**	**20,6**	**34,5**	**12,8**	**41,5**	**3,8**

Отже, простежуються значні розбіжності між рівнями сформованості НДК як цілісного утворення у студентів КГ і ЕГ, про що переконливо свічить рис. 5.3, де 1 – високий рівень; 2 – вищий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – нижчий за середній рівень; 5 – низький рівень.

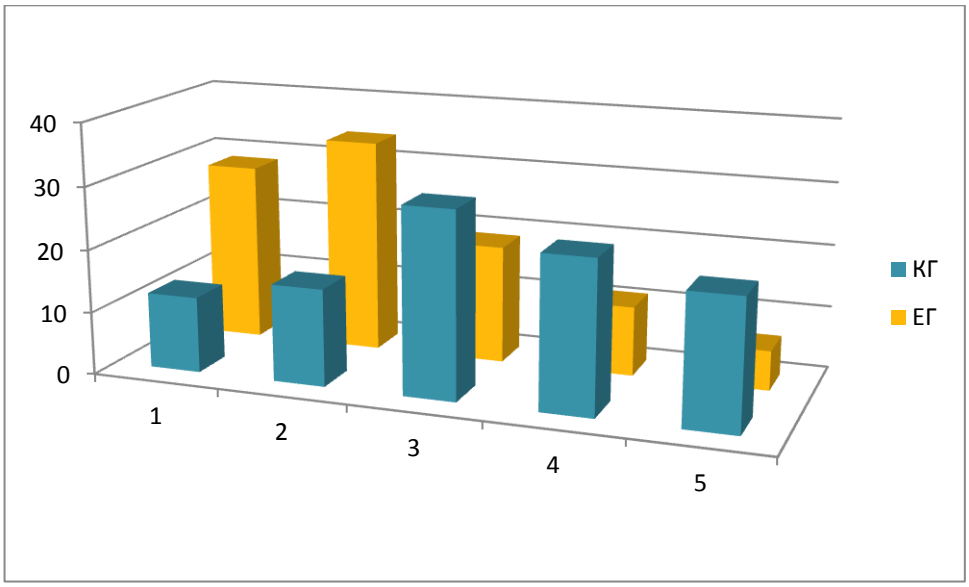


Рис. 5.3. Результати сформованості НДК як цілісного утворення у студентів-музикантів КГ і ЕГ (у %)

Про ефективність розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки свідчить динаміка коефіцієнтів $К_{з,}$ G, Q (Таблиця 5.4.20) показника абсолютного збільшення коефіцієнту ефективності даної педагогічної системи.

Таблиця 5.4.20

Динаміка ефективності системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки

Показник	2010	2011	2012	2013	2014
$К_з$	0,62	0,64	0,79	0,82	0,84
G	0,02	0,05	0,18	0,23	0,29
Q	1,04	1,08	1,32	1,39	1,43

З Рис. 5.4. видно скачкоподібне зростання показника абсолютного збільшення коефіцієнта ефективності системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, створення культурно-науково-освітнього середовища на протязі 2010 – 2014 рр.

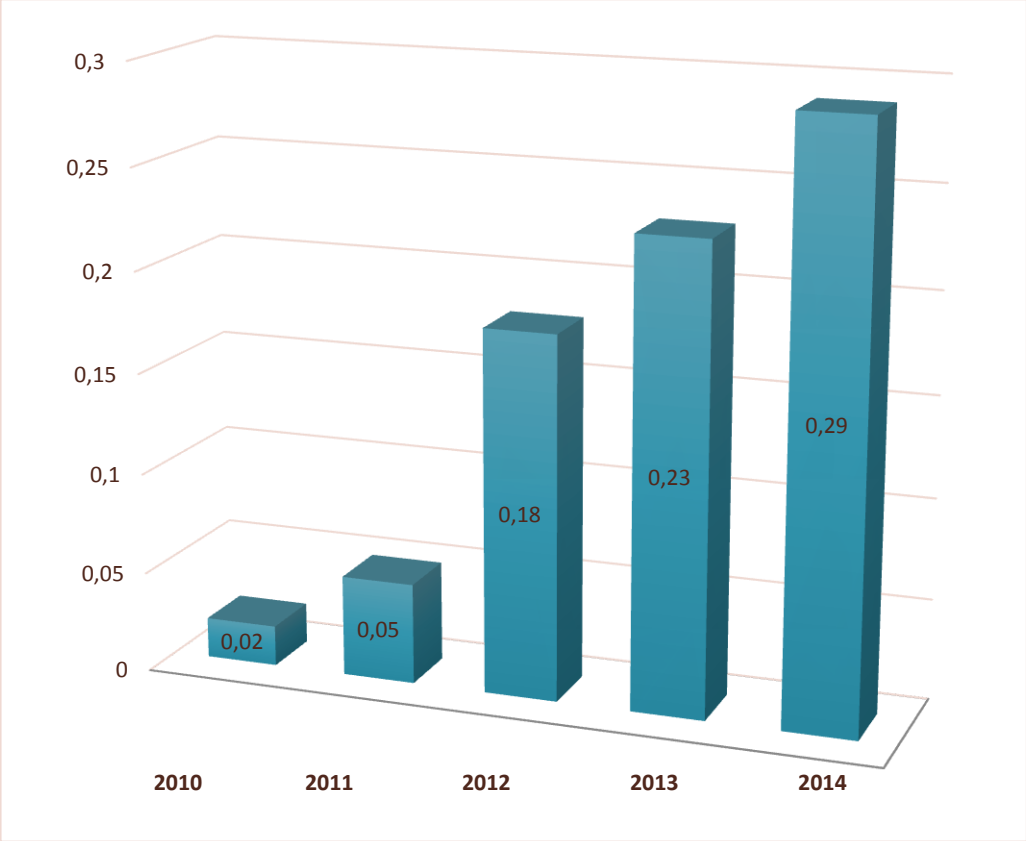


Рис. 5.4. Динаміка показника абсолютного збільшення коефіцієнту ефективності системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки (середні показники по експериментальних групах)

Якщо на початку експерименту рівень сформованості НДК студентів-музикантів було оцінено як мінімально ефективний, то після реалізації розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, створеного науково-методичного забезпечення цієї системи, організаційно-педагогічних умов, зафіксовано зростання коефіцієнта ефективності досліджуваної педагогічної системи від мінімальної ефективності до вищого рівня. Отже, проведений кількісно-якісний аналіз результатів дослідження

свідчить про ефективність упровадження розробленої моделі системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, яка реалізується завдяки розробленим педагогічним умовам і технологіям.

Висновки до п’ятого розділу

Дослідження здійснювалося упродовж восьми років (з 2008 по 2015 р.) і охоплювало такі етапи: *аналітико-прогностичної роботи* (перший семестр 2008-2009 н.р.), на якому було здійснено теоретичний аналіз наукового фонду з проблеми дослідження, вивчення її сучасного стану, розроблено стратегію і тактику дослідження; *констатувальний етап* (другий семестр 2009-2010 н.р.), на якому підготовлено нормативну базу досліження, розроблено критеріальний і діагностичний апарат дослідження, здійснено апробація інструментарію дослідження та його коригування, визначено всі процедури експерименту; на *формувальному етапі* (2010-2014 н.р.) здійснювалося впровадження концептуальної моделі формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки у навчальний процес, перевірка її ефективності, уточнення основних теоретичних положень дослідження; *контрольно-узагальнюючий етап* (2014-2015 н.р.) передбачав провдення контрольного зрізу, здійснення кількісно-якісного аналізу результатів дослідження, їх порівняння, апробацію; статистичне опрацювання отриманої інформації, її узагальнення та систематизацію; розроблення методичних рекомендацій, видання монографій.

У педагогічному експерименті застосовувалися такі методи, вибір яких зумовлений його цілями, завданнями і логікою: метод вивчення нормативних документів і літератури, порівняльно-історичний метод, метод педагогічного експерименту, обсерваційні, опитувальні, праксиметричні методи, експертної оцінки, методи порівняння, моніторингу, статистичної обробки результатів.

На першому – *констатувальному етапі експерименту* – вирішувалися завдання щодо: 1) вивчення фактичного стану проблеми дослідження на музично-педагогічних (мистецтв) факультетах, визначення коефіцієнту рівня задоволення

дослідницьким навчанням студентами; 2) дослідження готовності викладачів мистецьких дисциплін до формування данного особистісного феномену; 3) розробка критеріїв і показників оцінювання НДК МВМ як собистсного феномену на основі обгрунтованих структурних компонентів (аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного); 4) підготовка діагностичного інструментарію, виділення експериментальної та контрольної групи; діагностика рівнів сформованості досліджуваного особистісного феномену; 5) проектування програми експерименту.

На другому – *формувальному етапі експерименту* – здійснювалася розробка і впровадження концептуальної моделі системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки; ознайомлення викладчів із технологією і новими методами формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки; перевірялась ефективність створюваного науково-методичного забезпечення цієї системи, позитивна динаміка розвитку кожного компоненту досліджуваного особистісного феномену і науково-дослідницької культури як цілісного утворення; видано посібник (гриф МОН), авторська програма до навчального курсу «Основи наукових досліджень», 2 монографії, підготовлено методичні рекомендації. Кінцевий контрольний зріз передбачав здійснення кількісно-якісного аналізу результатів дослідження і на цій основі формулювання висновків, виявлення закономірностей.

За отриманими результатами діагностування було обрано контрольну (КГ) та експериментальну групи (ЕГ), розроблено критерії і показники, визначено рівні сформованості сформованості НДК МВМ (низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий). До констатувального експерименту було залучено 1232 студентів, формувального – 615 студентів музично-педагогічних спеціальностей денної та заочної форми навчання вищих педагогічних навчальних закладів України; експериментальну вибірку склало 310 студентів, контрольну 305 студентів. Апробація експерименту здійснювалась на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харківської

гуманітарно-педагогічної академії, гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету, факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка, факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

На формувальному етапі експерименту для забезпечення компонентів НДК МВМ наші дії були спрямовані на оновлення змісту таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи», навчально-методичного забезпечення, розробку комплексу індивідуальних науково-дослідницьких завдань, системне застосування методів активного, дослідницького, евристичного, контекстного навчання. Реалізація розробленої технології вимагала спеціальної науково-методичної, дослідницької і науково-методологічної роботи з боку викладачів мистецьких дисциплін, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистісних якостей дослідника-музиканта, його аксіосфери.

Було розроблено організаційну структуру поетапної реалізації системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, яка вибудовувалась на ґрунті системного, синергетичного, інтегративного, культурологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, контекстного та інноваційного підходів і передбачала ускладнення, поглиблення і розширення спектру дій відносно розвитку кожної складової даного особистісного феномену. Створена педагогічна система передбачала поетапну реалізацію підготовки студентів-дослідників-музикантів (навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний етапи) і викладачів мистецьких дисциплін (діагностично-контролюючий, аналітико-прогностичний, науково-перетворюючий, рефлексивно-оцінюючий етапи), а також організацію їх творчої

взаємодії у вищій педагогічній школі.

На основі опитувальних, обсерваційних, праксиметричних, статистичних методів, психологічного і педагогічного тестування, методу експертних оцінок, поточного контролю зафіксована позитивна динаміка рівнів сформованості НДК МВМ як цілісного утворення, її аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного компонентів, дано порівняння результатів до і після експерименту, що підтверджено кількісною, якісною та статистичною обробкою отриманих даних у дослідженні (методом математичної статистики з використанням критерію x^2 (хі-квадрат) і багатофункціонального статистичного φ-критерію Р. Фішера); визначено індекс задоволення, який склав 0,90, що свідчить про його високий рівень; виявлена динаміка зростання показника абсолютного збільшення коефіцієнту ефективності системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки по роках (2010-2014 рр.) від мінімально ефективного до вищого рівня.

Провдена експертиза підтвердила наявність вищіх рівнів сформованості НДК у студентів-музикантів ЕГ після проведеного експерименту. Зокрема, кількість студентів, у яких виявлено високий рівень сформованості аксіологічно-орієнтаційного компоненту зросла з 6,4% при констатувальному обстеженні до 29,7% під час контрольного етапу експерименту і вищий за середній рівень – з 7,7% до 27,1%; кількість студентів із сформованим технологічно-діяльнісним компонентом зросла – з 0% до 31,2% і з 0% до 41,6% відповідно; сформованість особистісно-когнітивного компоненту – з 3,2% до 28,0% і з 4,1 до 31,4%; креативного компоненту – з 3,9% до 24,2% і з 4,9 до 33,3% відповідно.

Таким чином, аналіз експериментальної роботи підтвердив результативність і ефективність упровадженої концептуальної моделі системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, науково-методичного забезпечення цієї системи, розроблених педагогічних технологій, педагогічних умов і створеного культурно-науково-освітнього середовища в умовах вищої музично-педагогічної освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження, присвяченого проблемі формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, підтвердили висунуті теоретичні положення і гіпотезу дослідження та дозволили сформулювати відповідно до поставлених завдань такі висновки:

1. Обґрунтовано методологічні основи проблеми дослідження, які відображають філософський, наукознавчий (трансцендетально-аналітичний, синтетично-узагальнюючий, соціокультурний способи осмислення науки як когнітивного конструкту, її онтологічних, гносеологічних, логічних, методологічних, аксіологічних засад, принципи наукового пізнання, критерії науковості) і культурологічний (поняття «культура» у контексті філософсько-антропологічного, системного, культурологічного, герменевтично-семіотичного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, соціологічного підходів, культурологічна парадигма освіти, культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання) її аспекти, а визначення нового дефінітивного поля досліджуваних понять, їх екстраполяція у площину вищої музично-педагогічної освіти зумовило прогнозування і конструювання нового змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Культурологічний підхід, обраний в якості генеральної стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, представляє сукупність теоретико-методологічних положень (ізоморфна тотожність освіти і культури; цілісність культури, людини, змісту освіти, педагогічного процесу; єдність педагогічної системи й процесу, що є критерієм методологічної цілісності), організаційно-педагогічних і методичних заходів, практична реалізація яких забезпечує засвоєння, трансляцію і відтворення соціально-гуманістичних, педагогічних, мистецьких і науково-дослідницьких цінностей, самобутність і самоцінність розвитку особистості дослідника, здатного до самовизначення і самодетермінації засобами когнітивного і дослідницького пошуку.

2. Аналіз ґенези теорії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів, зокрема музики, свідчить про пріоритетність питань щодо застосування дослідницького методу у педагогічному процесі, інтелектуального пізнання, формування критичних суджень, навчання «великорозумності», «наукової самодіяльності» в історії вітчизняної і зарубіжної педагогіки протягом усіх історичних епох (Античності, Відродження, Просвітництва, педагогічних пошуках ХХ ст.). Вивчення сучасного зарубіжного досвіду (Німеччини, Польщі, Франції, Англії, США), що підтверджує виникнення нового напряму у педагогічній освіті – дослідницько-орієнтаційного, і вітчизняного у педагогічній і мистецькій освіті, який знайшов виявлення у питаннях щодо методологічного аспекту науково-дослідницької діяльності у цій галузі; наукового дослідження як дидактичної категорії; методів науково-педагогічного керівництва магістерськими роботами майбутніх учителів музики, оволодіння дослідницькими технологіями в умовах поліхудожньої діяльності тощо, актуалізує науковий пошук у напряму систематизації і узагальнення набутого теоретичного фонду у контексті обраної проблематики і розкриття теоретичних і методичних основ формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, розробки концепції дослідження.

Встановлено, що з метою реалізації провідних напрямів розбудови національної освіти, досягнення її ефективності і конкурентоспроможності, створення інтегральної наскрізної системи залучення майбутніх учителів, зокрема музики, до різних векторів дослідницького пошуку, цілісного наукового осягнення освітньо-педагогічної і мистецької дійсності, поряд із розв’язанням низки проблем щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, виникає потреба в цілеспрямованій педагогічній стратегії щодо формування науково-дослідницької культури у майбутніх вчителів, освітян як особистісного феномену, що співвідноситься з вимогами Болонської декларації, європейської освіти, рекомендаціями ЮНЕСКО стосовно інтеграції науки і освіти у світовому просторі.

3. Осмислення культурологічних, наукознавчих, психолого-педагогічних і

мистецтвознавчих аспектів проблеми дослідження уможливило здійснити науково-педагогічне обґрунтування сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у контексті його професійно-педагогічної культури і визначити як динамічну, інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності до синтезування аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового, педагогічного і художнього ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових знань у педагогічній діяльності в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворювальної) функції.

Запропонована концепція формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки презентує авторський підхід до розвитку їх методологічної культури й сучасного наукового стилю мислення, характерними ознаками якого є системність, гнучкість, варіативність, концептуальність, перспективність, динамізм, саме вони забезпечують у перспективі соціальну детермінованість науково-дослідницького пошуку вчителя музики, творче застосування опанованого ним теоретичного фонду в умовах музично-педагогічної практики. Методологічна культура, в якій втілюються функції методологічного аналізу знань (каталізації як стимулювання процесу пізнання, проблематизації, інтенсифікації, структурування цілісного наукового знання, критичного осмислення нових ідей в культурі тощо), вплине на розуміння діалектики педагогічної науки і музично-освітньої дійсності.

З позицій системного підходу науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики представляє поліструктурний (аксіологічно-орієнтаційний, технологічно-діяльнісний, особистісно-когнітивний, креативний компоненти) і поліфункціональний (гуманістична, гносеологічна, інтегративна, комунікативна, освітня, творча і соціальна функції) особистісний феномен. *Аксіологічно-орієнтаційний компонент* концентрує в інтегрованій єдності науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні, мистецькі (загальнолюдські, духовні, практичні, особистісні)

цінності, які визначають способи і засоби розв'язання наукових музично-педагогічних проблем і приймають вигляд аксіологічних функцій, задають фундамент для відтворення культуротворчих, аксіологічних, антропологічних, полісуб'єктних та ін. освітніх моделей.

Технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ розглядається в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, що обумовлені існуючим науковим стилем педагогічного товариства; вибудовується як система, завдяки послідовним діям, як по горизонталі (фази дослідження: проектування (концептуальна фаза), технологічна та рефлексивна), так і по вертикалі (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний), забезпечується проектно-моделюючою, інформаційно-аналітичною, експериментально-діагностичною, практико-перетворюючою функціями.

Особистісними якостями, що забезпечують мотиваційну та операційну сфери дослідника, його самоздійснення у світі науки і мистецтва, репрезентується *особистісно-когнітивний компонент* НДК МВМ. Мотиваційну сферу майбутнього вчителя музики як дослідника розглядаємо як таку, що забезпечує цілісний розвиток особистості, здатної до перманентного оновлення наукового знання у музично-педагогічній і мистецькій проекції, збагачення його смислового наповнення, володіння механізмами наукової і педагогічної творчості, реалізацію усього спектру дослідницьких методів, і виводить майбутнього вчителя на інший анагогічний рівень у його професіогенезі. Саме синкретичний характер пізнання на рівні мікродіалогу, як рефлексивне осмислення особистісних гностично-когнітивних процесів у мистецькій освіті, і макродіалогу, як поліфонії теоретичних розміркувань, концептуальних позицій, методологічних підходів і в більш широкому розумінні діалогу культур, складає основу дослідницького пошуку майбутнього вчителя музики і вимагає певних мотиваційних якостей-новоутворень. *Операційна складова* особистісно-когнітивного компоненту забезпечується свідомістю (самосвідомістю), дії якої виявляються як зовнішня (предметна) та внутрішня (смислова) регуляція здійсненого науково-дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; мисленнєвою

діяльністю, особливістю якої стає поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів, оволодіння понятєво-категоріальним апаратом музичної педагогіки як наукового фундаменту у розробці педагогічних моделей (стратегій), і способів художнього пізнання, що звернені до пошуку художніх образів, виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі; здібностями, які є умовою і результатом діяльності вчителя-дослідника-музиканта, реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні вміння.

Креативний компонент НДК МВМ визначає інноваційно-евристичний характер дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти, забезпечує ефективне, динамічне функціонування, перспективне формування інших компонентів, які набувають творчого, прогресивно стимулюючого характеру, взаємодіють і створюють умови для гармонійного становлення особистості дослідника.

4. На ґрунті поліпарадигмальної методології як єдності загальнонаукових (системного, синергетичного, інтегративного) і конкретно-наукових (культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, особистісного, компетентнісного, інноваційного, контекстного) методів, теорій і концепцій освітніх моделей та інтегративної методології (єдність цілей, завдань, змісту освітнього процесу; цілісність складає педагогічний норматив і визначає загальну стратегію дослідження) дано науково-методичне обґрунтування системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, що вибудовується на основі пріоритетів вищої педагогічної школи і тенденцій розвитку сучасної вищої музично-педагогічної освіти (гуманізація, демократизація, варіативність, інтегративність, неперервність, когерентність, когнітивна полімодальність); передбачає створення культурно-науково-освітнього середовища, в якому освіта, наука і мистецтво відіграватимуть домінуючу роль і спостерігатиметься кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання, так і в науковому процесі. Розроблено концептуальна модель означеної системи.

Обґрунтовано технологію формування науково-дослідницької культури

майбутніх учителів музики як особистісного феномену, яка має варіативний і нормативний характер, ураховує вплив *соціокультурних* (єдність наукового, освітнього і мистецького простору; реалізація принципів культурологічної освіти; синергетичного навчання: поліваріантність освітніх процесів, саморозвиток, самоорганізація, нелінійність цілісного мислення) і *психолого-педагогічних факторів* (поєднання теорії і практики навчання, педагогічних технологій; урахування інтелектуальних можливостей і мотиваційних устремлінь студентів); реалізовується за різними рівнями по вертикалі (метатехнології, макротехнології, мезотехнології, мікротехнології) і напрямами по горизонталі (науково-концептуальний, змістово-описовий, процесуально-діяльнісний).

Для реалізації досліджуваної педагогічної системи розроблено *педагогічні умови*: а) спрямованість на актуалізацію, асиміляцію і трансляцію науково-дослідницьких, педагогічних і мистецьких цінностей, що формують ціннісно-смислові орієнтири майбутнього вчителя-дослідника-музиканта; б) забезпечення гнучкості і взаємодії фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного, світоглядного напрямів професійної підготовки; в) застосування різних способів інтеграції в навчальному процесі (міжпредметність, координація, комбінування, постановка міжпредметних професійних проблем); г) орієнтованість викладача на самокеровані, поліваріантні, багатомірні, нелінійні, саморганізаційні процеси; д) реалізація науково-методичної роботи викладача, джерелами якої є педагогічна наука у її концептуальній і нормативній формі, результати власної науково-дослідницької діяльності; є) створення культурно-науково-освітнього середовища. Визначені умови спрямовані на формування когнітивних і мотиваційних якостей-новоутворень учителя-дослідника-музиканта, його методологічної культури, завдяки доцільно спланованому науковому і дослідницькому пошуку, вектори якого охоплюють наукові знання із загальної педагогіки, мистецької, музичної, вокально-хорової педагогіки, філософії мистецької освіти, теорії музичної освіти, педагогіки вищої школи, методології музично-педагогічних досліджень тощо.

5. Моніторинг рівнів сформованості науково-дослідницької культури

майбутніх учителів музики в розрізі професійної підготовки впроваджувався, завдяки розробленому критеріальному апарату дослідження, а саме: *ціннісно-мотиваційному критерію*: показники – сформовані пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні, духовні, загальнолюдські, практичні і особистісні цінності вчителя музики як дослідника; мотиваційні якості, що стимулюють ефективне здійснення науково-дослідницького пошуку, який стає культуротворчим і культуровідповідним, забезпечують сутнісне розуміння соціокультурних і педагогічних явищ; оцінювалися якості за змістовими (дієвість, усвідомленість, самостійність, узагальненість) та динамічними (стійкість, тривалість, широта, емоційна модальність) параметрами; *гностично-когнітивному критерію:* показники – глибина, повнота і міцність наукових знань, набутих у науково-пізнавальному процесі, їх діалектичність, системність, міждисциплінарність, інтегративність; ураховувалися якісні і кількісні характеристики знання; сформовані інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні вміння; *дослідницько-операційному критерію*: показники – вільне володіння технологічним інструментарієм науково-дослідницької діяльності; *творчо-креативному критерію*: показники – нове бачення розв’язання наукової проблеми, наукова творчість, створення педагогічного супроводження дослідження, яке фіксує різні форми породження педагогічних інновацій, авторські розробки. Розроблені критерії і показники дозволили визначити *рівні* сформованості науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики: *низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.*

6. Експериментально перевірено результативність концептуальної моделі системи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, що реалізовувалася на основі розробленого науково-методичного забезпечення цієї системи, педагогічних умов, педагогічних технологій і передбачала оновлення змісту навчальних предметів, форм, методів і засобів активізації когнітивного і дослідницького пошуку студентів, поетапну організацію означеної педагогічної системи у вищій музично-педагогічній освіті: *навчально-дослідницького етапу (1-2 курси),* основними напрямами професійної

підготовки є культурологічний і світоглядний; *науково-дослідницького етапу (3-4 курси),* напрями підготовки – фундаментальний і загальнонауковий; *науково-методологічного етапу (5 курс),* основні напрями підготовки – фундаментальний, методологічний, загальнонауковий, світоглядний.

Підтверджено ефективність таких активних та інноваційних методів, як: *складноструктуровані ІНДЗ*, що орієнтують на поєднання дескриптивної (науково-описової) і прескриптивної (нормативної) форми наукових знань, розкриття різноманітних аспектів музично-педагогічних проблем, педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження, способів мисленнєвої діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов цих завдань; *методологічні завдання* на онтологічний, феноменологічний, культурологічний, аксіологічний, системний та ін. аналіз проблеми дослідження; *методи організованих стратегій* (розв'язання протиріч між різними картинами дійсності – педагогічною, соціокультурною, мистецькою, індивідуально-особистісною); *практичні завдання на удосконалення науково-дослідницької* (історичні розвідки (персоніфікований, історико-педагогічний аналіз), мікродослідження, педагогічні експерименти, наукові статті, критичні есе); *рефлексивної* (твори-роздуми «Я – вчитель-дослідник-музикант», «Я – професіонал», «Я – людина культури»), *науково-методичної діяльності* (рецензування, складання навчально-методичного забезпечення, розробка методів діагностики якості навчання, програм у контексті науково-педагогічної проблеми, що досліджується); *науково-педагогічного спілкування* («Пошук цитат»; «Пошук проблеми»; «Пошук наукових методів»; «Визначення гіпотетичних припущень»; «Термінологічний марафон»; диспути-діалоги між вчителем-дослідником і музикантом, педагогом і психологом); *рефлексивні завдання* для науково-педагогічної практики (аналіз гуманістичних, особистісно орієнтованих, антропологічних, етнопедагогічний, полісуб'єктних та ін. освітніх моделей, що досліджуються); *експериментальні завдання* на пояснення явищ, які спостерігаються в експерименті; експериментальне виявлення і доведення закономірностей, принципів музично-педагогічної діяльності; *брейн-рінги* «Пошук музично-освітніх технологій», «Калейдоскоп

ідей», «Pedagogical discovery»; виставки-презентації дослідницьких результатів на конкурсах, конференціях.

Підготовлені та апробовані у навчальному процесі матеріали посібника як навчально-методичного забезпечення лекційних курсів «Основи наукових досліджень» на рівні бакалаврату, «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень» на рівні магістратури і продовження курсу «Педагогіка вищої школи»; дослідницькі і організаційно-методичний комплекси як педагогічний супровід і дієвий засіб системного формування науково-дослідницької культури студентів музично-педагогічних спеціальностей у вищій педагогічній школі.

7. На основі опитувальних, обсерваційних, праксиметричних, статистичних методів, психологічного і педагогічного тестування, методу експертних оцінок, поточного контролю зафіксована позитивна динаміка рівнів сформованості НДК МВМ як цілісного утворення, її аксіологічно-орієнтаційного, особистісно-когнітивного, технологічно-діяльнісного, креативного компонентів, дано порівняння результатів до і після експерименту, що підтверджено кількісною, якісною та статистичною обробкою отриманих даних у дослідженні (методом математичної статистики з використанням критерію x^2 (хі-квадрат) і багатофункціонального статистичного φ-критерію Р. Фішера); визначено індекс задоволення, який склав 0,90, що свідчить про його високий рівень; виявлена динаміка зростання показника абсолютного збільшення коефіцієнту ефективності системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки по роках (2010-2014 рр.) від мінімально ефективного до вищого рівня.

Аналіз експериментальної роботи підтвердив результативність, ефективність і перспективність упровадженої концептуальної моделі системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, науково-методичного забезпечення цієї системи, розроблених педагогічних технологій, педагогічних умов і створеного культурно-науково-освітнього середовища в умовах вищої музично-педагогічної освіти.

8. Проведене дослідження дозволило встановити такі *закономірності*: а) сформована науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики як

динамічний, поліфункціональний особистісний феномен вплине на реалізацію його компетентностей (науково-методологічної, науково-методичної, інтелектуальної, наукового спілкування, акмеологічного зростання, соціальної) як наскрізних метапредметних утворень, що дає підстави розглядати означений феномен як системоутворюючий чинник професійно-акмеологічного зростання вчителя музики; б) цілеспрямоване формування НДК МВМ, наповнення її новим культуротворчим, культуровідповідним змістом забезпечить високий рівень здійснення різних модусів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької і музично-педагогічної діяльності, що закономірно створює умови для підвищення якості професійної підготовки, її педагогічної потужності; в) вчитель музики із сформованою науково-дослідницькою культурою здатен діяти як творець і носій соціально-гуманістичних, науково-педагогічних, інноваційно-дослідницьких, мистецьких цінностей, органічна єдність яких приведе до більш багатшого і досконалішого професійного життя, забезпечить гнучкість і мобільність майбутнього освітянина, музиканта-дослідника на ринку праці.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов’язаних із проблемою формування науково-дослідницькою культурою майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, потребують подальшого вивчення питання, в яких актуалізуються нові методологічні орієнтири даного дослідження, удосконалюються методи діагностики досліджуваного особистісного феномену.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» / Інформаційний вісник Міністерства освіти України. – № 3. – 2014. – С. 3-17.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Наказ МОН № 998 від 31.12.04 [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. mon. gov. ua/education/average/topic/rozv/knc. doc.
3. Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні від 14.10.2011, на підставі документу п067323-11 [електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11.
4. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2010 року [електронний ресурс] // Стратегічні пріоритети. – 2009. - №3 (12). – С. 11-30. – Режим доступу: http: //old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf.
5. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
6. Про затвердження Плану дій щодо реформування системи педагогічної і післядипломної освіти педагогічних працівників на 2009-2012 роки: Наказ МОН УКраїни № 190 від 02.03.2009. – Режим доступу: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2C3991E71DD0A/list-D4A04AF32.
7. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/848-19.
8. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України від 05.12.2012, підстава 5460-17 [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3715-17.
9. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17.

10. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования: Учебник для вузов / Э. Б. Абдуллин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
11. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
12. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
13. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
14. Алексеев П. В. Философия: Учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 608 с.
15. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
16. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М.: Издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
17. Андреев А. Л. Компетентнастная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анали за / А. Л. Андреева // Педагогика. – 2005. – №4. – С.19-27.
18. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
19. Андреева Г. А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Г. А. Андреева // Педагогика. – 2003. – № 6. – С.97-102.
20. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С.5-9.
21. Андрущенко В. П. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у

вищих навчальних закладах: колективна монографія / За загал. редакцією В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – Київ: Педагоігчна думка, 2008. – 385 с.

22. Андрущенко Т. Виховна функція мистецтва в освітньому процесі // Т. Андрущенко // Рідна школа. – 2011. - №1/2. – С. 8-12.
23. Анисимов В. В. Педагогическая система учителя: авторский поиск и становление: Учеб. пособие для слушателей фак-тов повышения квалиф. пед. вузов / В. В. Анисимов. – Волгоград: Перемента, 2004. – 187 с.
24. Анисимов О. С. Методологический словарь для стратегов. – Т. 2. Методологическая парадигма и управленческая аналітика / О. С. Анисимов. – М.: ВЕЛБИ, 2004. – 364 с.
25. Анисимов С. Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века. Очерки истории / С. Ф. Анисимов // Вестник МГУ; Сер. «Философия». – 1994. – № 4. – С. 8-26.
26. Антипов Г. А. Ценности науки и ценности ученого / Г. А. Антипов, А. З. Фахрутдинова // Наука и ценности. – Новосибирск: Издательство «Наука», 1987. – С.57-72.
27. Антология педагогической мысли: В 3 т. / Сост. Н. Н. Кузьмин. – Т.2. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом и профессиональном образовании. – М.: Высшая школа, 1989. – 463 с.
28. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
29. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
30. Антология педагогической мысли России первой пол. XIX в. (до реформ 60-х гг.) /Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
31. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
32. Апраксина О. А. О праве учителя-музыканта на эксперимент (Приложения) / О. А. Апраксина // Методологическая культура педагога-музиканта: Учебное пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия»,

2002. – С. 90-94.

33. Апраксина О. А. Из истории музыкального воспитания / О. А. Апраксина. – М.: Прсвещение, 1990. – 207 с.
34. Ардашева Н. В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00. 01. / Н. В. Ардашева, Кемерово, 2011. – 18 с.
35. Арламов А. А. Интеграция научного знания в контексте взаимосвязи науки и педагогической практики/ А. А. Арламов //Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. – Волгоград: Перемена, 2003. – С.176-183.
36. Арламов А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2008. – №5. – С. 98-104
37. Арнольдов А. И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – Москва: Изд-во МГИК, 1992. – 240 с.
38. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. В. Артемова. – К.: Кондар, 2008. – 271 с.
39. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
40. Асадуллин, Р. М. Системогенез педагогической деятельности в образовательном процессе высшей школы / Р. М. Асадуллин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 48-57.
41. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Ленинград: Изд-во «Музыка», 1985. – 143 с.
42. Афанасьєв Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Л. Афанасьєв, О. Ф. Джура. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 128 с.
43. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.
44. Андриади И. П. Педагогика. Часть 2. Программы, методические материалы и

рекомендации / И. П. Андриади, С. Н. Ромашова. – Москва: СФЕРА, 2004. – 153 стр.

45. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
46. Бабаян Ю. О. Рефлексія як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / Ю. О. Бабаян // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Вип. 12. Педагогічні науки. – Т. 1. – 2006. – С. 230-236.
47. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
48. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / С. П. Балашова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 22 с.
49. Балл Г. А. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл; Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К.; Рівне: Зень, 2007. – 170 с.
50. Балл Г. О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наукових праць / За редакцією І. А.Зязюна та Н. Г. Нічкало. – Київ, 2003. – С.51-59.
51. Балл Г. О. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1998. – №3. – С. 41-48.
52. Бальмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія / Я. М. Бельмаз; Горлівський державинй педагогічний ін-т іноземних мов. – Горлівка: ГДПІІМ, 2010. – 303 с.
53. Барбіна Є. С. .Гуманізація освіти: Навчально-методичний посібник Є. С. Барбіна. – Херсон, 2001. – 254 с.
54. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: Сб. избр. трудов / Примеч.

С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

55. Безрукова В. С. Как написать реферат, курсовую, диплом: Учебно-методическое пособие / В. С. Безрукова. – Спб.: Питер, 2004. – 176 с.
56. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций / В. Л. Бенин. – Уфа, 2004. – 236 с.
57. Берков В. Ф. Философия и методология науки: Уч. пособие / В. Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2008. – 336 с.
58. Бермус А. Г. Методологические основы исследования качества педаогического образования / А. Г. Бермус // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. – Волгоград: Перемена, 2003. – С.14-17.
59. Бермус А. Г. Современная научно-педагогическая культура / А. Г.Бермус // Педагогика.– 2007. – № 4. – С. 21- 28.
60. Бернал Дж. Наука в истории общества / Под ред. Б. М. Кедрова, И. В. Кузнецова. – М.: Издательство иностранной литературы, 1956. – 735 с.
61. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студентов пед. учеб. заведений / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 128с.
62. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Наука, 1986. – 168 с.
63. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии / В. П. Беспалько. – М.: ИПО МО Россия, 1995. – 336 с.
64. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади: Навчально-методичне видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
65. Бех І. Д. Вибрані наукові праці: Виховання особистості / акад. І. Д. Бех. – Київ; Чернівці: Букрек, 2015. – Т.2. – 2015. – 639 с.
66. Библер В. С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – Москва: Прсвещение, 1975. – 400 с.
67. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога

культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 162 с.

68. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
69. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.47-52.
70. Білозерська Г. О. Формування розвивального середовища професійної підготовки майбутнього чителя музики: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. О. Білозерська; НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Київ, 2011. – 23 с.
71. Білоус О. С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання (на матеріалі музичних дисциплін): Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / О. С. Білоус; Волинський державний університет ім. Л. Українки. – Луцьк, 2005. – 20 с.
72. Бобрицька В. І. Програма інтегрованого навчального курсу «Педагогіка вищої школи» як об’єкт проектування / В. І. Борбрицька // Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2010. – Т. 1. - С. 222 – 229.
73. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: монографія / І. М. Богданова; НАПН України, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса: Черкасов, 2009. – 157 с.
74. Богуш А. М. Сучасний підхід до модернізації навчально-виховного процесу вищої школи / А. М. Богуш // Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2010. – Т. 1. - С. 229 - 234.
75. Божович Л. И. Проблемы формирование личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
76. Бойко Я. В. Дидактичні умови наукової організації навчальної праці студентів у педагогічному університеті: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 /

Я. В. Бойко; Криворізький державний педагоігчинй університет. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с.

77. Бойчук І. І. Мистецький ідеал як чинник професійного становлення майбутніх вчителів музики: автореф. дис. … канд. пед.наук: 19.00.07 / І. І. Бойчук; Інститут психології ім.. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2009. – 17 с.
78. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Укл. І. Д. Бех, Ю. Л. Маліновський; за ред. академіка В. П. Андрущенка. – К., 2004. – 219 с.
79. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін). – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 52 с.
80. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С.23-28.
81. Бондар В. І. Дидактика: підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Володимир Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 212 с.
82. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: 2000. – 277с.
83. Бондаревська Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
84. Бор Н. Избранные труды: В 2 т. / АН СССР. – Т.1. – М.: Наука, 1970. – 583 с.
85. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Борисов; Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 1997. – 22 с.
86. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Издательство «институт психологии РАН», 2008. – 352 с.
87. Братусь Б. С. Смысловая сфера личности / Б. С. Братусь // Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – С.58-109.
88. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные

психологические труды / А. В. Брушлинский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с.

89. Бузова О. Д. Удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики засобами полі художнього виховання: монографія / О. Д. Бузова; Берд. держ. пед. ун-т. – Берндянськ: БДПУ, 2012. – 166 с.
90. Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Г. В. Сучков; Под ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Дону: «МарТ», 2004. – 336 с.
91. Булынин А. М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект / А. М. Булынин. – М.: ИОО МОПО РФ, 1998. – 266 с.
92. Буряк В. К. Розвивальне навчання: теоретико-методологічний аспект: монографія / Володимир Буряк; Криворізький державний педагогічний університет. – К.: Фенікс, 2010. – 298 с.
93. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя / В. Буряк // Рідна школа, 2005. – №2. – с. 3-7.
94. Бутенко В. Г. Музична педагогіка: підготовка майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів: Монографія / В. Г. Бутенко, Ю. А. Шевченко. – Херсон: Грінь Д.С., 2012. – 240 с.
95. Бутенко В. Г. Роль культурно-освітнього середовища навчального закладу в системі естетичного виховання молоді // Час мистецької освіти: Зб. наук. праць І Міжнар. Науково-практ. конф. (11-12 квітня 2013) / за заг. ред. професора Т. А. Смирнової. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, «Федорко», 2012. – С. 3-10.
96. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие / Г. Х. Валеев. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
97. Василевська-Скупа Л. П. Розвиток музично-виконавської культури

майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної педагогіки / Л. П. Василевська-Скупа // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр.. – Вип. 42 . – Київ-Вінниця; ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 191-195.

98. Василенко Л. М. Холізм як методологічний підхід до розвитку особистості в педагогічній науці / Л. М. Василенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 9 (14). – К.: НПУ, 2010. – С. 10-15.

99. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: Автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.04 / М. П. Васильєва; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 38 с.

100. Василь Сухомлинський: життєвий шлях та педагогічні погляди / Кузьменко В. В.; КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». – Херсон: Херсонська академія неперервної освіти, 2015. – 111 с.

101. Васильєва С. О. Організація науково-дослідної діяльності старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. О. Васильєва; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2007. – 20 с.

102. Введение в философию: Учебное пособие для вузов /Авт. коллектив: Фролов И. Т. и др. – М.: Республика, 2012. – 623 с.

103. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

104. Вернадский В. И. О науке. – Т.1: Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: Издательский цент «Феникс», 1997. – 576 с.

105. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

106. Виноградов А. А. Диалог культур: XXI век. – Балашов: Издательство БГПИ, 2009. – 302 с.

107. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX ст.): Дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / В. О. Вихрущ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 40 с.

108. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посібник для студентів вищих навч. закладів / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.

109. Вища освіта України: Стан та тенденції / За ред. В. Г. Кремня. – К., 2000. – 225 с.

110. Водопьянова Е. В. Технология научной деятельности как объект социально-философского анализа: Дисертация докт. фил наук / Н. В. Водопьянова. – М., 1997. – 332 с.

111. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і Середньовіччя в освітньому контексті / Г. І. Волинка. – К.: Вища школа. – 2005. – 543 с.

112. Волкова Н. П. Педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: «Академія», 2002. – 576 с.

113. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.

114. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды / Л. С. Выготский. – Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 512 с.

115. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 160 с.

116. Виховання духовності особистості: Навчально-методичний посібник / М. Й. Боришевський, Л. І. Пілипенко, О. І. Пенькова та ін.; заг. ред. М. Й. Боришевського; НАПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. – Київ: Інститут психології, 2013. – 103 с.

117. Гайсина Г. И. Образование как социокультурный феномен /

Г. И. Гайсина. – Москва-Уфа: МПГУ, БГПУ, 2002. – 148 с.

118. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.

119. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – М.: «Книжный дом «Университет», 2002. – 400 с.

120. Ганжин В. Т. Нравственность и наука. К истории исследования проблемы в европейской философии / В. Т. Ганжин. – М.: Издательство Московского университета, 1978. – 139 с.

121. Гаратик А. Університетська підготовка вчителів і педагогів у Польщі (на прикладі Вроцлавського університету) / А. Гаратик // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2001. – Вип. 15. – С. 77-90.

122. Гарсия Д. О понятиях «культура» и «цивилизация» / Д. Гарсия // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 24-32.

123. Гегель Г. В. Энциклопедия философских наук: Наука логики / Г. В. Гегель. – М.: OZON.RU, 2012. – Т.1. – 452 с.

124. Герасимов Г. И. Структура научного исследования: (философский анализ познавательной деятельности в науке) / Г. И. Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 215 с.

125. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Уч. пособие / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.

126. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М.: Издательство «Совершенство», 2008. – 608 с.

127. Гессен С. И. Основы педагогики . Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа - Пресс, 1995. – 448с.

128. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитология / В. И. Гинецинский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1999. – 144 с.

129. Гинецинский С. И. Проблемы структурирования мирового образовательного

пространства / С. И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. - №3. – С.10-15.

130. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.

131. Гончаренко С. У. Основи методологічних знань вчителя / С. Гончаренко, В. Кушнир // Наукові записки. – Вип. 71. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – С.3-6.

132. Гончаренко С. У. Педагогічний процес з погляду «філософії XXI ст.» / С. У. Гончаренко, В. В. Кушнір // Шлях освіти, 2005. – №1. – С. 2-7.

133. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

134. Горбатенко І. Ю. Основи наукових досліджень: підручник / І. Ю. Горбатенко, Г. О. Іванишина. – Херсон, 2001. – 91 с.

135. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – початок XXI століття): монографія / С. С. Горбенко; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 406 с.

136. Горелов А. А. Культурология: Учебное пособие / А. А. Горелов. – М.: Юрайт-М, 2001. – 400 с.

137. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / П. П. Горкуненко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2007. – 20 с.

138. Горюнова Л. В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. – 1988. - №2. – С. 23-31.

139. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1997. – 136 с.

140. Григорович О.В. Науково-пізнавальна компетентність студентів: сутність, структура та засоби формування / О. В. Григорович // Науковий вісник ПНПУ

ім. К. Д. Ушинського / Збірник наукових праць / Одеса, ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2008. – Вип. 10-11. – С. 176-184.

141. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Далектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-метоидчний посібник / І. Гринчук, О. Бурська. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 224 с.
142. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Монографія / В. М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
143. Грінченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Д. Грінченко; Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 20 с.
144. Грозан С. В. Формування вмінь художньо-педагогічного спілкування в майбутніх вчителів музики: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ С. В. Грозан; Інститут вищої освіти НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.
145. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / А. В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 2008. – 192 с.
146. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидаскалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі / Н. В. Гузій // Вища освіта України № 3 (додаток 1) – 2012. – Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – Т.1. – С. 363-370.
147. Гузій Н. В. Професіоналізм учителя-вихователя як психолого-педагогічний феномен // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наук. праць / Ред. кол. Гузій Н. В. та ін. – Вип. 8. – К., НПУ, 2003. – 192 с.
148. Гуревич Е. История зарубежной музыки: Популярные леции: Для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. Гуревич. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.
149. Гуржій А. М. Про стан та перспективи розвитку науки у вищих навчальних закладах / А. М. Гуржій, О. М. Порев // Вісник: Збірник наукових праць; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. –

Вип 1. – С.177-190.

150. Гусарова Е. Н. Современные педагогические технологии: Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусства / Е. Н. Гусарова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 176 с.

151. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинов. – М.: ЛОГОС, 2003. – 248 с.

152. Давидович В. Е. Философия и наука: единство и различие / В. Е. Давидович // Философия и наука. — Ростов-на-Дону : Изд-во СКАГС, 2009. — С. 36-37.

153. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1998. – 188 с.

154. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-н/Д., 2001. – 204 с.

155. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XX века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор. – Париж, 1997. – 102 с.

156. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионализма / А. А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

157. Джурик Н.Р. Методологія і організація наукових досліджень: кредитно-модульная система організації навчального процесу: Навчальний посібник / Н. Р. Джурик, І. М. Мельник; Укооспілка, Львівська комерц. Академія. – Львів: Львівська комерційна академія, 2010. – 169 с.

158. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие для студентов высш. уч. заведений / А. Н. Джуринский. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.

159. Де і як публікувати результати дисертаційних досліджень: зб. нормат док. З питань атестації наук. працівників / Юрій Цеков [уклад.] – 3-тє вид., випр.. і доп. – К.: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України»; Толока, 2008. – 128 с.

160. Дистервег Ф. О природосообразности и культуросообразности в обучении //

Дистервег Ф. Избранные педагогические сочинения – М., 1956. – С.227-235.

161. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX - перша третина XX ст.) : монографія / [О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська [та ін.] ; НАПН України, Ін-т педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 637 с.

162. Довгань О. З. Формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. З. Довгань; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

163. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва; Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.

164. Драганчук В. М. Кваліфікаційні роботи з музичного мистецтва та музичної педагогіки: методичні рекомендації / В. М. Драганчук; Волинський національний університет ім.. Лесі Українки. – Луцьк: Вежа, 2009. – 23 с.

165. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти. – 2008. - № 57. – С. 44-47.

166. Дрєпіна О. Б. Естетичне самовиховання студентів педагогічних університетів у процесі колективної музично-виконавської діяльності: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / О. Б. Дрєпіна; Державний заклад «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2013. – 20 с.

167. Дробницкий О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей / О. Г. Дробницкий // Проблема ценности в философии: Сб. статей / Под ред. А. Г. Харчева. – Москва, Ленинград: Издательство «Наука», 1966. – С.25-40.

168. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти/ О. А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін; За ред. О. А. Дубасенюк: Зб. наук.-метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С.3-14.

169. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04; У. В. Дутчак; Інститут вищої освіти НАПН України. – Київ, 2011. – 20 с.

170. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбова. – М.: Харвест, 2006. – 416 с.

171. Естетика: Навчальний посібник / М. П. Колесніков, В. О. Лозовой та ін. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.

172. Єлагіна Н. І. Розвиток творчості майбутніх учителів у навчальних закладах України другої половини XIX – початку XX століття: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім.. І. Франка. – Дрогобич, 2013. – 20 с.

173. Євтух М. Б. Актуальні проблеми педагогіки: навчально-метоидчний посібник для ВНЗ / М. Ь. Євтух, Р. Ф. Суровська, Л. Т. Тишакова; НАПН України, проматорський економ.-гуманітарний інститут. – Київ; Слов'янськ: Маторін Б. І., 2013. – 365 с.

174. Євтух М. Б. Технологія інноваційної педагогічної освіти: Монографія / М. Б. Євтух, А. С. Нісімчук. – Луцьк: ПВД «Твердиня», 2011. – 456 с.

175. Єгорова О. В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх вчителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. / О. В. Єгорова; ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 220 с.

176. Єдинак С. В. Філософія. Онтологія. Історія. Теорія пізнання. Логіка. Естетика: Канспект лекцій / С. В. Єдинак. – Суми: СумДУ, 2007. – 89 с.

177. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання: монографія / Ольга Володимирівна Єременко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.

178. Єфремов С. В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині XX століття: Дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Єфремов; ХНПУ імені

Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 217 с.

179. Жорняк Б. Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Б. Є. Жорняк; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 21 с.

180. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений /В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

181. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

182. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.

183. Загвязинский В. И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: Методическое пособие / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.

184. Загоруля Т. Б. Педагогическое проектирование модели актуализации свойств личности студентов как носителя инновационной культуры / Т. Б. Загоруля // Фундаментальные исследования. – 2014. – №9. – С. 108-1014.

185. Запесоцкий А. С. Культурология образованя // Методологические и технологические основы образовательной деятельности / А. С. Запесоцкий. – СПб: Издательство СПб ГУП, 2007. – С. 120-183.

186. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности /А. Г. Здравомыслов. – М., Политиздат, 1986 – 223 с.

187. Зеер Є. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Издательский центр Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

188. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005.

– 216 с.

189. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности /И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 103 с.

190. Зимняя И. А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации проведения. Экспериментальная учебная авторская программа / Под редакцией доктора техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 167 с.

191. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): Учебное пособие / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

192. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.

193. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. М: Высшая школа, 1990. - 410 с.

194. Злобин Н. С. Ценность истины и истинность ценности // Ценностные аспекты развития науки / В. П . Визгин, М. Б. Туровский, Л. Б. Баженов и др. – М.: Наука, 1990. – С. 71-101.

195. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

196. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Кромущенко, І. Ф. Кривонос. – Київ: Вища школа, 2004. – 417 с.

197. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Под ред. І. А. Зязюна. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18

198. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія / Л. І. Зязюн. – Київ; Миколаїв: Видавництво МДГУ ім.. Петра Могили, 2006. – 388 с.

199. Ивин А. А. Ценности в научном познании // Логика научного познания. Актуальные проблемы / Отв. редактор Д. П. Горский. – М.: «Наука», 1987. – С.230-258.

200. Идеалы и нормы научного исследования / Ред кол. М. А. Ельяшевич, В. С. Степин и др. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 432 с.

201. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207с.

202. Ильин Г. Л. Образование и культура: поиск взаимного соответствия / Г. Л. Ильин. – М.: Просвещение, 1992. – 198 с.

203. Ильин Е. П. Психология для педагогов /Е. П. Ильин. – СПб.: Издательство «Питер», 2012. – 640 с.

204. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / Под ред. В. И. Носкова. – Донецк: ООО «Лебедь», 2002. – 288 с.

205. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Ващука. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – 560 с. – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16).

206. Ионин Л. Г. Социальные технологии: Толковый словарь / Отв. ред. В. Н. Иванов. – Москва – Белгород: Луч-Центр социальных технологий, 2006. – 259 с.

207. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

208. Искусство в системе культуры / Отв. редактор М. С. Каган. – Ленинград: Изд-во «Наука»,198. – 272 с.

209. Исследования по общей теории систем / Сб. переводов под ред. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 2007. – 234 с.

210. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под редакцией академика РАО А. И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.

211. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової іннвоаійної культури педагогічних працівників: монографія / О. М. Ігнатович; АПН України; Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 287 с.

212. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кремня. – К.: Знання, 2003. – 766 с.

213. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 414 с.

214. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

215. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 189 с.

216. Карташова Ж. Ю. Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін: Автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.02 / Карташова Ж. Ю.; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 23 с.

217. Келле В. Ж. Наука как феномен культуры // Наука и культура / В. Ж. Келле. – М.: Наука, 1984. – с. 5-33.

218. Келле В. Ж. Теория и история культуры / В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон. – М.: Наука, 1981. – 240 с.

219. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 493 с.

220. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців / Н. В. Кічук // Наука і освіта. – 2005. – № 3–4. – С. 89–91.

221. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Монографія / Ю. В. Кіщенко. – Херсон: ХДУ, 2004. – 172 с.

222. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: Автореф. дис.. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. М. Клименюк; Житомирський державний університет

цмені Івана Франка. – Житомир, 2009. – 21 с.

223. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія / С. Ф. Клепко; АПН України; Полтавський обл. інститут післядипломної освіти ім.. М. В. Остроградського. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 327 с.

224. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: «Академия», 2008. – 224 с.

225. Климова Т. Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Монография / Т. Е. Климова. – Магнитогорск, 2001. – 202 с.

226. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика: Учебное пособие / Т. Е. Климова. – Магнитогрск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2010. – 126 с.

227. Кловак Г. Т. Ґенеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX ст.): Автореф. дисс. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Г. Т. Кловак; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2005. – 40 с.

228. Кловак Г. Зміст і форми підготовки вчителя-дослідника в умовах педагогічного університету/ Г. Т. Кловак // Рідна школа. – 2003. – №12. – С. 46-49.

229. Князева Е. Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Ком Книга, 2007. – 232 с.

230. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі студентської підготовки: Автореф. дис.. … докт. пед. наук: 13.00.04/ М. О. Князян; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського.- Одеса, 2007. – 44 с.

231. Кобляков В. П. Этическое сознание / В. П. Кобляков. – Л.: Изд-во ленинградского ун-та, 1998. – 221 с.

232. Коган Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. – Екатеринбург, 2003. – 198 с.

233. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. доктора психол. наук Ю. М. Забродина. – М., 1999. – 344 с.

234. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова,

А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

235. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: Автореф. … докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.04; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 43 с.

236. Козловська І. М. Словник-довідник педагога-науковця / Ірина Михайлівна Козловська. — Львів : Сполом, 2006. — 74 с.

237. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации / Н. И. Колесникова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 181 с.

238. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект / Г. Г. Коломиец. – М.: Алброком, 2009. – 532 с.

239. Коломієць В. О. Як виконувати курсову роботу: Методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. О. Коломієць. – К.: Вища школа, 2003. – 69 с.

240. Колышева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования : Учебное пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. – М., 1997. – 311 с.

241. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – Т.1. – М., 2002. – 244 с.

242. Коменский Я. А. Панпедия. Искусство обучения мудрости: Перевод с лат. / Я. А. Коменский; Отв. ред Э. Д. Днепров, Т. Б. Корнетов; Университет Российской академии образования. – М.: УРАО, 2003. – 319 с.

243. Кондрацька Л. А. Музична антропологія: підручник для магістрантів та студентів музично-педагогічних факультетів / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 190 с.

244. Кондрашова Л. А. Музична антропологія: Підручник для магістрантів та студентів музично-педагогічних факультетів / Л. А. Кондрашова. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 190 с.

245. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин.

– М.: Мысль, 1974. – 566 с.

246. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. С. Коржова; Криворизький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2002. – 23 с.

247. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.

248. Корсини Р. Научный метод // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – С.443.

249. Коршунов А.М. Гносеология, творчество // Краткий философский словар / А. М. Коршунов. – М., 2001. – 340 с.

250. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посібник для студ ВНЗ / О. М. Коханко. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 254 с.

251. Кохановский В. П. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Т. П. Матяш, Т. Б. Фатхи. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 608 с.

252. Кочергин А. Н. Наука как вид духовного производства / А. Н. Кочергин, Е. В. Семенов, Н. Н. Семенова. – Новосибирск: Наука, 1999. – 130 с.

253. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 р.р.): Автореферат дис. … докт. пед. наук: 13. 00.04 / Т. С. Кошманова; Інститут педагогічки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2002. – 40 с.

254. Краевский В. В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования / В. В. Краевский // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. – Волгоград: Перемена, 2003. – С.47-59.

255. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 215 с.

256. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі: монографія / В. Г. Кремень; НАПН України. – К.: Знання України, 2010. – 519 с.

257. Кремень В. Г. Науково-дослідна робота // Енциклопедія освіти; Академія педагогічних наук України; Гол. редактор В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 554.

258. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

259. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навчальний посібник / В. В. Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.

260. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: монографія / В. М. Крицький; Ніжин. держ. ун-т ім. М. В. Гоголя. – Ніжин: НДУ, 2009. – 158 с.

261. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва, 2009. – 221 с.

262. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

263. Кузнецова І. В. Культурно-мистецька освіта: Основні поняття і терміни / І. В. Кузнецова, О. О. Різник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_15_1.php

264. Кузнєцова В.М. Органіазція науково-дослідницької діяльності студентів вищих професійних навчальних закладів в Україні (кінець XIX – перша половина XX століття): Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Кузнєцова; ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.

265. Кузь В. Г. Педагогіка як наука / В. Г. Кузь // Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2010. – Т.1 С. 100-106.

266. Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н. В. Кузьмина. – М.: Российская академия управления, 2003. – 73 с.

267. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Н. В. Кузьмина. – М.: Народное образвоание, 2002. – 208 с.

268. Кузьома Т. Г. Роль наукового дослідження в системі вищої освіти / Т. Г. Кузьома // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць / Запорізький обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – С. 74-86.

269. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: Автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.04 / Є.В. Кулик; Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Тернопіль, 2006. – 40 с.

270. Культурная деятельность. Опыт социологического исследования / Отв. редактор докт. фил. наук Л. Н. Коган – М.: «Наука», 1991. – 237 с.

271. Культурологический поход в теории и практике педагогического образования / Под ред. И. Ф. Исаева. – Белгород, 1999. – 156 с.

272. Культурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. В. Драч, Ю. С .Борцов, В. Е. Давидович и др.; Под научной ред. Г. В. Драча. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 571 с.

273. Кулюткин Ю. Н. Личность: внутренний мир ы самореализация. Идея, концепция, взгляды. / Составителии Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб: Изд-во Ин-та образования взрослых совместно с изд-вом «Тускарова», 1996. – 175 с.

274. Кун Т. Структура научный революций: Пер. с англ. Т. Кун / Сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Центр», 2001. – 116 с.

275. Куненко Л. О. Естетичні та мистецькі засади формування духовної культури особистості / Л. О. Куненко //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 12 (17). – К.: НПУ, 2011. – С. 107-111.

276. Курлянд З. Н. Проблема професійного становлення майбутнього вчителя в умовах глобалізації// Сучасні проблеми навчання і виховання : зб. наук. пр. / упоряд.З. Курлянд, І. Бартєнєва. – Одеса, 2015. – С. 78–82с.

277. Курок І. С. Творчість та інноваційність у контексті науки доби глобалізації : Автореф. дис. … канд. філ. наук: 09.00.02 / Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2008. – 19 с.

278. Кущова Е. В. Інноваційні процеси в музичному мистецтві:навчальний

посібник для студентів та магістрантів факультету мистецтв / Е. В. Кущова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми: СумДПУ, 2007. – 123 с.

279. Кыверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверляг. – Таллинн: «Валгус», 1980. – 334 с.

280. Лабунець В. М. Інтегративне навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика: монографія / В. М. Лабунець, Ж. Ю. Карташова; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільськ: Зволейко, 2013. – 235 с.

281. Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.): Учебное пособие для высших педагогических заведений / Д. И. Латышина. – М: Издательский центр «Академия», 1998. – 374 с.

282. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX – початок XXI столітті): Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / В. П. Лащихіна; АПН України Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ, 2009. – 20 с.

283. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образвоания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2010. – 272 с.

284. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: Автореферат дис. … канд. пед.наук: 13.00.01 / Л. С. Левченко; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Харків, 1999. – 19 с.

285. Леонтьев А. Н. Субъект, объект, познание / А. Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1980. – 360 с.

286. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

287. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие для вузов по специальности «Психология» / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2010. – 512 с.

288. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. - 3-е изд. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

289. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 188 с.

290. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации: Учебное пособие для вузов / Т. Г. Лешкевич. – М.: «Издательство ПРИОР», 2001. – 428 с.

291. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (Теоретико- исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) / Б.Т. Лихачов. – Самара, 1997. – 84 с.

292. Лихачов Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Б. Т. Лихачов. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.

293. Лісовий В. А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Лісовий; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2003. – 20 с.

294. Ліхіцька Л. М. Формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. М.Ліхіцька; Національний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 21 с.

295. Лобова О. В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти: Автореферат … докт. пед.. наук: 13.00.02; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2011. – 40 с.

296. Лозова В. І. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогіка і психологія: Збірник наук. праць / За заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків: ОВС, 2002. – Вип. 21. – С. 60-63.

297. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської наук.-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – 167 с.

298. Локарева Ю. В. Професійне становлення майбутнього вчителя музики у

процесі вивчення музичних теоретичних дисциплін: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. В. Локарева; Кіровоградський державний педагогічинй університет ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2012. – 20 с.

299. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 2000. – 449 с.

300. Ломов Б. Ф. Сознание как идеальное отражение / Б. Ф.Ломов. – СПб., 2001. – 267 с.

301. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 2011. – 525 с.

302. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговой // Вища освіта України. – №3 (додаток 1). – 2009 р. тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – 630 с.

303. Луговий В. І. Системна модернізація традиційної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20-29.

304. Лудченко А. А. Основы научных исследований: Учебное пособие / А. А. Лудченко, Я. А. Лудченко, Т. А. Примак; Под ред. А. А. Лудченко. – К.: Знання, 2000. – 14 с.

305. Лузік Е. В. Організація наукової діяльності студентів вищих навчальних закладів / Е. В. Лузік // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наукових праць. – Київ, 2002. – С. 380-395.

306. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 188 с.

307. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / За наук. ред. І.А. Зязюна. – К., 1996. – 188 с.

308. Майборода В. К. Підготовка наукових і науково-педагоігчних кадрів у країнах західної Європи та Україні / В. К. Майборода // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. - №3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологі. – Т.2. – С. 122-127.

309. Макарова Ю. В. Развитие исследовательской культуры в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе / Ю. В. Макарова // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 6 (44) – С. 426 – 430.

310. Маковецький А. П. Наука і наукова діяльність як цінність: Монографія / А. П. Маковецький, В. А. Маковецький. – Чернівці: Рута, 2002. – 158 с.

311. Макотрова Г. В. Учебно-исследовательская культура учащихся / Г. В. Макотрова // Педагогика. – 2007. – №1 .– С.47-52.

312. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М.: «Академия», 2004. – 208 с.

313. Малахов В. А. Культура и человеческая целостность: Монография / В. А. Малахов. – К.: Наукова думка, 1984. – 118 с.

314. Малькова З. А. Особенности организации педагогических научных исследований в США / З. А. Малькова // Педагогика. – 2002. - №6. – С. 89-95.

315. Мамчур Е. А. Современные представления о понятии истины // Истина в науках и философии / Отв. Лекторський, В. А., Касавин И. Т., Князева Е. Н. – М.: Альфа-М, 2010. – С. 78-90.

316. Мареев В.И. Теоретические основы исследовательской деятельности преподавателя педагогического вуза: Автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.04 / В. И. Мареев. – Волгоград, 1999. – 292 с.

317. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М.: «Мысль», 1983. – 284 с.

318. Марков М. М. Технология и эффективность социального управления / М. М. Марков. – Москва: Знание, 2003. – 267 с.

319. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

320. Маркова В. И. Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 / В. И. Маркова. – Киров, 2007. – 20 с.

321. Мартинюк С. До проблеми реалізації положень концепції професійно-художньої освіти // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Ред. кол.: І. А.Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. – Київ –Черкаси: Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2002. – С. 99-103.

322. Маслоу А. Самоактуализация // Психология дичности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Мысль, 2002. – С. 24-68.

323. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

324. Математична статистика: навчально-методичний посібник. – у 2-х ч. - Ч.2. – К.: КНЕУ, 2001. – 336 с.

325. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.

326. Матюшкин А. М. Развивающаяся система подготовки специалистов. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения / А. М. Матюшкин, К. Г. Марквардт; А. Г. Петросян. – М.: Знание, 1991. – 83 с.

327. Медушевский В. В. Дух музыки и дух музыкального образования // Искусство в школе. – 1995. - №2. – С.17-22.

328. Медушевский В. В. Оновы духовно-нравственного воспитания в школе / В. В. Медушевский. – М.: Редакционно-издательский отдел Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, 2001. – 211 с.

329. Медянцева М. П. Ответственность ученого как социально-этическая проблема / М. П. Медянцева. – Казань: КГУ, 2003. – 174с.

330. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры / В. М. Межуев. М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.

331. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы художественного развития / А. А. Мелик-Пашаев. – М.: МГППУ, 2006. – 211 с.

332. Методика навчання: наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник/ С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника – К.: Вища школа. 2003. – 323 с.

333. Методологическая культура педагога-музыканта: Учебное пособие / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.; Под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

334. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях і практичних завданнях): Навчальний посібник / С. О. Борисик, А. І. Конончук, Н. І. Яковець, Ю. М. Щербина. – Ніжин: НДПУ ім.. М.Гоголя, 2002. – 287 с.

335. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.

336. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных завений / В. А. Мижериков, Т. А. Юзефавичус. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.

337. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: Учебное пособие / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс – Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

338. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих закладах України (історико-педагогічний аспект): монографія / О. М. Микитюк, Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків: «ОВС», 2003. – 272 с.

339. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва: Автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Н. Є. Миропольська; Іеститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 44 с.

340. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академии», 2004. – 320 с.

341. Митина Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина. – М.: Речь, 2003. – 202 с.

342. Митрофанова С. С. Функции ценностных установок в научном исследовании / С. С. Митрофанова // Наука и ценности. – Новосибирск: Наука, 1987. – С.85 – 134.

343. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : Навчальний посібник для студентів музичних спеціальностей/ О. В. Михайличенко. – Суми: Видавництво «Наука», 2004. – 210 с.

344. Мідшедченко В.В. Формвання музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: Автореф. дис. … канд.пед.наук: 13.00.02 / В. В. Мідшедченко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2002. 19 с.

345. Мозгальова Н. Г. Питання наступності в професійній підготовці вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (11). – К.: НПУ, 2008. – С. 11-14.

346. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий: Монография / В. М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006. – 319 с.

347. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб заведений / Н. А. Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.

348. Морозов В. П. Художественный дип личности: новые критерии в системе комплексного подхода к разработке проблемы/ В.П. Морозов // Художественный тип человека / Под ред. В. Морозова, А. Соколова. – М., 1994. – С.86-104.

349. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.

350. Москаленко П. Г. Структурная модель науки как дидактическое основание системных знаний учащихся / П. Г. Москаленко // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 2 (58). – М.: Педагогика, 1991. – С.45-99.

351. Мотрошилова Н. В. Нормы науки и ориентации учёного / Н. В. Мотрошилова // Идеалы и нормы научного исследования / Ред. кол. М. А. Ельяшевич и др. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – С. 91-108.

352. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: Сб. ст. / Сост. Л. И. Дыс. – К.: Музыкальная Украина, 1989. – 181 с.

353. Музыкальное образование в школе: Уч. пособие для студ. муз. фак. / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др.; Под ред. Л. В. Школяр. – М.: Академия, 2008. – 232 с.

354. Музыкальное образование: уроки истории. Сб. научн. трудов / Отв. ред. В. В. Медушевский. – Москва, 2001. - 145 с.

355. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 379 с.

356. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ред. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Н. Иванова и др. – М., 2002. – 102 с.

357. Мясищев В. Н. Психология отношений: Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психолог», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

358. Найн А. Я. Личностно-ориентированное образование: монография / А. Я. Найн. – Москва,1998. – 136 с.

359. Наумець О. М. Педагогіка сучасної зарубіжної школи: Навчальний посібник для студ. пед. вузів / О. М. Наумець; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. К. Втнниченка. – Кіровоград: КДПУ, 2004. – 183 с.

360. Наука и научное творчество / Под ред. М. М. Карпова. – Ростов-на-Дону, 1990. – 240 с.

361. Наука и нравственность / Под ред. акад. А. Д. Александрова. – М.: Политиздат, 1991. – 439 с.

362. Наука и ценности. Проблемы интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания /Под ред. проф. М. С. Кагана, проф. Б. В. Маркова. – Ленинград: Издательство Ленинградского ун-та, 1990. – 183 с.

363. Науково-дослідна робота студентів: формування особистості майбутнього

вченого, фахівця високої кваліфікації: Зб. тез / Тернопільський нац. економ. ун-т / Ред. колегія: Б. Г. Адамик та ін. – Тернопіль: ТНЕУ, 2010. – 199 с.

364. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Авт. кол. В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржий та ін. – К.: Навчальна книга, 2003. – Кн.2: Освіта і наука: творчий потенціал державо-культуротворення. – 2003. – 672 с.

365. Науково-дослідна робота студентів і методологія педагогічних досліджень: Навчальний посібник / Т. Д. Федірчик, А. А. Предие. – Чернііівці: Рута, 2004. – 71 с.

366. Наумов Б. М. В. О. Сухомлинський та сучасна освіта: навчально-метдичний посібник / Б. М. Наумов; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків: Стеценко, 2013. – 141 с.

367. Научное знание: уровни, методы, формы / Под ред. Т. К. Никольской. – Саратов: Изд-во саратовского ун-та, 1986. – 246 с.

368. Негребецька О. М. Соціалізація майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі педагогічного університету: Автореф. дис. … канд.. пед.. наук: 13.00.05; / О. М. Негребецька; луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – луганськ, 2011. – 20 с.

369. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. Г. Недодатко; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковроди, Харків, 2000. – 19 с.

370. Неменский Б. М. Дидактика глазами художника / Б. М. Неменский // Педагогика. - №3. – 1996. – С.19-24.

371. Немыкина И. Н. Основы музыкальной педагогики: Учебное пособие / И. Н. Немыкина. – Е.: УГПИ, 2007. – 61 с.

372. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / За ред. В. Г. Кремня. – К., 2003. – 310 с.

373. Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание / Н. И. Непомняща. – Москва: Знание, 2000. – 178 с.

374. Нечаєва Л. В. Категорія творчості в структурі художнього мислення майбутнього вчителя мистецького профілю / Л. В. Нечаєва // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 107-114.

375. Никандров В. В. Метод тестирования в психологии: Учебное пособие / В. В. Никандров, В. В. Новочадов; Ин-т биологии и психологии человека. – СРб: Речь, 2003. – 41 с.

376. Никандров Н. Д. Духовные ценности / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – №4. – С. 3-8.

377. Никандров Н. Д. Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований / Н. Д. Никандров. – М.: Просвещение, 1985. – 156 с.

378. Никандров Н. Д. Актуальные проблемы методологии педагогики / Н. Д. Никандров, Б. С. Гершунский. – М.: Высшая школа, 2001. – 311 с.

379. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учебное пособие / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

380. Никоненко Н. В. Педагогіка: дадиктичний матеріал: навчальний посібник для студентів для денної та заочної форми навчання / Н. В. Никоненко, Л. М. Ніколенко; Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара. – Дніпропетровськ: Акцент НП, 2015. – 121 с.

381. Ничкало Н. Г. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

382. Ничкало Н. Г. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / Н. Г. Ничкало. – Київ, 1999. – 450 с..

383. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки,

перспективи; За ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 34-76.

384. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія / Галина Ніколаї; Сумський Сдержавинй педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми: СумДПУ, 2007. – 395 с.
385. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. М. Новиков. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 184 с.
386. Новиков А. М. Методология /А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
387. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 205 с.
388. Новикова Е. А. Инновации в учебном проектировании / Е. А. Новикова // Новые инновации в образовании. – 2007. – №4. – С.23-29.
389. Образование: идеалы и ценности (историко-педагогический аспект) / Под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.
390. Образование и культура: история и современность (методологический аспект) / Под ред. Ю. В. Петрова, Е. С. Ляхович. – Томск: Изд-во Томского университета, 1989. – 238 с.
391. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – М.: Изд-во «национальный книжный центр», 2015. – 417 с.
392. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368. с.
393. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.6-16.
394. Оганов А. А. Теория культуры: Учебное пособие для вузов / А. А. Оганов, И. Г. Хангельдиева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 384 с.

395. Огурцов А. П. История естествознания, идеалы научности и ценности культуры //Наука и культура. – М.: Мысль, 1984. – 244 с.

396. Опыт С. Т. Шацкого (К 125-летию со дня рождения): Сб статей. – Обнинск, 2003. – 124 с.

397. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.

398. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 123 с.

399. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 203 с.

400. Олексюк О.М. Духовно-смислова інтуїція у формуванні герменевтичного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва / Компетентнісно зорієнтована освіта : якісні виміри : [моногpаф.] / редкол. : Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Сисоєва С.О., Чернуха Н.М., Терентьєва Н.О. – Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 292–309.

401. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті (організаційно-педагогічний аспект): Навч. посібник / В. В. Олійник / АПН України. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти. – К.: ЦІППО, 2001. – 147 с.

402. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд: Організаційно-педагогічне дослідження / В. В. Олійник / АПН України. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти. – К.: ЦІППР, 2001. – 45 с.

403. Онищенко В. Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації / В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 34-46.

404. Орлов А. А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: учеб.-метод. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений А. А. Орлов, А. С. Агафонова / Под ред. А. А. Орлова. – М.: Издательский

центр «Академия», 2004. – 256 с.

405. Орлов А. А. Введение в педагогичекую деятельность. Практикум: Учебно-методическое пособие для студентов высш. пед. уч. заведений / А. А. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

406. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І. А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.

407. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

408. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

409. Основи педагогіки: Навчальний посібник / Г. П. Шевченко та ін..; Східноукраїнський національний університет ім.. В. Даля, Інститут духовного розвитку людини. – Донецьк: НОУЛІЛД, 2010. – 194 с.

410. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – Москва: Просвещение, 1986. – 189 с.

411. Основи психології: Підручник / За загальною ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К.: Нове слово, 2006. – 631 с.

412. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 -2004 рр.) / За ред. В. Г. Кремня, авт. кол.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Київ – Тернопіль, 2004. – 388 с.

413. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К.: Педагоігчна думка, 2008. – 268 с.

414. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена

Буковина, 2009. – 752 с.

415. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник /О. М. Отич. – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2014. – 240 с.

416. Падалка Г. М. Методичні засади науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. Наук. праць / Ред. колег. О. П. Щолокова та ін.. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 12.-17.

417. Падалка Г. М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 3-56.

418. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтв (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): навч. посіб / Г. М. Падалка. – К.: ТОВ «Освіта України», 2008. – 274 с.

419. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: теоретико-методологічний аспект: Монографія / І. О. Пальшкова – Одеса, 2008. – 339с.

420. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – поч. 90-х років XX століття): Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Парінов; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 1995. – 24 с.

421. Парфентьєва І. П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики: Автореф. дис.. … канд. пед. наук: 13.00.02 / І. П. Парфентьєва; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 21 с.

422. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

423. Педагогическая антропология: Учебное пособие /Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад.

– М.: Изд-во УРАО, 2008. – 576 с.

424. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. редактор Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

425. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А.Байковой. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

426. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

427. Педагогіка: Навчальний посібник / Упорядники: І. М. Богданова, І. А. Бужина та ін.. – Одеса: ОДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2001. – 357 с.

428. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

429. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець XX – початок XXI століття: Монографія / І. М. Богданова; Академія педагогіних наук України, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: Черкасов, 2009. – 157 с.

430. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография/ Под ред. Н.А. Асташовой. Сер. Научные школы. Брянск: ГК «Десяточка», 2013. С. 28–30.

431. Педагогічні технології: теорія та практика: Еавчально-методичний посібник / К. О. Вовк, М. О. Герасименко, М. В. Гриньова та ін.; За ред. М. В. Гриньової; Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава: АСМІ, 2006. – 229 с.

432. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности /А. В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 512 с.

433. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

434. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Уч. Пособие для вузов / В. И. Петрушин. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2009. – 400 с.

435. Пелех Л. Р. Аксіологічна складова сучасної школи України та Польщі в

інноваційному контексті / Л. Р. Пелех // Вища освіта України: теретичний та науково-методичний часопис. – 2013. - №3(50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т.2. – С.264-268.

436. Пєхота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: Навчально-методичний посібник / О. М. Пєхота, І. П. Єрмакова. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 340 с.

437. Пєхота О. М. Стати вченим: Бібліографічний покажчик для студентів, магістрантів, аспірантів / О. М. Пєхота. – Миколаєв, 2005. – 48 с.

438. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: Учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

439. Пидкасистый П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.

440. Пискунов А. И. Педагогическое образование, цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – №4. – С.59-63.

441. Пискунов А. И. История педгогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для пед вузов А. И. Пискунов, Р. Б. Вендровский и др. – М.: ТЦ «Сфера», 2004 – 512 с.

442. Пихтіна Н. П. Основи педагогічної техніки: навчальний посібник / Н. П. Пихтіна. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 316 с.

443. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / О. М. Пєхота, В. Д. Будак та ін.; За ред.. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

444. Плахтій П. Д. Наукознавство у системі професійної підготовки студентів: Навчальний посібник /П. Д. Плахтій, А. І. Шинкарюк, В. А. Гурський, Л. Г. Любіська. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2006. – 132 с.

445. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

446. Погребняк Н. М. Науково-дослідна робота студентів у системі вищої

педагогічної освіти Великобританії: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Погребняк; Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, Ялта, 2011. – 20 с.

447. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс / И. П. Подласый. – Кн 1: Общие основы педагогики. Процесс обучения. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 576 с.

448. Подрєзов В. А. Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Подрєзов; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 24 с.

449. Покорська Л. М. Музичне мислення як процес пізнання: історико-теоретичний аспект / Л. М. Покорська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (11). – К.: НПУ, 2008. – С. 3-6.

450. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

451. Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. М. Подуровский, Н. В. Суслова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

452. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.16-25.

453. Пономарев Я. А. Психология творения / Я. А. Пономарев. – Воронеж. 1999. – 263 с.

454. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев. – М.: Институт психологии Российской академии наук, 2000. – 304 с.

455. Попков В. А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.

456. Поспелов Г. Н. Искусство и эстетика / Г. Н. Поспелов. – М.: Искусство, 1984. – 325 с.

457. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. - М.: Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.

458. Поясок Т. Б. Управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті соціоекономічних трансформацій / Т. Б. Поясок // Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: Матер. Всеукр. Науково-практ. Конф., 15 грудня 2010 р./ МОН України, НАПН України, ГУОН ЕДМА, Київ. Ун-т ім Б. Гринченка т / За заг. ред. Огнев'юка В. О. – К., 2010. – С. 87-90.

459. Практикум з педагогіки: навч. посібник / За ред О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка, К., 2004. – 432 с.

460. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / Под ред. М. А. Данилова, М. И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1980. – 350 с.

461. Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва: Изд-во «Наука», 1981. – 333 с.

462. Полубоярина І. І. Професійна підготовка музично обдарованих студентів: теоретико-методичний аспект: Монографія. – Харків: Майдан, 2013. – 396 с.

463. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: Навчальний посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2006. – 224 с.

464. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Укладач С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

465. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир: ЖДУ, 2011. – 387 с.

466. Пряжников И. С. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. С. Пряжников,

Е. Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.

467. Психологический словарь / Авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; Под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

468. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Під керівництвом В. Б. Шапаря. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.

469. Психология и педагогика. Учебное пособие / Авторский коллектив: Абульханова К. А. – академик РАО, Л. Г. Лаптева, А. И. Подольского, В. А.Сластенина; Под ред. В. И. Жукова – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 585 с.

470. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика \ Под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 386 с.

471. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: Моногрфия / Александр Асмолов. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.

472. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник / За ред. П. С. Перепилиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТЦП, 2001. – 330 с.

473. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.

474. Равкин З. И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике / Под ред. З. И. Равкина. – Москва: ЮРАЙТ-М, 2000. – 310 с.

475. Радкевич В. О. Принципи відбору та структурування змісту ступеневої професійно-художньої освіти // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін. – Київ; Черкаси: Видавництво «Черкаський ЦНТЕ», 2003. – Вип 2. – С. 5-15.

476. Радул В. В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В. В. Радул // Рідна школа. – 2004. – №6. – С. 17-28.

477. Ражников В. Г. Некоторые вопросы теории музыкальных способностей в свете современной психологи и педагогики // Психологические и педагогические проблемы музикального образования. Вып. 4. – Новосибирск: Изд-во НГК, 2006. - С.56-69.

478. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников (Приложения) // Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб пособие / Под ред.. Э. Б. Абдуллина. – М.: «Академия», 2002. – С. 177-181.

479. Растригіна А. М. Специфіка оцінювання фахових дисциплін у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта / А. М. Растригіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 12 (17). – К.: НПУ, 2011. – С. 40-43.

480. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія / О. Є. Реброва; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2012. – 294 с.

481. Ратнер Ф. Л. Научная деятельность студентов Германии: Монография / Ф. Л. Ратнер. – Казань: Издательство Казанского университет, 1998. – 131 с.

482. Рева В. П. Культура музыкального восприятия личности: синергетический аспект / В. П. Рева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 12 (17). – К.: НПУ, 2011. – С.16-22.

483. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті: Монографія / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.

484. Рейзенкінд Т. Й. Формування готовності вчителя поліхудожнього профілю до використання дослідницьких технологій // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Ред. колегія: О. П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2003. – Вип 4. – С.30 – 42.

485. Решетова З. А. Формирование системного мышления в обучении: учебное пособие для вузов / З. А. Решетова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.

486. Розин В. М. Обучение, образование, культура / В. М. Розин //Вестник высшей школы. – 2005. - №2. – С.21-26.

487. Рибалка В. В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: науково-методичний посібник / А. В. Рибалка. – К.: АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, 2009. – 326 с.

488. Роменець В. А. Психологія творчості: Навчальний посібник / В. А. Роменець. – 3-є вид. – К.: Либідь, 2004. – 288с.

489. Ростовський О. Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали: Навчальний посібник / О. Я. Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 191 с.

490. Ростовський О.Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема // Наукові записки Ніжинського державного пед. університету ім. М. Гоголя. – НДПУ, 2002. Вип.1. – С.5-8.

491. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубиштейн. – М.: АН СССР, 1958 . – 145 с.

492. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство Питер, 2002. – 720 с.

493. Рувинский Л. И. Основы педагогики / Л. И. Рувинский, И. И. Кобыляцкий. – К.: Наукова думка, 1985. – 224 с.

494. Рудічева Н. К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX – початок XX ст..): Автореф. дис. … канд.пед.наук: 13.00.01 / Н. К. Рудічева; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. - Харків, 2007. – 21 с.

495. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька; Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2002. – 369 с.

496. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтва // Мистецтво і освіта. – 2001. – №3. – С.10-13.

497. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: Учебное пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

498. Рындак В. Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В. Г.Рындак. – Оренбург: Изд-й центр ОГАУ, 2001. – 156 с.

499. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А. И. Савенков. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.

500. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетеність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.34-46.

501. Самохіна Н. М. Професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі: монографія / Н. М. Самохіна; Зержавний заклад «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». – Луганск: ЛНУ, 2013. - 371 с.

502. Саранцев Г. И. Совершенствование методологии педагогических исследований как одно из направлений поввышения качества подготовки специалистов высшей квалификации / Г. И. Саранцев // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. Статей. – Волгоград: Перемена, 2003. – С.146-152.

503. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський нац.. університет ім. Т. Г. Шевченка. – Дуганськ, 2009. – 20 с.

504. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – 2-ге вид. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.

505. Сегеда Н. А. Концепція педагогічного геному професійного розвитку викладача вищої школи // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. Н. В. Гузій та ін. – Вип. 11 (21). – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 55-59.

506. Сегеда Н. А. Теоретичні і методичні засади професійного розвитку викладача музичного мистецтва в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф дис.. … докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.04 / Н. А.Сегеда; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 40 с.

507. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. – Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

508. Селевко Г. К. Технология развивающего образования / Г. К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

509. Семенов В. Е. Социальная психология искусства: Актуальные проблемы / В. Е. Семенов. – Л.: Изд-во Ленинградского унииверситета, 1988. – 168 с.

510. Семенова Н. Н. Методологические аспекты изучения этики научной деятельности / Н. Н. Семенова // Наука и ценности. – Новосибирск: Наука, 1997. – С. 100-121.

511. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник / Семиченко В. А. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

512. Семиченко В. А. Мотиваційні передумови наукової діяльності / В. А. Семиченко // Формування дослідницької культури молодих науковців: Колективна монографія / За ред. В. А. Семиченко. – Київ: Педагогічна думка, 2007. – 57-67.

513. Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / І. А. Сенча, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2008. – 20 с.

514. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

515. Сенько Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фролова. – М.: Дрофа, 2007. – 405 с.

516. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издательский центр «ЛОГОС», 1999. – 272 с.

517. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган: Издательство «Зауралье», 1997. – 464 с.

518. Сепетий Д. П. Свідомість як суб'єктивність і таємниця Я: монографія / Д. П. Сепетий. – Запоріжжя, 2011. – 256 с.

519. Сергєєнко О. М. Формування культури самоосвітньої діяльності студентів мистецько-педагоігчних спеціальностей у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Сергєєнко; Держ. заклад «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка». – Луганськ, 2013. – 20 с.

520. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К.: Укр. центр духовної культури, 2005. – 712с.

521. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

522. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / С. І. Синенко; Центральний інститут післядипломної педагогічної совіти АПН України, Київ, 2002. – 20 с.

523. Сисоєва С. О. Онови педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. - К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

524. Ситаров В. А. Дидактика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: «Академия», 2002. – 360 с.

525. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

526. Сковорода Г. С. Сочинения / Г. С. Сковорода / Пер. с укр. А. Н. Гордиенко; Минск: Современный литератор, 2006. – 224 с.

527. Сластенин В. А. Методологическая культура исследователя (о диссертационных работах по педагогике высшей школы) / В. А.Сластенин //Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. – Волгоград: Перемена, 2003. – С.3-14.

528. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

529. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

530. Слєпухов М. І. Наукові основи педагогічної теорії і практики: навчальний посібник / М. І. Слєпухов; Горл. держ. пед. ін-т іноземн. мов. – Горлівка: ГДГІІМ, 20101. – 233 с.

531. Смікал В. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: Автореф. дис.. … канд. пед. наук: 13.00.04 / В. О.Смікал; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 28 с.

532. Современная дидактика: Теория – практика / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Изд. ИТПиМИО РАО, 2003. – 288 с.

533. Современный философский словарь / Под ред. докт. фил. наук, проф. В. Е. Кемерова. – М.: Академический Проект, 2004. – 864 с.

534. Соколов А. О типологии методов художественного мышления // Художественный тип человека / Под ред. В. Морозова, А. Соколова. – М., 1994. – С. 50-65.

535. Соколов Э. В. Культурология (очерки теории культуры) / Э. В. Соколов. – М.: Мысль, 1994. – 272 с.

536. Соловьев В. С. Философия искусства и литературная критика / В. С. Соловьев. – М.: Искусство, 1991. – с. 701.

537. Соломаха С. О. Психолого-педагогічні механізми розвитку художньо-

естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін / С. О. Соломаха //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 12 (17). – К.: НПУ, 2011. – С. 11-16.

538. Сомбаманія Г. М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів в умовах ступеневої освіти: Автореф. дис.. … канд.пед.наук: 13.00.04 / Г. М. Сомбаманія; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманістраний університет». – Ялта, 2010. – 17 с.

539. Соловйов Д. М. Основи наукових досліджень: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл., реком. МОНУ / С. М. Соловйов. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 176 с.

540. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула / Укладачі: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубна, В. О. Кравець, Я. В. Кічук, О. С. Радул, А. А. Фабрика. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.

541. Старобинский С. Л. Урок музыки – урок искусства / С. Л. Старобинский // Музыка в школе. – 2003. - №2. – С.17-21.

542. Старчеус М. С. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / М. С. Старчеус, К. В. Тарасова; под. Ред. Г. М. Цыпина. – М., 2003. – 298 с.

543. Степин В. С. Идеалы и нормы в динамике научного поиска / В. С. Степин // Идеалы и нормы научного исследования / Ред. кол. М. А. Ельяшевич и др. – Мн.: Изд-во БГУ, 2001. – С.5-65.

544. Степашко В. О. Науково-дослідницька робота студентів: теорія і практика управління: Монографія / В. О. Степашко. – К.: Кафедра, 2015. – 384 с.

545. Столяренко А. М. Общая и профессиональная психология: Учебное пособие / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.

546. Сташевська І. О. Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (ХХ століття): Автореферат … канд. пед. наук: 13.00.04 / І. О. Сташевська; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.

547. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього чителя музичного мистецтва: монографія Т. Б. Стратан-Артишкова. –

Кіровоград: КДПУ ім.. В. Винниченка, 2014. – 446 с.

548. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи особистісного й професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельніков. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2009. – Кн.2 – 230 с.

549. Сучасна професійна підготовка вчителя до викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі: проблеми, пошуки, знахідки: монографія / О. Д. Бузова, В. В. Бурданова, В. В. Григор'єва; Бердянський державний педагогічний університет. – Донецьк: НОУЛІДЖ, 2010. – 250 с.

550. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах: Автореф. дис.. … докт. пед. наук: 13.00.04 / Л. О. Сущенко; Інститут вищої освіти НАПНУ. – К., 2014. – 40 с.

551. Сычкова Н. В. Исследовательская подготовка студентов университета: Монография / Н. В. Сычкова. – Магнитогорск: МаГу, 2002. – 224 с.

552. Терентьева Н. А. Д.Б. Кабалевский – музыкант – педагог – просветитетль // Традиции и новаторство в музыкально-естетическом образовании: Материалы международной конференции «Теория и практика музыкального образования: историеский аспект, современное состояние и перспективы развития» / Под ред. Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. – М., 1999.

553. В. А. Тестов Фундаментальность образования: современные подходы / В. А. Тестов // Педагогика, 2006. – №4. – С.3 -9.

554. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – Москва: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.

555. Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений / В. Г. Торосян. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. – 352 с.

556. Торопова А. В. Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки / А. В. Торопова. – М., 2000. – 315 с.

557. Тундыков Ю. Н. Наука и мораль / Ю. Н. Тундыков. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 170 с.

558. Тушева В. В. Аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутніх вчителів / В. В. Тушева // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол.ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Випуск 4. – Частина 1. – С.183-191.

559. Тушева В. В. Вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у вітчизняній педагогіці / В. В. Тушева // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч. 3. – С. 203-211.

560. Тушева В. В. Змістово-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя / В. В. Тушева // Наука і освіта: Науково-практичний журнал: педагогіка і психологія, 2012. - №1. – С.64-68.

561. Тушева В. В. Культурологічні основи вищої педагогічної освіти / В. В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2005. - №5. – С. 25-35.

562. Тушева В. В. Исторические вопросы в изучении проблемы формирования научно-исследовательской культуры будущего учителя / В. В. Тушева // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2014. - № 2. – С. 35-46.

563. Тушева В. В. Інноваційний підхід у навчанні в системі вищої педагогічної освіти / В. В. Тушева // Педагогіка та психологія. – Збірник наукових праць. - Вип.330. - Чернівці: Рута, 2007. – С.173-181.

564. Тушева В. В. Концептуальні детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики / В. В. Тушева // Гуманітарний вісник Переяслав Хмельницького ПДХПУ імені Григорія Сковороди: Збірник наукових праць, 2015. – С. 114-121.

565. Тушева В. В. Методологічна культура як складова науково-дослідницької культури майбутнього чителя музики / В. В. Тушева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО КГУ, 2015. – Вып. 48. – С. 256 - 264.

566. Тушева В. В. Методологічні орієнтири у дослідницькій діяльності педагога /

В. В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2005. - №6. – С. 51-60.

567. Тушева В. В. Мониторинговый компонент системы формирования научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки В. В. Тушева // European Applied Sciences, November (Германия), 2015. - №3. – pp.55-57.

568. Тушева В. В. Моніторинг сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки / В. В. Тушева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. - №1 (45). – С. 377 - 385.

569. Тушева В. В. Наукова культура у системі вищої педагогічної освіти / В. В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. - 2004. - №1. – С.27-38.

570. Тушева В. В. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування / В. В. Тушева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. - № 2. - С. 18-23.

571. Тушева В. В. Мислення як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики / В. В. Тушева // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. – Вінниця, 2015. - №3. – С. 78-81.

572. Тушева В. В. Научно-исследовательская культура будущего учителя музыки как личностный феномен в педагогическом измерении/ В. В. Тушева //Alma mater. – 2014. – №10. – С.87-92.

573. Тушева В. В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник / В. В. Тушева; УМО НАПН України. – Харків: «Федорко», 2014. – 407 с. (Схвалено міністерством освіти і науки України Лист №14.1/12 – Г 671 від 07.05 2014).

574. Тушева В. В. Особливості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики / В. В. Тушева // Вісник Південноукраїнського

університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наук праць. – 2015. - №3. – С. 165-172.

575. Тушева В. В. Содержательно-организационная составляющая системы формирования научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки / В. В. Тушева // European Applied Sciences (Германия), November, 2014. - №11. – pp. 55-57.

576. Тушева В. В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: Монографія / В. В. Тушева; УМО НАПН України. – Харків: Видавництво «Федорко», 2013. – 421 с.

577. Тушева В. В. Технологічна складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музичного мистецтва // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: - Ялта: РИО КГУ, 2014. – Вып. 46. – Ч.6. – С. 221-229.

578. Тушева В. В. Технологічні аспекти формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя / В. В. Тушева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал, 2012. - № 4. – С. 280-290.

579. Тушева В. В. Технологія забезпечення системи формування науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи / В. В. Тушева // Наука і освіта: Науково-практичний журнал: педагогіка і психологія, 2012. - №5. – С.69-74.

580. Тушева В. В. Філософські та наукознавчі засади формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів / В. В. Тушева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал, 2012. - № 3. – С. 299-309.

581. Тушева В. В. Формування наукової культури студентів в умовах модернізації вищої педагогічної освіти / В. В. Тушева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т. І.Сущенко та ін. – Запоріжжя. – 2006. – Вип.37. – С.54-62.

582. Тушева В. В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього

вчителя музики в процесі професійної підготовки: теорія і практика: Монографія / В. В. Тушева; УМО НАПН України – Харків: Видавництво «Майдан», 2015. – 450 с.

583. Тушева В. В. Характеристика аксіологічного компонента науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в умовах вищої педагогічної школи / В. В. Тушева // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2 (61). – 2014. – С.219 -230.

584. Тушева В. В. Цінності в структурі професійної культури майбутнього вчителя / В. В. Тушева // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №4 – Бердянськ: БДПУ, 2009. – С.151-158.

585. Уланова С. І. Нариси Історії європейської музичної совіти і виховання: Від античності до початку XIX століття / С. І. Уланова. – К.: Знання України, 2002. – 325 с.

586. Усачева И. В. Формирование учебной исследовательской деятельности / И. В. Усачева, И. И. Ильясов. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. - 122 с.

587. Файерабенд П. Избранные труды по методологи науки / П. Файерабенд. – М.: Прогресс, 1986. – 209 с.

588. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх вчителів музики на акмеологічних засадах: Автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.02 / В. І. Федоришин; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – 43 с.

589. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музикиу вищих педагогічних закладах освіти: Автореф. дис. … канд. пед. .наук: 13.00.02 /М. І.Фалько; Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2005. - 19 с.

590. Философия культуры. Становление и развитие / Под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Петрова, В. В. Прозерского, Э. П. Юровской. – СПб.: Издательство «Лань», 1998. – 448 с.

591. Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика: Хрестоматия / Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. – Вып.1. – Ч.1. – М., 1991. – 408 с.

592. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шинкарука. – Київ: „Абрис”, 2002. – 741.

593. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / М. М. Фіцула – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

594. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: Уч. пособие для магистров и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А. Я. Флиер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 492 с.

595. Формування дослідницької культури молодих науковців: Колективна монографія / За ред. В. А. Семиченко. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 132 с.

596. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме: Работы разных лет / И. Т. Фролов. – М.: Политиздат, 1989. – 559 с.

597. Халабузарь П. В., Попов В. С. Теория и методика музыкального воспитания: Учебное пособие / П. В. Халабузарь, В. С. Попов. – СПб: Издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

598. Ходусов А. Н. Методологическая культура учителя в условиях ее формирования в системе современного педагогического образования: Монография / А. Н. Ходусов; Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина, Курский государственный педагогический университет. – Москва-Курск, 1997. – 357 с.

599. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холопова. – СПб: Лань, 2000. – 318 с.

600. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2004. – 541 с.

601. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М.: Знание, 2002. – 179 с.

602. Цагарелли Ю. А., Муштари З. Х. Интегральное исследование

профессионально важных качеств в структуре индивидуальности музыканта-исполнителя / Ю. А. Цагарелли, З. Х. Муштари // Психолого-педагогические проблемы исследования индивидуальнсоти в культуре и искусстве. – Челябинск, 1989. – С. 99-106.

603. Цапок В. А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В. А. Цапок. – Кишинев: «ШТИИНЦА», 1989. – 149 с.

604. Целковников Б. М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследовании. / Б. М. Целковников. – М., 1999. – 319 с.

605. Цокур О. С. Акмеологические основы формирования профессионализма будущего педагога / О. С. Цокур // Konflikt pokolen czy roznic cywilizacyjnych. – Siedce, 2006. – Cz. 3. – С. 119-126.

606. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 169 с.

607. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962 – 1991 рр.). Монографія. – Кіровоград: «Імекс – ЛТД», 2008. – 376 с.

608. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

609. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк та ні. / За ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вінниця: Видавництво АМСКП, 2010. – 484 с.

610. Шадриков В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

611. Шапова Т. Н. Формирование исследовательской культуры будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00. 08. / Т. Н. Шапова. – Томск, 2010. – 19 с.

612. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т., Т.1, Т.2 / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.

613. Шашенкова Е. А. Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения: Монография / Е. А. Шашенкова. – М.: АПКиППРО, 2005. – 132 с.

614. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія / О. Л. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

615. Шевченко Г. П. Система духовно-нравственного развития учащейся молодежи Украины / Г. П. Шевченко // Педагогика. - №9. – 2008. – С. 114-120.

616. Шевченко І. Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавальній діяльності: Автореф. дис. … канд. пед. наук:13.00.04/ І. Л. Шевченко; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винничека. – Кіровоград, 2008. – 21 с.

617. Шишкин А. Ф. Наука, мировоззрение и моральные ценности / А. Ф. Шишкин. – М.: «Знание», 1989. – 64 с.

618. Шишов С.Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества образования. – М.: НЦСиМО, 2008. – 404 с.

619. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

620. Шмачилина С. В. Формирование исследовательской культуры социального педагога: Автореферат дис. … докт. пед. наук: 13.00. 01. / Шмачилина С. В. – Волгоград, 2006. – 44 с.

621. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Ред.-сост.: А. А. Пископпель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М.: Издательство школы культурной политики, 1997. – 656 с.

622. Щербакова А. И. Основы прогнозирования и оценки эффективности музыкально-образовательных моделей в научно-исследовательской деятельности современного музыканта / А. И. Щербакова // Казанская наука. – 2011. – № 6. – С.16-22.

623. Щербакова А. И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-

педагогическому образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XX1 веке. – М., 2000. – С. 15-27.

624. Щолокова О. П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. (Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4. – С. 13-25.

625. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебно пособие / Н. Е. Щуркова. – Пб.: Педагогическое общество России, 2006. – 309 с.

626. Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Просвещение, 2002. – 188 с.

627. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО. – 1999. – Т.2. – С. 384-387.

628. Юдин Б. Г. Методологический анализ как направление изучения науки / Б. Г. Юдин. – М.: Наука, 1986. – 308 с.

629. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Є. Г. Юдин. — М.: УРСС, 1997. — 444 с.

630. Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

631. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара: Изд-во самарского ун-та, 1995. – 332 с.

632. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Знание, 1986. – 96 с.

633. Яконюк В. Л. Профессиональная ориентация студентов музыкально-педагогического факультета на индивидуальных занятиях / В. Л. Яконюк // Музыка в школе. – 1983. - №4. – С. 26-30.

634. Ятманов В. А. Развитие ценностно-смысловой основы учебной деятельности студентов педагогического вуза / В. А. Ятманов, А. М. Булынин, Ульяновск: Ул ГТУ, 2004. – 107 с.

635. ABBS P. The Aesthetic Field of English / / A is for Aesthetic.- London, 2009.-

P. 63-76.

636. Alten M. France // European Journal of Teacher Education. – 1999. – Vol. 1. – № 1.

637. Broadfood P. Teaching and the Challenge of Change: educational research in relation to teacher education // European Journal of Teacher Education. – 1992. - Vol. 15. - № 1-2. – P. 45-53.

638. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 2001. - 365 p.

639. Chaciriski Jaroslaw. Praca dyplomowa i magisterska na kierunku edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej - szkic o jej problematyce, metodologii i obszarach badawczych // Wybrane aspekty sztuki i edukacji estetycznej / Pod red. Jaroslawa Chaciriskiego. - Slupsk : PAP, 2004. - S. 265-278.

640. Cieslak L. Model pracy magisterskiej absolwenta Wychowania Muzycznego w swietle specyfiki kierunku ksztaicenia i aktualnych potrzeb *II*Z badaii nad problemami pedagogiki muzycznej i folkloru muzycznego. - Lodz: Zaklad Pedagogiki Muzycznej Un-ta Lodzkiego, 1998. — Zeszyt nr 2. — S. 41—50.

641. DfEE Excellence in Schools. White Paper presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty. – L., 1997.

642. Elliot J. (ed.) Reconstructing Teacher Education. - London: Farmer Press, 1993.

643. Fullan M., Hargreaves A (eds.) Teacher Development and Education Change. – ц New York: Falmer Press, 1992.

644. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. Working Document. UNESCO, Paris, 5-9 October, 1998. – 93 p.

645. Jahn W., Krause K., Mainka.A. Beiträge zurfEntwi-cklung von Hochschulmethodiken [j Einführung in d.e hochschulme-thodische Arbeit. – Lepzg, 1985. – S. 4-24.(193)

646. Junger E., Meister. Q. Ziele und Erfahrungen beim Einsatz von Studenten im Industr epiaktikum im Kombinat Carl Zeiss Jena // Das. Hochschulwesen. – 1981, – № l. – S. 14-17.

647. Kesler W. Zur Entwicklung von Nachwuchswissenschaften im Proze des Forschungsstudiums - eine hochschulpädagogische Untersuchung; Dissertation B.-Halle (Saale), 1984. – 163 S.

648. Kiel S. Der Hochschullehrer als Betreuer. – Berlin: Deut-scher Verlag der Wissenschaften, 1987. – 155 S.

649. Kiel S. Methodische Bildung als hochschulpädagogisches. Anliegen-ausgewählte Probleme // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität.–Lepzig, 1988. – H. 3. – S. 298—301.

650. Kirchhöfer D.-.Die Entfaltung der Methoden zum Wirken widersprüchlicher Tendenzen in der Methodeneritwicklung // HocJi-schulmethodiken in Theorie und Praxis. – Leipzig, 1986. – S. 10-44.

651. Klose M. Üter Inhalt und, Organisation der. Praktika bei der Ausbildung von Ökonomien in der Fachrichtung Betriebswirtschaft (Landwirtschaft) // Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität.-Halle-Wittenberg, 1988. – № 2. – S. 32-34; 208.

652. Knöchel W., Lichteneer F., Retzke R. Einführung in de Hochschulpädagogik. Teil 2, Berlin, 2006. – 243 S.

653. Olbertz J. H. Uber den Zusammenhang von Studienmoral und studentischer Selbstadigkeit - eine hochschulpadagogische Untersuchung Dissertation. – Halle. 2002. – 188 s.

654. Patrik N. Juslin From mimesis to catharsis expression, perception, and induction of emotion in music Musical Communication Edited by Dorothy Miell, Raymond MacDonald, David J. Hargreaves. – Oxford University Press, 2005. – page 85-117.

655. Raymond MacDonald, Dorothy Miell, Graeme Wilson Talking about music: a vehicle for identity development. – Oxford University Press, 2005. – page 321-339.

656. Schon D.A. Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in Professions. – London: Jossey Bass, 1987.

657. Schaale D. Methodische Bildung der Studenten im Lehr-und Studienproze an Hoch-und Fachschulen: Studientexte. – Leipzig: Karl-Marx-Universitat, 2007. – 81 s.

658. Taylor D. Purpose in Music Education / D.Taylor // The Symbolic Order. – London, 2001. P. 237-252.

659. Tusheva Victoria The content and organizational component of the system of forming of research culture of future music teacher in the process of professional preparation //European Applied Sciences, Novemder, 2014, № 11. – pp.55-57.

ДОДАТОК А

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

1. Організаційно-методичні вказівки

Дисципліна «Основи наукових досліджень» для студентів музично-педагогічного факультету базується на знаннях з предметів «Педагогіка», «Музична педагогіка», часткових методик і має світоглядно-професійний характер.

Теоретичним підґрунтям її є філософія освіти, методологія науки, методологія педагогічних досліджень.

У дисципліні розглядаються загальні питання: методологія педагогічної науки; загальнонаукова і конкретно-наукова методологія; методологічні характеристики наукового дослідження, його науковий апарат; логічна структура, методи (теоретичні, емпіричні і статистичні) і методика проведення педагогічних досліджень, його етапи і види; історія розвитку науково-дослідницької культури як особистісного явища в освіті; науково-дослідницька культура вчителя як особистісний феномен; цінності вчителя-дослідника; взаємозв'язок педагогічної науки і практики; оформлення результатів наукового дослідження.

Проблеми, пов'язанні з виконанням наукових досліджень у навчальному і педагогічному процесі, підготовкою студентів до написання дипломних, магістерських і курсових робіт. Висвітлення цих питань з необхідністю вимагає підвищення рівня загальнонаукової і методологічної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва; статусу науки, яка виступає характерною ознакою сучасної професійної освіти; зміни соціальної цінності дослідницької спрямованості майбутнього вчителя; формування у студентів здатностей опановувати наукові знання на основі дослідницького методу, творчо застосовувати їх на практиці. Адже наукові дослідження – це джерело педагогічного пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики педагогіки й

забезпечує формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, зокрема музичного мистецтва.

Глибоке розуміння сутності педагогічних і мистецьких явищ, інноваційне розв'язання неординарних педагогічних завдань неможливі без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою дослідницького процесу, досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток. Тому важливим завданням вищої педагогічної освіти є залучення студентів до наукової творчості з завершенням її у формі дипломної (магістерської) роботи.

Студент повинен знати, як обрати тему наукового дослідження і сформулювати категоріальний апарат, теоретично обгрунтувати проблему та вибрати методи її дослідження, організувати педагогічний експеримент і впровадити отримані результати в практичну діяльність школи. Вчитель-дослідник-музикант повинен вміти будувати свою діяльність у відповідності із загальними прийомами евристичного пошуку: аналізом педагогічної ситуації (діагноз); проектуванням результатів у зіставленні з вихідними даними (прогноз); аналізом засобів, що існують у наявності, для перевірки і досягнення шуканого результату; конструюванням й реалізації навчально-виховного процесу; оцінкою одержаних даних; формулюванням нових завдань.

Сучасна освіта покликана не тільки забезпечити студентів педагогічних ВНЗ певною системою знань з різних дисциплін, а й озброїти їх продуктивними вміннями самостійно здобувати, застосовувати і генерувати наукові знання в майбутній професійній діяльності. Зазначені вміння з необхідністю передбачають володіння узагальненими способами ефективної інтелектуальної роботи і нормами наукового мислення. Організація у навчанні повноцінного засвоєння логічних норм пізнавальної діяльності у сфері наукових понять, будучи вихідним моментом формування у студентів здатності до наукового мислення в широкій предметній галузі, складає одне з найважливіших дидактичних завдань у вищій школі.

Загальнонаукова підготовка – це оволодіння науковими знаннями, формування широкого наукового кругозору студентів; готовності до практичного

творчого застосування наукових знань у професійній діяльності; оволодіння основами системного аналізу, навиками наукового дослідження; озброєння студентів системою різноманітних засобів і методів пізнання, вміннями усвідомлювати логічний ланцюжок - навіщо спостерігати (мета), що (об'єкт дослідження), яким чином (за якими умовами), бачити комплексне вирішення науково-педагогічних проблем, усвідомлювати взаємозв'язок педагогіки з іншими науками, міждисциплінарний характер науково-дослідної роботи. Мета загальнонаукової підготовки – оволодіння студентами – майбутніми вчителя музичного мистецтва методологією науки, формування наукового, системного, діалектичного мислення, готовності до наукової комунікації та загального вміння вести наукові дискусії.

2. Мета та завдання дисципліни

Мета навчального курсу «Основи наукових досліджень» – це підвищення рівня загальнонаукової і методологічної підготовки студентів ВНЗ, залучення їх до наукової творчості, різних видів науково-дослідницької діяльності.

Завдання навчальної дисципліни:

- формування науково-методологічних, нормативних знань щодо проведення педагогічного дослідження (логіка, методи і методика дослідження), уявлень щодо методології педагогічної науки, методологічних підходів у педагогічних дослідженнях, взаємозв'язку педагогічної науки і практики; підготовка до написання науково-дослідницьких робіт;
- формування вмінь працювати з науково-педагогічними джерелами, володіти різними методами дослідження, визначати його науковий апарат (об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, наукову новизну педагогічного дослідження, його теоретичне і практичне значення), проводити педагогічний експеримент, якісний і кількісний аналіз теоретико-експериментальних даних;
- виховання і розвиток у студентів наукового світогляду, наукового мислення, рефлексії, здібностей до самостійної творчої науково-дослідної роботи;

- формування і розвиток науково-дослідницької культури студентів як важливого феномену у контексті сучасних уявлень про культуру і фундаменталізацію навчання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати: філософські і методологічні засади наукового дослідження, різні дефініції поняття «наука», аксіологічні принципи науки й ідеали науковості; мати уявлення про науково-дослідницьку культуру майбутнього фахівця-освітянина, його аксіосферу, історичні витоки розвитку даного особистісного феномену; знати загальні ознаки педагогічного дослідження, наукові принципи його вибудовування, категорії наукового апарату, наукові методи; способи одержання і переробки інформації в навчально-дослідній роботі; основні вимоги до написання курсових, дипломних, магістерських робіт; основні питання щодо співвідношення педагогічної науки і практики тощо.

вміти: розробляти категоріальний, критеріальний, діагностичний апарат дослідження, його методологічні характеристики; узагальнювати, аналізувати, виділяти головне в інформаційних джерелах, виконувати різні види наукових робіт, що спрямовані на розв’язанні наукових проблем; орієнтуватися у методологічних підходах педагогічного дослідження, визначати і обґрунтовувати актуальність проблеми і вибір методів дослідження, теоретичне і практичне значення його результатів, розрізняти педагогічні і дослідницькі завдання, моделювати і прогнозувати педагогічний експеримент, дотримуючись певних етапів його здійснення; оформлювати літературні джерела.

3. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п с	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Науково-дослідницька культура фахівця-освітянина												

Тема 1. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як особистісний феномен		2	2			2						
Тема 2. Історія розвитку науково-дослідницької культури як особистісного явища в освіті			2			2						
Змістовий модуль 2. Філософські і методологічні засади педагогічних досліджень												
Тема 3. Поняття «наука» у філософському контексті		2										
Тема 4. Методологія педагогічної науки, методологічні підходи у педагогіці		2	2			2						
Змістовий модуль 3. Наукове дослідження у педагогіці												
Тема 5. Дипломна (магістерська) робота як вид педагогічного дослідження, загальні вимоги до написання		2										
Тема 6. Педагогічне дослідження, його логіка і результати		2	2									
Тема 7. Науковий апарат педагогічного дослідження		2				4						
Змістовий модуль 4. Методи і методика педагогічних досліджень												
Тема 8. Методи дослідження. Емпіричні методи дослідження.		2	2			2						

Тема 9. Педагогічний експеримент як метод комплексного характеру			2			2						
Тема 10. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду		2	2			2						
Тема 11. Теоретичні методи дослідження		2				2						
Тема 12. Моделювання педагогічних явищ у дослідницькій діяльності майбутнього вчителя			2			2						
Тема 13. Кількісна обробка дослідницьких результатів			1									
Тема 14. Оформлення результатів наукового дослідження. Етика дослідника			1									
Тема 15. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики		2	2									
Усього годин		16	20			20						
Модуль 5.												
ІНДЗ План-проект дослідження за окремо визначеною темою			-	-		4			-	-	-	
Усього годин		16	20			24						

4. Програма навчальної дисципліни

Модуль 1. Науково-дослідницька культура фахівця-освітянина

Тема 1. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як особистісний феномен

Головні вимоги щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, які визначенні у Болонській декларації. Вимоги до дослідницької спрямованості фахівців з вищою освітою. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як важливий феномен у контексті сучасних уявлень про культуру в умовах інтенсивного зростання обсягів наукової і науково-педагогічної інформації, частих змін наукових парадигм і педагогічних технологій, стрімкого оновлення системи наукових знань. Сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя крізь призму різних науково-методологічних підходів, науково-дослідницькі і педагогічні цінності майбутнього фахівця-освітянина, що скеровують і координують його діяльність, втілюються у ціннісних орієнтаціях.

Тема 2. Історія розвитку науково-дослідницької культури в освіті

Проблема формування науково-дослідницької культури в умовах освітньої практики, що має багатовікову історію і значну вітчизняну традицію. Дослідницька орієнтація навчального процесу у Стародавній Індії, Стародавньому Китаї, дослідницький метод в епоху Античності, статус енциклопедично освіченої людини в епоху Середньовіччя, знання як цінності, отримані в епоху Відродження, розвиток дослідницьких вмінь у Новий час, дослідницького навчання і дослідницького розуму в епоху Просвітництва, дослідницький, експериментальний, евристичний метод навчання у дидактиці 20-х років ХХ ст., проблемне навчання у теорії і практиці вітчизняної освіти 60-70 рр.

Модуль 2. Методологічні та філософські засади педагогічних досліджень

Тема 1. Поняття «наука» у філософському контексті

Можливі способи філософського осмислення науки як когнітивного конструкта. Основні аспекти науки, що відображають її всезагальні

характеристики. Наука як специфічний тип знання, вид пізнання, особливий вид діяльності, соціальний інститут. Соціально-культурологічний підхід до вивчення науки. Наука як феномен культури, соціальний інститут культивування знання, «спосіб життя», «форма життя». Філософські засади науки: онтологічні, гносеологічні, логічні, методологічні, аксіологічні. Існування науки у ціннісному просторі. Внутрішні і зовнішні цінності науки. Поняття «ідеал науковості», «стиль наукового мислення», критерії науковості.

Тема 2. Методологія педагогічної науки, методологічні підходи у педагогіці

Методологія як система теоретичних знань, що виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу. Дві сторони методології педагогіки – «знаннєва» і «діяльнісна». Дескриптивна і прескриптивна форма знання. Рівні методологічного знання: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний. Методологічні функції знань і теорій. Методологічні підходи у педагогіці: системний, цілісний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний, культурологічний, етнопедагогічний, антропологічний, контекстний. Орієнтація вчителя в сучасних методологічних підходах до освіти, формування власної педагогічної філософії. Методологічні орієнтири вчителя-дослідника. Методологічні знання як орієнтир у науково-дослідницький діяльності.

Модуль 3. Наукове дослідження у педагогіці

Тема 1. Дипломна (магістерська) робота як вид педагогічного дослідження, загальні вимоги до написання

Визначальні орієнтири дипломних (магістерських) робіт на музично-педагогічному факультеті, загальнопедагогічні й специфічні функції цих робіт. Дипломна (магістерська) робота як результат глибокого вивчення теорії та історії проблеми (питання), її творчого осмислення та експериментальної перевірки. Загальні вимоги до їх написання. Міждисциплінарний зміст дипломної роботи, її

педагогічна спрямованість. Врахування сучасних новітніх тенденцій розвитку педагогічної науки, відображення впливу науково-дослідницьких та загальнолюдських і мистецьких цінностей у музично-педагогічному дослідженні. Структура дипломних (магістерських) робіт, їх види (історичні, теоретично-експериментальні, методичні) і особливості написання. Наведення прикладів тем педагогічних досліджень в галузі мистецької освіти.

Тема 2. Педагогічне дослідження, його логіка і результати

Науково-педагогічне дослідження, його ознаки. Поділ педагогічних досліджень за їхньою спрямованістю: фундаментальні, прикладні дослідження, розробки. Дії з конструювання педагогічного дослідження, послідовність основних етапів наукового пошуку, що характеризують його логіку. Емпіричний опис, теоретична модель, нормативна модель і проект. Етапи дослідження: підготовчий (ознайомлення зі станом досліджуваної проблеми, теми, предмета, розробка плану виконання роботи), виконавчий (теоретичне обгрутування проблеми, експериментальна перевірка, написання рекомендацій), заключний (надання йому змістової, логічної форми викладу). Результати педагогічних досліджень.

Тема 3. Науковий апарат педагогічного дослідження

Науковий апарат дослідження як система вихідних понять, які окреслюють процес пошукової діяльності. Взаємопов’язаність складових наукового апарату за своїм змістом і їх логічна відповідність одне одному. Типологія педагогічних проблем. Вибір теми, обгрутування актуальності проблеми дослідження, визначення його об’єкту, предмету, мети і завдань. Поняття про науковий факт, ключову ідею і задум її здійснення. Гіпотеза як модель майбутнього наукового знання. Характеристика наукової новизни, її рівні (конкретизація, доповнення, перетворення), врахування розкриття виду результату дослідження. Визначення теоретичної та практичної значущості педагогічного дослідження. Концепція дослідження. Наведення прикладів формулювання категоріального апарату.

Модуль 4. Методи і методика педагогічних досліджень

Тема 1. Методи наукового дослідження

Поняття про метод і методику педагогічного дослідження. Основні риси наукового методу. Класифікація методів наукового дослідження: емпіричні методи, теоретичні методи, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, методи кількісної обробки дослідницьких результатів. Загальна характеристика емпіричних і теоретичних методів дослідження. Зумовленість вибору методів наукового пізнання світоглядною позицією дослідника.

Тема 2. Емпіричні методи дослідження

Вивчення літературних джерел, документації і результатів діяльності. Добір необхідної літератури, способи бібліографічного пошуку. Види інформаційних джерел. Етапи роботи з літературою: пошук інформації (загальне ознайомлення), її обробка (критичний аналіз, узагальнення, співставлення), обґрунтування свого дослідження. Техніка читання і запису матеріалу. Вивчення результатів діяльності як дослідницький метод.

Спостереження. Використання спостереження у педагогіці як самостійного методу і як складової частини інших методів дослідження. Вимоги до здійснення педагогічного спостереження, його види (відкрите та приховане, неперервне та дискретне, довгочасне та короткочасне, індивідуальне й колективне і т. ін.). Сильні і слабкі сторони спостереження.

Опитування. Письмове і усне опитування. Загальні вимоги до формулювання питань. Бесіда, інтерв'ю і анкетування як різновиди методу опитування, особливості їх проведення у педагогічному дослідженні. Типи анкет, класифікація запитань. Приклади.

Тестування. Поняття про тест і тестування як метод діагностики. Тести успішності, здібностей, особистісні. Вербальні і невербальні тести. Загальні вимоги до конструювання тестів, надійність і валідність тесту. Приклади.

Оцінювання. Характеристика методу. Види оцінювання: метод експертних оцінок, метод узагальнення незалежних характеристик, метод педагогічного консиліуму, метод діагностуючих ситуацій, діагностуючі контрольні роботи.

Тема 3. Педагогічний експеримент як метод комплексного характеру

Поняття про педагогічний експеримент як дослідницький метод комплексного характеру. Мета і завдання педагогічного експерименту, його види і структура, особливості організації, етапи проведення. Вимоги до підбору експериментальної та контрольної групи у дослідженні. Констатувальний і формувальний експерименти, розробка плану-програми, вибір засобів проведення експерименту, вимірів його результатів. Розробка критеріїв та параметрів оцінки педагогічного явища, що вивчається. Створення нової освітньої технології.

Тема 4. Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду

Вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду у дослідницькому пошуку. Види передового досвіду: майстерність і новаторство. Досвід передовий і позитивний. Поняття «педагогічна інновація», «педагогічне нововведення». Сутність інноваційних процесів. Основні вимоги щодо організації і поширення передового досвіду, його критерії. Етапи роботи з педагогічним передовим досвідом, різні шляхи його узагальнення.

Тема 5. Теоретичні методи дослідження

Загальна характеристика теоретичних методів у педагогічному дослідженні, їх відмінність від емпіричних методів дослідження. Методи теоретичного аналізу і синтезу, їх взаємопов’язаність та послідовність здійснення у процесі вивчення педагогічних явищ. Індукція і дедукція як методи дослідження, взаємообумовленість індуктивного і дедуктивного шляху пізнання, роль дедуктивного методу у створенні поняттєвої системи наукових знань. Метод сходження від абстрактного до конкретного в процесі пізнання складних педагогічних процесів, ідеалізація як граничний випадок абстрагування Сутність методу моделювання, створення теоретичних моделей у дослідженні. Уявний експеримент у дослідженні, прогнозування, аналіз і проектування можливих педагогічних ситуацій. Порівняння як зіставлення досліджуваних предметів. Класифікація як метод, спрямований на упорядкування і визначення однорідності педагогічних явищ.

Тема 6. Кількісна обробка дослідницьких результатів

Якісний і кількісний аналіз педагогічних явищ. Кількісні методи у педагогіці, статистичний метод. Застосування конкретних методик у межах статистичного методу: реєстрація, ранжирування, шкалування. Використання математичних методів у педагогіці, встановлення відповідності між явищами й числами. Генеральна статистична сукупність та вибірка одержаних кількісних даних (чисел). Практичне здійснення розрахунків. Об'єктивність оцінки одержаних експериментальних даних.

Тема 7. Оформлення результатів педагогічного дослідження. Етика дослідника.

Літературне оформлення отриманих дослідницьких матеріалів як процес удосконалення дослідження. Уточнення логіки викладання матеріалу, понятєвого апарату і термінології, обґрунтування висновків і рекомендацій. Форми викладу тексту відповідно до виду наукової праці: стаття, повідомлення, тези, реферат, курсова, дипломна (магістерська) робота. Оволодіння лексикою наукової мови. Поняття компіляції та плагіату. Наукова етика дослідника.

Тема 8. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики

Проблема співвідношення педагогічної науки і практики. Сфера впливу педагогічної науки в її теоретичній частині. Зіставлення наукової і практичної педагогічної діяльності за об'єктами, засобами, результатами діяльності. Теоретичне, емпіричне і нормативне знання. Науково-теоретична і конструктивно-технічна функції педагогічної науки. Принципи педагогічної діяльності як елементи системи зв'язку педагогічної науки і практики. Фактори, що зумовлюють динаміку руху такої системи. Педагогічне наукове знання як джерело педагогічної творчості. Оцінювання педагогічної роботи, різноманітних дидактичних технологій, навчальних матеріалів з наукових позицій – вимога сучасної освіти.

4.Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Історія розвитку науково-дослідницької культури в освіті	2
2.	Методологічні підходи у мистецькій педагогіці: системний, синергетичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, діалогічний, етнопедагогічний, контекстний	2
3.	Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики	2
4.	Вивчення і узагальнення передового музично-педагогічного досвіду	2
5.	Моделювання педагогічних явищ у дослідницькій діяльності майбутнього вчителя музики	2
6.	Взаємозв'язок педагогічної науки і практики. Педагог – творець освітнього процесу	2

5. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Логіка педагогічних досліджень в роботах науковців (аналіз дисертаційних робіт)	2
2.	Формулювання категоріального апарату у педагогічному дослідженні	2
3.	Визначення емпіричних і теоретичних методів для обраного дослідження, обгрутування їх вибору	2
4.	Кількісна обробка дослідницьких результатів	1
5.	Оформлення результатів наукового дослідження. Етика дослідника.	1

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Зробити аналіз літературних джерел у вигляді реферату за конкретно визначеною темою дослідження	4
2	Скласти бібліографічний список та опрацювати літературні джерела за визначеною темою	4
3.	Визначити методи дослідження – емпіричні і теоретичні, обґрунтувати їх вибір у власному дослідженні	4
4.	Розробити план-проект проведення педагогічного експерименту за окремо визначеною темою	4
5.	Розробити критерії сформованості особистісних якостей, що досліджуються, на уроках музичного мистецтва ЗОШ	2
6.	Підготувати анотацію, рецензію на статтю за темою дослідження	4
7.	Написати міні-твір «Я – вчитель-дослідник-музикант»	2
	Разом	24

ДОДАТОК Б

Тест на виявлення готовності студентів до проведення педагогічних досліджень

Тест 1.

Освіта – це

1) система, процес і результат виховання, навчання і розвитку особистості;

2) процес формування духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей;

3) сукупність соціальних и психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноцінного члена суспільства.

4) оволодіння культурою різних видів діяльності і спілкування, становлення (формування) особистості як людини культури;

5) процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Освіта виступає як:

1) цінність;
2) педагогічна діяльність;
3) процес;
4) результат;
5) система;
6) якість особистості.

Ведучі тенденції (принципи) розвитку професійної освіти (за Н.М. Никитіної):

1) безперервність;
2) гуманізація;
3) гуманітаризація;
4) наочність;
5) інтеграція;
6) інтенсифікація;
7) демократизація;
8) індивідуальний підхід у вихованні.

Педагогіка – це

1) наука про сутність, умови і закони педагогічного процесу;

2) сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають виховання, освіту і навчання;

3) наука, що вивчає об'єктивні закони розвитку конкретно-історичного процесу виховання, природно пов'язані із законами розвитку суспільних відношень і становлення дитячої особистості;

4) наука, що вивчає педагогічний процес, організований в умовах педагогічної системи і забезпечує розвиток його суб'єктів;

5) загальна теорія, що розглядає освіту з позицій аксіології, онтології, гносеології, антропології як особливу область соціокультурної гуманітарної практики.

Функції педагогічної науки:

1) теоретична;

2) методична.

3) дослідницька;

4) технологічна.

Тест 2

Наука – це частина

1) культури;

2) мистецтва;

3) філософії;

4) педагогіки.

Наука - це

1) специфічний тип знання;

2) особливий вид діяльності;

3) раціонально-предметний вид пізнання;

4) соціальний інститут;

5) досягнення цивілізації;

6) істина.

Критерії науковості:

1) однозначність;

2) точність;

3) відносність;

4) логічна доказовість;

5) перевірення результатів;

6) об'єктивність;

7) системність;

8) суб'єктивність.

Загальнонаукові принципи **(за В.І. Загв'язинським):**

1) єдності логічного і історичного;

2) зв'язок навчання і виховання;

5) генетичний принцип;

6) методологічний;

3) сутнісного аналізу;
4) об’єктивності;
7) концептуальної єдності.

Процес пізнання складається з

1) теорії;
2) практики
3) діяльності;
4) навчання.

Види досліджень у педагогічній науці:

1) фундаментальні;
2) історичні;
3) методичні.
4) прикладні;
5) розробки.

Логіка педагогічного дослідження – це

1) моделювання педагогічного експерименту;
2) теоретичні судження;
3) послідовність етапів наукового пізнання в даній галузі;
4) емпіричний опис фактів.

Логіка дослідження передбачає реалізацію таких етапів **(за В.Д. Симоненко):**

1) емпіричного;
2) гіпотетичного;
3) теоретичного;
4) прогностичного;
5) науково-дослідницького;
6) пізнавального.

Тест 3

Методологія – це

1) вчення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності;
2) система теоретичних знань, що виконують роль керівників принципів, знарядь

наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу;

3) учення про організацію наукової діяльності;

4) методика написання навчальних програм, методичних рекомендацій.

Рівні методології:

1) філософський;

2) загальнонауковий;

3) дослідницький.

4) технологічний (конкретні методики й техніки дослідження);

5) конкретно-науковий.

Форми методології:

1) описова (дескриптивна – про структуру наукового знання, закономірності пізнання і т. ін.);

2) нормативна (прескриптивна – спрямована на регуляцію діяльності у вигляді рекомендацій і правил до здійснення наукової діяльності);

3) проективна;

4) загальна.

***До методологічних підходів можна віднести*:**

1) цілісний;

2) особистісний;

3) індивідуальний;

4) діяльнісний;

5) гносеологічний;

6) полісуб'єктний;

7) антропологічний;

8) етнопедагогічний;

9) герменевтичний;

10) синергетичний;

11) культурологічний;

12) еволюційний.

Системний підхід має такі основні положення:

1) самостійні компоненти процесу (явища) розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку розвитку й русі;

2) загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності;

3) передбачає пізнання складного цілого через його розчленування на більш прості складові і вивчення їхньої природи;

4) передбачає побудову структурних і функціональних моделей.

Цілісний підхід має такі основні положення:

1) властивості цілого не є сумативним породженням властивостей його елементів;

2) зміна одного компонента викликає зміни в інших і у всій системі в цілому;

3) орієнтація на інтегративні характеристики учня у педагогічному процесі;

4) орієнтація на зміст навчальної діяльності учня.

Особистісний підхід має такі основні положення:

1) розкриття сутнісний сил особистості;

2) реалізація суб'єктивної позиції учня в процесі навчання;

3) орієнтація на особистість як на об'єкт навчання;

4) побудова системи відносин вчителя і учня на засадах відкритості, довіри, діалогу;

5) орієнтація на формування особистісних смислів.

Індивідуальний підхід має такі основні положення:

1) розуміння індивідуальності як самобутності, унікальності особистості, її неповторній своєрідності психіки в цілому.

2) врахування в процесі виховання і навчання індивідуальних особливостей учнів;

3) необхідність використання репродуктивних форм навчання;

4) створення умов для розвитку особистості учня як індивідуальності;

5) здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності.

Діяльнісний підхід має такі основні положення:

1) людина формується і розвивається в діяльності, яка визначає її позицію як суб'єкта пізнання, праці і спілкування;

2) ефективність діяльності залежить від самостійності і активності самого учня (студента);

3) учитель виступає в ролі транслятора знань і способів діяльності;

4) підготовка до навчальної діяльності учня (студента) пояснює необхідність його готовності до цілепокладання, планування, організації, контролю і самоаналізу;

5) навчальна інформація використовується як засіб освоєння діяльності, а не тільки як мета навчання.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід має такі основні положення:

1) відносини між суб'єктами освітнього процесу – найважливіше джерело духовного розвитку особистості учня;

2) особистість учня є продуктом і результатом її спілкування з оточуючими людьми, тобто інтерсуб'єктивна освіта;

3) психологічний простір між суб'єктами має бути створений на засадах «монологічності» і «об'єктності»;

4) діалог це засіб формування особистості, її буття.

До культурологічного підходу належать такі ствердження:

1) удосконалення людської діяльності сприяє удосконаленню культури;

2) опанування культури – це становлення людини як творчої особистості;

3) культурологічний підхід – це знання про культуру;

4) організація педагогічного процесу має забезпечувати формування й розвиток ціннісних орієнтацій особистості;

5) спрямованість освітнього процесу на становлення культурної особистості того, хто навчається;

6) культура людини – це міра його здібності до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання.

До антропологічного підходу належать такі ствердження:

1) педагогічні теорії, закономірності можуть будуватися тільки на фундаменті цілісного і системного знання про людину;

2) якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відносинах, то вона повинна пізнати її у всіх відносинах;

3) при побудові педагогічного процесу використовуються знання з однієї якоїсь науки про людину для більш глибокого пізнання цього процесу;

4) звернення до антропологічного підходу є умовою інтеграції педагогіки із психологією, соціологією, біологією, культурною і філософською антропологією й іншими науками про людину.

Етнопедагогічний підхід має такі ключові слова:

1) етнос;
2) національне виховання;
3) трудове виховання;
4) індивідуальні елементи виховання;
5) національні традиції, етнічна обрядовість, звичаї;
6) народна педагогіка.

До синергетичного підходу належать такі твердження:

1) наявність відкритих, нелінійних, саморозвиваючих, самоорганізуючих систем;
2) розвиток відбувається через нестійкість, через випадковість, через біфуркації;
3) матеріалістичне розуміння утворення будь-яких явищ, процесів.
4) розуміння складності як здібності до самоорганізації, ускладнення своєї структури на мікрорівні в силу виникнення змін на макрорівні.

Тест 4

До наукового апарату дослідження відносяться такі категорії:

1) проблема;
2) тема;
3) актуальність;
4) об’єкт дослідження;
5) предмет дослідження;
6) мета дослідження;
7) гіпотеза дослідження;
8) наукова новизна;
9) теоретична і практична значущість;
10) наукові методи дослідження;
11) педагогічний експеримент;
12) висновки;
13) положення, що мають бути захищені.

Проблема дослідження має:

1) бути актуальною;
2) відповідати соціальному заказу;
3) включати основний зміст роботи;
4) відповідати закону перспективності;
5) відповідати закону наступності;
6) розв’язуватися засобами наукового пізнання;
7) включати тему дослідження;
8) висвітлювати протиріччя.

Тема дослідження має:

1) визначати основні етапи написання науково-дослідницької роботи;

2) фіксувати уточнення і локалізацію проблеми;

3) більш широкий, ніж проблема характер;

4) досліджуватися у взаємозв'язку педагогіки з психологією, філософією, соціологією, фізіологією, мистецтвознавством і т. ін.;

5) бути стереотипною;

6) включати проблему.

Об'єкт дослідження – це

1) частина педагогічного процесу, яка зафіксована у темі для подальшої конкретизації;

2) процес навчання чи виховання;

3) процес або явище, що породжують проблемну ситуацію і вибрані для дослідження;

4) частина навчально-виховного процесу, яка є компонентом, стороною предмета дослідження, тобто об'єкт дослідження є більш вузьким поняттям, ніж предмет.

Предмет дослідження – це

1) сторона, елемент об'єкта, що досліджується у певних умовах;

2) історія розвитку об'єкта і вчень про нього;

3) спосіб вивчення педагогічного процесу;

4) певний «ракурс» дослідження.

Мета дослідження має:

1) відображати спрямованість наукового пошуку на одержання нових знань і їх експериментальну перевірку;

2) обгрунтоване уявлення про результат дослідження;

3) включати проблему і тему дослідження;

4) передбачати результат, заснований на зіставленні педагогічного ідеалу і потенційних резервів перетворення реальних процесі і явищ педагогічної дійсності.

Завдання дослідження мають:

1) відображати програму дослідницьких процесів, що відбивають логіку наукового пошуку;

2) розкривати сутність теми дослідження;

3) являти собою кроки, етапи досягнення мети;

4) конкретизуватися в дослідницькій меті;

5) знаходити своє тлумачення у висновках.

Гіпотеза дослідження має:

1) бути експериментально перевірена;

2) чітко й однозначно сформулювана;

3) бути простою і ясною;

4) будуватися за спеціальною структурою, що включає теоретичне пояснення висунутого припущення;

5) виконувати прогностичну функцію;

6) передбачати пошук нового в теорії та практиці;

7) низку відомих, досліджених положень;

8) будуватися на основі емпіричного досвіду.

Наукова новизна дослідження має:

1) враховувати вид результату наукового дослідження (концепції, методики, методичні рекомендації, дидактичні пропозиції, форми виховної роботи тощо);

2) враховує визначення рівня новизни: конкретизації, доповнення, перетворення;

3) відноситься до результатів дослідження;

4) бути нестандартною, виходить за межі традиційних схем;

5) відносний характер;

6) дублювати опис актуальності дослідження;

7) теоретичне і практичне значення.

Критерій педагогічної значущості дослідження має:

1) теоретичну цінність; 3) пізнавальну цінність;

2) практичну цінність; 4) аксіологічну цінність.

Тест 5

Науковий метод дослідження – це

1) цілеспрямований підхід, за допомогою якого досягається певна мета;

2) методика наукового пошуку;

3) практичний досвід;

4) шлях пізнання, спосіб, за допомогою якого пізнається предмет науки.

Добір фактів дослідження здійснюється в залежності від:

1) установок дослідника, його світогляду;

2) розробленості, вивчення проблеми, що досліджується;

3) теми дослідження;

4) висновків дослідження.

До наукових методів дослідження слід віднести:

1) емпіричні методи;

2) теоретичні методи;

3) вивчення й узагальнення педагогічного досвіду;

4) методи кількісної і якісної обробки дослідницьких результатів.

До емпіричних методів дослідження належать:

1)вивчення літератури, документів і результатів діяльності;

2) спостереження;

3) методи опитування;

4) бесіда;

5) анкетування;

6) проективні методи;

7) оцінювання;

8) моніторинг;

9) педагогічний експеримент;

10) тестування;

11) рефлексивні методи;

12) педагогічні методи.

До теоретичних методів дослідження належать:

1) аналіз і синтез;

2) дедукція і індукція;

3) абстрагування і конкретизації;

4) моделювання;

5) уявний експеримент;

7) класифікація;

8) узагальнення;

9) доказовість;

10) постановка проблем;

11) самооцінка.

6) порівняння;

Опитувальні методи дослідження - це

1) бесіда;
2) анкетування;
3) тестування;
4) метод діагностичних ситуацій;
5) інтерв'ювання.

Сильними сторонами усного опитування є:

1) живий контакт дослідника і досліджуваних респондентів;
2) можливість охопити дослідженням велику кількість опитуваних;
3) оперативна діагностика вірогідності і повноти відповідей;
4) можливість індивідуалізації питань, їх варіювання, додаткових уточнень.

Слабкими сторонами письмового опитування є:

1) суб'єктивний характер даних;
2) навіювання респондентам позиції дослідника;
3) стандартний характер питань, що не забезпечує вичерпні й відверті відповіді;
4)) не можливість створювати дискусійні ситуації.

Види спостереження:

1) природне – лабораторне;
2) відкрите – приховане;
3) включене – невключене;
4) пряме – непряме;
5) об'єктивне – самоспостереження;
6) констатуюче – формуюче.

До основних категорій тестів відносяться:

1) тести досягнень;
2) інтелектуальні тести;
3) особистісні тести;
4) тести здібностей;
5) тести мислення.

Основними вимогами до тестування є:

1) обов'язковий комплекс випробувальних завдань;

2) чітка стандартизація зовнішніх умов;

3) наявність фіксованої системи оцінювання та інтерпретації одержуваних результатів;

4) формулювання запитань мають бути лаконічними, чіткими, орієнтованими на характеристику досліджуваної якості;

5) використання середніх показників результатів тестування;

6) вербальна форма тестування;

7) якість тестів визначається такими параметрами як надійність, валідність, диференціююча сила завдань.

Сутність педагогічного експерименту полягає в тому, що:

1) експеримент ставить досліджувані явища у певні умови;

2) створює планомірно організовані ситуації;

3) виявляє факти;

4) установлюється залежність між експериментальними впливами і їх об'єктивними результатами;

5) дає можливість перевірити гіпотезу дослідження;

6) дає можливість розповсюдити висновки, що одержуються в процесі дослідження;

7) дає можливість перевірити ефективність тих або інших педагогічних нововведень.

Відмінність педагогічного експерименту як дослідницького методу від спостереження полягає в наступному:

1) дослідник цілеспрямовано змінює умови виникнення і перебіг психолого-педагогічних процесів;

2) дослідник ураховує умови досліджуваного процесу, виявляє його кількісні характеристики;

3) дослідник не може активно втручатися в хід подій або перебіг психолого-педагогічних процесів;

4) дослідник фіксує факти поведінки учнів і проявів психолого-педагогічних процесів в умовах і обставинах, які склалися.

В організації педагогічного експерименту діють наступні методологічні приписи:

1) визначення експериментальної бази за правилами репрезентативної вибірки;

2) розкриття актуальності теми дослідження;

3) розробка показників і критеріїв оцінювання тих чи інших педагогічних явищ;

4) складання гіпотетичних теоретичних і методичних розробок.

Передовий досвід – це досвід, що

1) реалізує прогресивні тенденції розвитку виховання й освіти;

2) передбачає використання педагогічних висновків минулих років;

3) спирається на наукові досягнення;

4) створює щось нове в змісті, засобах, способах педагогічного процесу;

5) передбачає використання власних методичних розробок.

Теоретичний рівень дослідження передбачає:

1) проникнення в сутність досліджуваного явища;

2) розкриття внутрішньої структури, механізмів розвитку і функціонування педагогічного явища;

3) постійне спостереження за процесом освіти;

4) знаходження у фактах прихованих загальних закономірностей.

ДОДАТОК В

Індивідуальні науково-дослідницькі завдання

Пропонуємо комплекс складноструктурованих ІНДЗ, побудованих на матеріалі таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень», «Музична педагогіка», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи».

У вивченні навчальної дисципліни *«Вступ до спеціальності»* ІНДЗ забезпечували студентів – майбутніх вчителів-музикантів шляхом активізації різних способів мисленнєвої діяльності (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, виділення головної думки тощо), реалізації творчо-пошукової роботи глибоке осмислення теоретичного матеріалу лекційного курсу і засвоєння навиків науково-дослідницької діяльності, формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього дослідника. Студентами осмислювалися питання щодо значущості педагогічної професії, її історичних коренів, функцій; освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя музичного мистецтва; особливостей виховної діяльності вчителя. Акцентувалась увага на особистісних і професійних якостях вчителя, зокрема його дослідницьких вміннях.

ІНДЗ для змістового модуля *«Педагогічна професія: загальна характеристика»:*

1. Розкрити важливість професії вчителя сьогодні і в минулому за таким алгоритмом:
   - здійснити пошук прислів'їв і приказок різних народів, які свідчать, що у суспільній свідомості людей з давніх часів утвердилося уявлення про високе призначення вчителя;
   - довести, що людське життя не можливе без феномену «вчитель–учень»;
   - прокоментувати висловлювання відомих педагогів-мислителів про складність і важливість вчительської праці, виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї, зробити висновок:

- «Щоб навчити іншого, потрібно більше розуму, ніж самому навчитися» (М. Монтень, французький філософ);
- «Головне у навчанні дітей полягає не тільки в тому, що їм повідомляється, а в тому, як саме їм повідомляється те, що вивчається» (М.І. Пирогов, український педагог);
- «Щоб бути гарним викладачем, необхідно любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш» (В.О. Ключевський, історик);
- «До педагогічної справи необхідно закликати … тих, які відчувають до цієї справи і до науки свідоме покликання і передчувають в ньому своє задоволення, розуміючи загальну народну потребу» (Д.І. Менделєєв, педагог, вчений);
- «Якщо бажаєш виховати в дітях сміливість розуму, інтерес до серйозної інтелектуальної роботи, самостійність як особистісну якість, вселити у них радість співтворчості, то створи такі умови, щоб жаринки їхніх думок створювали царство думок, дай їм можливість відчути себе у ньому володарями» (Ш.А. Амонашвілі, грузинський педагог, вчений).

- написати твір-роздум «Професія вчителя у моєму житті: мої мрії і плани на майбутнє».

2. З’ясувати, як співвідносяться такі поняття, як «професія» «спеціальність» і «кваліфікація». Для виконання завдання здійснити наступні кроки:
   - довести багатогранність і багатоаспектність поняття «професія»;
   - з’ясувати, у чому відмінність понять «професія», «спеціальність» і «кваліфікація», дати цим поняттям визначення;
   - проаналізувати освітньо-кваліфікаційну характеристику вчителя музичного мистецтва;
   - зробити самодослідження: шляхом самооцінювання виявити, яким вимогам, що зафіксовані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці вчителя музичного мистецтва, відповідають власні особистісні якості; визначити вміння, які потребують самоудосконалення.

ІНДЗ для змістового модуля *«Особистість вчителя музичного мистецтва та його професійні якості»*:

3. Дати характеристику професійним і особистісним якостям вчителя музичного мистецтва, застосовуючи такий алгоритм:
   - виявити і проаналізувати, які якості особистості вчителя відображені в наступних «портретах»:
     - «Вчитель, образ його думок – ось що найголовніше у всякому навчанні і вихованні» (А. Дістервег);
     - «Хто не може узяти ласкою, той не візьме і суворістю» (А.П. Чехов);
     - «Якщо вчитель має тільки любов до справи, він буде хороший учитель. Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько, мати, він буде кращий за того учителя, який прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – досконалий вчитель» (Л.М. Толстой);
     - «Вчитель вчить до тих пір, поки вчиться сам. Як тільки він перестає вчитися в ньому вмирає вчитель» (В.О. Сухомлинський, педагог, вчений);
   - обгрунтувати, що дослідницькі вміння вчителя закладають основу його майбутньої професійної життєдіяльності;
   - якими педагогічними і виконавськими якостями має володіти вчитель музичного мистецтва;
   - на основі аналізу роботи Л.Г. Арчажнікової «Профессия – учитель музыки» з’ясувати, які особистісні дослідницькі якості важливо мати сучасному вчителю-музиканту; аргументувати свою думку.
4. Підтвердити тезу, що загальна культура є головною умовою розвитку вчителя. Виконання завдання потребує такого алгоритму:
   - на основі аналізу наукових робіт (О.П. Рудницької, С.О. Сисоєвої) визначити, яку людину ми називаємо культурною, дати характеристику;
   - довести, що сучасний вчитель має бути обов’язково людиною культурною;

- виявити, які риси слугують ядром загальної культури педагога, є найбільш значущими для сучасного вчителя-музиканта; аргументувати свою думку;
- результати завдання оформити як науковий доклад за темою «Загальна культура – умова професіоналізму вчителя-музиканта».

ІНДЗ для змістового модуля *«Вимоги до виховної діяльності вчителя музичного мистецтва»*:

5. Опрацювати статтю Д.Б. Кабалевського «Про музично-естетичне і моральне виховання дітей» (за матеріалами різних років). Для виконання завдання виконати наступні кроки:
   - скласти логічний план статті;
   - виділити головні поняття означеної проблеми;
   - виявити головну думку автора; які ідеї автора, на ваш погляд, є найбільш важливими і актуальними у теперішній час;
   - прокоментувати цитату, тобто виявити головну думку і висловити своє ставлення до неї: «… мистецтво насамперед має захоплювати дітей і молодь, а не розважати їх! Саме головне, добиватися створення такої системи естетичного виховання, яка виробляла би в учнях глибоке розуміння законів красоти …, виробляла би в них той «імунітет проти непристойності», без якого ніякі інші міри не будуть достатньо ефективними» (Д.Б. Кабалевський, педагог, вчений, композитор);
   - визначити, які функції має виконувати вчитель-вихователь;
   - узагальнити опрацьований матеріал і сформулювати вимоги до вчителя музичного мистецтва стосовно реалізації музично-естетичного і морального виховання дітей.

ІНДЗ у межах навчальної дисципліни *«Основи педагогічної майстерності»* були спрямовані на опанування знаннями щодо педагогічної майстерності вчителя, зокрема музичного мистецтва, його педагогічної техніки; структурних компонентів педагогічної діяльності, її дослідницької складової; педагогічної творчості. Такі завдання передбачали формування у студентів інтелектуальних, дослідницьких, рефлексивних і креативних вмінь відповідно до науково-

дослідницького етапу формування НДК МВМ.

ІНДЗ для змістового модуля *«Педагогічна майстерність як прояв професіоналізму вчителя»*:

1. Дати характеристику педагогічної майстерності вчителя за таким алгоритмом:
   - проаналізувати різні трактовки поняття «педагогічна майстерність» у наукових працях Є.С. Барбіної, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної і педагогічних довідниках, енциклопедіях; виділити спільні ідеї;
   - довести, що майстерність завжди розкривається в діяльності;
   - дати загальні характеристики складовим педагогічної майстерності вчителя, звернувшись до педагогічної концепції І.А. Зязюна;
   - підтвердити або спростувати тезу, що найголовнішою характеристикою педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість особистості вчителя;
   - визначити якими вміннями має володіти майстер педагогічної справи;
   - результати оформити як науковий доклад за темою: «Педагогічна майстерність сучасного вчителя».
2. Розкрити значення педагогічної техніки для вчителя-майстра, застосовуючи наступний план:
   - дати визначення поняттю «педагогічна техніка», навести приклади трактування цього поняття різними педагогами-вченими;
   - окреслити вміння, які характеризують «внутрішню» в «зовнішню» техніку вчителя;
   - обгрунтувати необхідність володіння технікою організації діалогу, здійснення зворотного зв’язку у педагогічній діяльності вчителя;
   - на основі опрацьованої літератури (І.А. Зязюн, А.С. Макаренко, Л.І. Рувинський) сформулювати вимоги для вчителя-майстра;
   - розробити мікродослідження, тема якого «Вплив мімічної виразності вчителя музичного мистецтва на ефективність навчально-виховного процесу».

3. Розкрити єдність педагогічної і акторської майстерності вчителя, виконуючи наступні завдання:
   - виявити основні точки дотику педагогічного і театрального мистецтва;
   - проаналізувати вислів Ш.А. Амонашвілі щодо необхідності перевтілення вчителя в навчальному процесі: «Справжній артист змушує глядачів забути, хто він є насправді … Артист на сцені належить не собі, а своєму герою … Професія вчителя в цьому сенсі більш складна. Він також належить, але не тим людям, які мають спільну назву «глядач», а дітям, які для нього позначені конкретними характерами»;
   - дати характеристику акторської майстерності вчителя; довести, що володіння вчителем акторськими здібностями впливає на формування особистісних якостей учня;
   - розробити творчі та дослідницькі завдання для розвитку і саморозвитку здібностей вчителя-музиканта, що має володіти мистецтвом самовираження.

ІНДЗ для змістового модуля *«Сутність педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва»*:

4. Виявити зміст педагогічної діяльності, її складові відповідно такому алгоритму:
   - проаналізувати різні визначення поняття «педагогічна діяльність», користуючись різноманітними літературними джерелами;
   - дати характеристику кожному компоненту діяльності вчителя: діагностичному, творчо-дослідницькому, прогностичному, конструктивно-проектувальному, організаційному, практичному, комунікативному, аналітично-оцінному;
   - провести самодослідження власних можливостей як вчителя-дослідника відповідно таким діям: самоспостереження – самодіагностування – самооцінювання;
   - визначити шляхи самовдосконалення дослідницьких вмінь вчителя-музиканта з урахуванням індивідуальних можливостей і особливостей.

5. Визначити особливості педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Для виконання завдання необхідно виконати такі кроки:
   - дати характеристику напрямам музично-педагогічної діяльності;
   - довести важливість дослідницької діяльності в галузі мистецької освіти, її значущість в оволодінні педагогічною майстерністю;
   - прокоментувати цитату, тобто виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї: «По-справжньому музично і широко освічений вчитель музики, люблячий дітей і мистецтво, є справжнім діячем музичної культури» (І.К. Архіпова, оперна співачка, педагог);
   - обгрутувати необхідність педагогічної спрямованості музично-виконавської діяльності вчителя-музиканта, ґрунтуючись на положення Е.Б. Абдулліна, Л.Г. Арчажнікової;
   - розробити критерії і рівні оцінювання музично-педагогічної діяльності вчителя.
6. Визначити роль самоосвіти і самовиховання у професійному розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Алгоритм виконання завдання наступний:
   - дати змістові характеристики поняттям «самоосвіта» і «самовиховання», користуючись педагогічними довідниками, словниками, енциклопедіями;
   - довести важливість самоосвіти і самовиховання для вчителя музичного мистецтва;
   - накреслити план дій щодо індивідуальної траєкторії у самоосвіті і самовихованні, ураховуючи особистісні можливості і здібності;
   - написати твір-роздум: «Професійний портрет майбутнього вчителя мистецьких дисциплін».

ІНДЗ для змістового модуля *«Майстерність комунікативної взаємодії вчителя музичного мистецтва»*:

7. Обгрунтувати важливість навиків педагогічного спілкування для удосконалення майстерності вчителя музичного мистецтва. Завдання потребує виконання наступних кроків:

- надати різні визначення поняття «педагогічне спілкування», користуючись науковими джерелами, вказати авторів; систематизувати і виділити головні позиції;
- запропонувати своє розуміння поняття «педагогічне спілкування»;
- обґрунтувати комунікаційну функцію у педагогічному спілкуванні; сформулювати вимоги до мови вчителя музичного мистецтва, реалізації діалогової взаємодії;
- виявити особливості перцептивної функції у педагогічному спілкуванні вчителя;
- окреслити специфіку інтерактивної функції педагогічного спілкування, виявити її взаємозв'язок з вище означеними функціями;
- прокоментувати цитати, тобто виділити головну думку і своє ставлення до них:
    - «Для педагога будь-якого предмета, але особливо педагога гуманітарного циклу, володіння словом, володіння мовою – основа основ його педагогічного вміння. Складність роботи вчителя над виразною образністю мови полягає в імпровізаційному характері викладу матеріалу» (Д.Б. Кабалевський, педагог, громадський діяч, композитор);
    - «Мистецтво виховання включає в собі, перш за все, мистецтво говорити, звертаючись до людського серця» (В.О. Сухомлинський, педагог, вчений);
    - «Темп викладу повинен бути не швидким і не повільним, з огляду на те, що учні в процесі пояснення матеріалу мислять, міркують. При формулюванні того чи іншого висновку мова повинна бути трохи вповільнена, інтонація виразна з точним розміщенням логічних наголосів» (Д.Б. Кабалевський, педагог, громадський діяч, композитор);

- підготувати діагностуючий інструментарій щодо розвитку навиків педагогічного спілкування; підібрати тести для діагностування комунікативності вчителя.

ІНДЗ для змістового модуля *«Педагогічна творчість вчителя»*:

8. Розкрити сутність педагогічної творчості як прояву педагогічної майстерності вчителя. Алгоритм завдання наступний:
   - визначити, які вчені займалися вивченням різних аспектів педагогічної творчості, дослідженням психології творчості; дати визначення поняттю «творчість», «педагогічна творчість»;
   - окреслити критерії творчості, які пропонують В.О. Кан-Калик, М.Д. Никандров, С.О. Сисоєва;
   - обґрунтувати тезу: творчість – неодмінна умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність у діяльності вчителя;
   - розкрити своєрідність педагогічної співтворчості вчителя і учня;
   - розробити мікродослідження, тема якого «Активізації творчого потенціалу учнів засобами музичного мистецтва».

У вивченні навчальної дисципліни *«Основи наукових досліджень»* ІНДЗ були націлені на опанування знаннями стосовно науково-дослдіницької культури вчителя як особистісного феномену, вивчення історичних аспектів проблеми; знайомство з характерними ознаками науково-педагогічного дослідження, його логікою і етапами вибудовування; категоріями наукового апарату дослідження; вимогами до дослідницьких результатів; засвоєння знань щодо методології педагогічної науки, загальнонаукової методології, зокрема системного і діалектичного підходів; конкретно-наукової методології, зокрема діяльнісного, особистісного, аксіологічного, полісуб'єктного, антропологічного, етнопедагогічного підходів; вивчення загальнонаукових принципів методів дослідження. Індивідальні науково-дослідницькі завдання передбачали практичне засвоєння технічних навиків науково-дослідницької діяльності.

ІНДЗ для змістового модуля «Науково-дослідницька культура як особистісний феномен»:

1. Обґрунтувати необхідність поєднання навчальної і дослідницької діяльності студентів у вищому педагогічному закладі. Алгоритм завдання наступний:

- проаналізувати матеріали Болонського процесу щодо єдності науково-дослідницької, освітньої та інноваційної діяльності;
- визначити, які вимоги висуваються до організації дослідницької діяльності студентів ВНЗ у вітчизняних нормативно-правових документах; вказати ці документи;
- узагальнити вище викладені вимоги; розробити таблицю, в якій має відображення вимоги до науково-дослідницької роботи студентів ВНЗ у європейській і вітчизняній системі освіти;
- обґрунтувати необхідність впровадження у навчальний процес індивідуальних науково-дослідницьких завдань; визначити, на розвиток яких якостей вчителя-дослідника впливають такі завдання.

2. Висвітлити історичні аспекти розвитку науково-дослідницької культури як особистісного явища в освіті західноєвропейських країн (епоха Античності, Середньовіччя, Просвітництво). Алгоритм завдання наступний:

- визначити, які вимоги висувалися до розумового навчання в епоху Античності, охарактеризувати сократівський метод навчання;
- прокоментувати цитати давньогрецьких філософів стосовно активізації пізнавального інтересу у навчанні, тобто виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї:
    - «Все досліджуй. Давай розумові перше місце» (Піфагор);
    - «… необхідно вчитися великорозумності, а не багатознанню» (Демокрит);
    - «Освічена людина має володіти мистецтвом спору, вміти аналізувати, зіставляти, тлумачити обговорені поняття …» (Ксенофонт);
- виявити роль дослідницько-пошукової діяльності у перших навчальних університетах (Болонському, Паризькому, Кембридзькому, Оксфордському);

- розкрити точки зору французьких мислителів-філософів М. Монтеня, Е. Ротердамського, Х. Вивеса щодо розумового розвитку особистості; сформулювати методичні вказівки, які вони пропонували;
- порівняти і узагальнити ідеї, які висловлювалися відомими мислителями-класиками щодо реалізації дослідницького навчання:
    - «… дитина на всіх його (виховання) етапах має робити відкриття для себе, залишивши допитливість, живий дослідницький розум, відкритість на все життя» (Ж.-Ж. Руссо, французький мислитель, просвітитель);
    - «Розумовий розвиток і залежна від нього культура людства потребує постійного удосконалення логічних засобів мистецтва з метою природо відповідного розвитку наших мисленнєвих здібностей, наших здатностей до дослідження і судження …» (Й.Г. Песталоцці, швейцарський педагог);
    - «Знання не слід повідомляти учневі, його треба підвести до нього, щоб він сам їх знаходив, самостійно ними оволодівав. Вчитель повинен спрямовувати учня до знаходження нових знань і породження нових думок» (Ф.А. Дістервег, німецький педагог);
- розробити методичні рекомендації щодо впровадження вище означених вимог у навчальний процес в галузі мистецької освіти.

3. Розкрити історичні аспекти розвитку науково-дослідницької культури як особистісного явища у вітчизняній і російській педагогічній теорії практиці. План виконання завдання наступний:
    - висвітлити ідеї активізації розумової діяльності учнів у Київській Русі;
    - довести, що ідеї дослідницького навчання стали провідними у педагогічній думці І. Гізеля, І. Галятовського, Ф. Прокоповича;
    - проаналізувати висловлювання відомих педагогів XVII-XVIII ст. щодо організації пізнавальної, дослідницько-пошукової діяльності, зробити висновки:

- «… важливо, щоб людина сама могла вчитися; найважливіше надбання учнів – уміння правильно мислити і говорити; … розум вище знань, оскільки, володіючи розумом, завжди можливо набути знання» (П.Ф. Каптєрєв, педагог, психолог);
- «… якщо особистість не виробила у собі вміння спостерігати, точно описувати те, що спостерігаєш, здібності відкривати відношення між фактами, на основі цього формувати індуктивні гіпотези (тобто передбачення, що ґрунтуються на спостереженні) і перевірити їх – вона не можна бути гарним спеціалістом» (П.О. Кропоткін, історик, громадський діяч, науковець);
- «… без захоплення наукою не можна чекати маси розумних вчителів та належних плодів від примноження шкіл» (Д.І. Менделєєв, вчений-енциклопедист, педагог);

- висловити свою думку стосовно того, як вище зазначені ідеї вписуються у вашу концепцію педагогічної діяльності.

4. Визначити, які вимоги до науково-дослідницької діяльності вчителя висували С.Т. Шацький, В.О. Сухомлинський, ураховуючи наступні питання:
   - проаналізувати ідеї цих відомих педагогів-вчених щодо єдності педагогічної і наукової діяльності вчителя, виділити головну думку, звертаючись до таких висловлювань:
     - «… вивчення й дослідження педагогічних явищ повинні бути основою педагогічних закладів, … а педагог має стати спостерігачем і дослідником цих явищ» (С.Т.Шацький, російський педагог);
     - «у самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає передусім в аналізі фактів і необхідності передбачення» (В.О.Сухомлинський, український педагог-новатор);
     - «за самою своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елементу дослідження, і

перш за все тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, - це до певної міри глибоко своєрідний неповторний світ думок, почуттів, інтересів» (В.О. Сухомлинський, український педагог-новатор);

- розробити план-проект впровадження дослідницького методу навчання в галузі музичної освіти.

5. Розкрити сутність науково-дослідницької культури вчителя-дослідника-музиканта як особистісного феномена. Виконання завдання потребує наступного алгоритму:
   - вказати науковців, які опікувалися проблемою формування науково-дослідницької діяльності, дослідницької культури майбутніх вчителів, зокрема музичного мистецтва; проаналізувати їх точки зору на вирішення цієї проблеми;
   - виявити змістові характеристики науково-дослідницької культури вчителя з позицій різних наукових підходів;
   - дати характеристику функціям науково-дослідницької культури вчителя;
   - обґрунтувати особливості художньо-наукового пізнання вчителя-дослідника-музиканта;
   - дослідницькі результати оформити як наукову статтю «Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музичного мистецтва як вимога сучасного суспільства».
6. Висвітлити цінності вчителя-дослідника як своєрідних орієнтирів його професійної діяльності (за В.В. Тушевою). Завдання виконати за таким алгоритмом:
   - запропонувати різні концепції трактування поняття «цінності»: філософські, культурологічні, педагогічні;
   - охарактеризувати і конкретизувати дослідницькі цінності (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) студента – майбутнього вчителя;
   - надати загальну характеристику педагогічним цінностям;

- проаналізувати висловлювання відомих педагогів-вчених стосовно педагогічних (навчальних і виховних) цінностей:
    - «Виховні цінності спрямовують діяльність вчителя, і становлять духовну основу, базисний духовний компонент особистості. Це виявляється в спрямованості й світогляді вчителя, у його знаннях, уміннях і життєвій силі, виступаючи особистісною характеристикою у відносинах, діяльності й спілкуванні» (Б.Т. Лихачов);
    - «Виховання це процес входження в культуру. Таке входження є багатотрудним процесом присвоєння цінностей через надзвичайно складні духовні зусилля кожної людини. І чим складніше ціннісне коло, тим більш зусиль воно потребує від вихованця» (Н.Е. Щуркова).
    - «… чим глибше процес залучення до цінностей, тим повніше освіта вводить дитину в інший світ: знань, діяльності, почуттів» (В.П. Зінченко).
- узагальнити інформацію щодо дослідницьких і педагогічних цінностей вчителя-дослідника; довести, що означені цінності є орієнтирами його професійної діяльності;
- виходячи зі специфіки діяльності вчителя-музиканта, доповнити визначені орієнтири музично-педагогічними цінностями.

ІНДЗ для змістового модуля «Науково-педагогічне дослідження, його логіка і науковий апарат»:

7. Розкрити сутність поняття «науково-педагогічне дослідження» за таким планом:
    - використовуючи різні довідкові та наукові джерела, дати визначення поняттю «педагогічне дослідження»;
    - виділити ознаки наукового дослідження;
    - пояснити, що таке логіка дослідження, охарактеризувати його етапи;
    - визначити, які вимоги висуваються до результатів науково-педагогічного дослідження, критеріїв оцінювання дослідницьких результатів;

- охарактеризувати такий загальнонауковий критерій як наукова новизна дослідження;
- з’ясувати, у чому полягає новизна власних дослідницьких (методичних і практичних) розробок за обраною темою.

8. Проаналізувати технологічні аспекти науково-дослідницької діяльності, дотримуючись таких кроків:
   - розкрити змістовий аспект науково-дослідницької діяльності (етапи, логіка дослідження);
   - визначити, у чому виявляється дієво-операційний аспект науково-дослідницької діяльності (основні процедури, дії та операції, методика дослідження);
   - виявити, які функції виконує науково-дослідницька діяльність;
   - прокоментувати цитату, тобто виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї: «Дослідницька діяльність більш, ніж яка-небудь інша, базується на гармонійному поєднанні технологічного і творчого підходів» (М.Громкова).
9. Дати характеристику категоріям наукового апарату дослідження:
   - об’єкт дослідження, його зв'язок з предметом дослідження;
   - предмет дослідження, його структура;
   - завдання і мета дослідження, їх взаємозв’язок;
   - гіпотеза дослідження, вимоги до її формулювання;
   - наукова новизна дослідження як вид його результату;
   - проаналізувати взаємозв’язок проблеми дослідження, його теми, об’єкта, предмета, цілі і завдань, користуючись Таблицею 5.2.1.

Категорії наукового апарату дослідження	
Педагогічна проблема	відображає вимоги по удосконаленню певної галузі педагогічного процесу, підвищенню його якості;
Тема	є локалізацією той галузі педагогічного процесу, яка обрана для дослідницької проблеми;
Об'єкт	є частиною педагогічного процесу, зафіксованою в темі для подальшої

	конкретизації;
Предмет	визначає той бік об’єкта, що досліджується в певних умовах;
Мета	спрямовує дослідження на одержання нових знань про предмет, що дає можливість підвищити якість педагогічного процесу;
Завдання	це програма дослідницьких процесів, певні кроки і етапи, які відображають логіку наукового пошуку.

10. Сформулювати науковий апарат дослідження за обраною темою, дотримуючись таких вимог:
    - обрати одну із запропонованих тем дослідження:
        - «Вивчення етнокультурного розвитку учнів засобами пісенної творчості»;
        - «Естетичне виховання учнів молодших класів у музично-педагогічному процесі»;
        - «Формування ціннісних орієнтацій учнів старших класів засобами музичного мистецтва».
    - визначити актуальність проблеми дослідження, вказати науковців, які займалися вивченням цієї проблеми;
    - визначити мету, завдання, об’єкт, предмет, робочу гіпотезу, наукову новизну дослідження;
    - скласти список опрацьованої літератури (до 15 джерел) за темою дослідження.

ІНДЗ для змістового модуля *«Методологічні і філософські засади педагогічних досліджень»*:

11. Розкрити сутність поняття «методологія педагогічної науки» за таким алгоритмом:
    - навести різні трактовки поняття «методологія педагогіки», користуючись довідковими і науковими джерелами; визначити головні завдання методології педагогіки;
    - дати пояснення, що таке теоретична і методологічна база дослідження;
    - дати загальну характеристику основним формам організації наукових знань: поняття, категорія, теорія, концепція;

- розробити теоретичну і методологічну базу дослідження за однією з наступних тем, аргументувати свою думку:
    - «Формування музичного сприйняття учнів початкової школи засобами хорового мистецтва»;
    - «Формування художньо-творчої активності школярів засобами музичного мистецтва»;
    - «Розвиток пізнавального інтересу учнів у мистецькій діяльності»;
    - «Вивчення художньо-інтерпретаційних вмінь як особистісних якостей вчителя музикичного мистецтва».

12. Визначити, якими підходами представлена загальнонаукова методологія у педагогічному дослідженні, використовуючи наступний алгоритм:
    - дати визначення поняттю «загальнонаукова методологія»;
    - розкрити змістові характеристики системного підходу, що має загальнонаукове значення;
    - з’ясувати, як діалектичний підхід реалізовується у педагогічній науці;
    - визначити, як виявляється системний і діалектичний підходи в обраному музично-педагогічному дослідженні.
13. Розкрити підходи на рівні конкретно-наукової методології, виконуючи такі завдання:
    - визначити, якими підходами представлена конкретно-наукова методологія педагогічної науки;
    - проаналізувати діяльнісний, особистісний і аксіологічний підходи у дослідженні;
    - охарактеризувати полісуб’єктний, етнопедагогічний і антропологічний підходи у педагогічній теорії і практиці;
    - визначити, які наукові підходи мають місце в обраному музично-педагогічному дослідженні; розкрити питання, які актуалізуються в контексті цих підходів.
14. Дати характеристику загальнонауковим принципам дослідження, акцентуючи увагу на таких аспектах:

- принцип об’єктивності і доказовості у дослідженні;
- принцип сутнісного аналізу;
- принцип єдності логічного й історичного у педагогічному дослідженні;
- принцип концептуальної єдності;
- з’ясувати, які принципи знайшли відображення у проведеному вами дослідженні.

ІНДЗ для змістового модуля *«Методи і методика науково-педагогічних досліджень»***:**

15. Охарактеризувати теоретичні та емпіричні методи дослідження, дотримуючись такого алгоритму:
    - визначити особливості теоретичних методів дослідження (аналіз і синтез, індукція і дедукція, моделювання, класифікація, порівняння, уявний експеримент);
    - дати загальну характеристику емпіричним методам дослідження (педагогічне спостереження; опросні методи: бесіда, інтерв’ювання, анкетування; тестування, метод рейтингу);
    - з’ясувати, у чому виявляється відмінність теоретичних і емпіричних методів дослідження;
    - зробити вибір наукових методів для власного дослідження, обґрунтувати цей вибір.
16. Визначити сутність передового педагогічного досвіду як наукового методу дослідження, дотримуючись такого плану:
    - окреслити вимоги до застосування передового педагогічного досвіду як методу дослідження;
    - виділити критерії оцінювання передового педагогічного досвіду;
    - дати порівняльний аналіз таких видів педагогічного досвіду як педагогічна майстерність і новаторство (за М.М. Скаткіним);
    - проаналізувати і конкретизувати передовий музично-педагогічний досвід відповідно обраному дослідженню; визначити мету, завдання і результати такого досвіду.

17. Розкрити питання щодо педагогічного експерименту як наукового методу дослідження. Виконання завдання потребує відповідей на такі питання:
    - дати визначення поняттю «педагогічний експеримент», розглянути трактовки різних педагогів-науковців;
    - проаналізувати завдання та етапи педагогічного експерименту як методу дослідження;
    - охарактеризувати види педагогічного експерименту у науковому дослідженні;
    - сформулювати вимоги до проведення педагогічного експерименту;
    - розробити план-проект формувального експерименту за обраною темою; акцентувати увагу на створенні нових методів і педагогічних технологій.
18. Розробити модель діагностуючого експерименту за таким алгоримом:
    - обрати тему дослідження:
        - «Вплив дослідницького навчання на розвиток особистості учнів старших класів на уроках музичного мистецтва»;
        - «Застосування методу створення художнього контексту у музично-педагогічному процесі загальноосвітньої школи»;
        - «Музично-дидактична гра як ефективний засіб засвоєння музичних понять учнями молодшої школи»;
        - «Застосування інтегративного підходу у формуванні художніх уявлень учнів старших класів»;
        - «Вплив хорового мистецтва на духовний розвиток особистості учнів основної школи»;
        - «Вплив народнопісенної творчості на формування національної свідомості учнів основної школи»;
        - «Вплив виконавського досвіду на емоційний розвиток учнів початкової школи».
    - дати визначення ключовому поняттю дослідження, вказати науковців, які опікувалися даною проблемою, проаналізувати їх роботи;

- розробити критерії та рівні сформованості тієї чи іншої особистісної якості або явища, що вивчається;
- розробити план-проект діагностуючого експерименту дослідження, застосовуючи комплекс наукових методів;
- обґрунтувати вибір обраних методів для здійснення діагностуючого експерименту; підібрати опитуальники і методики для діагностики.

19. Проаналізувати вимоги до підсумкових результатів дослідження, ураховуючи такі аспекти:
    - якісна і кількісна характеристика результатів дослідження;
    - основні положення, що виносяться на захист дослідницької роботи;
    - стиль написання наукової роботи, її оформлення, етика науковця;
    - самооцінка проведеного дослідження.

ІНДЗ для змістового модуля *«Способи отримання і переробки інформації в науково-дослідницькій роботі студентів»*:

20. Охарактеризувати способи одержання і переробки інформації у науково-дослідницькій роботі студентів за таким планом:
    - охарактеризувати різні форми фіксації прочитаного матеріалу;
    - окреслити вимоги до написання реферату;
    - написати рецензію на курсову роботу, підготовленою однокурсником;
    - скласти тези таких статей:
        - Бех І. Своєрідність художньої творчості особистості: психологічні акценти / І. Бех // Мистецтво та освіта. – 2012. – №1. – С. 20-21.
        - Отич О. Мистецькі субдисципліни педагогіки в розвитку особитості майбутнього вчителя / О. Отич // Мистецтво та освіта. – 2012. – №2. – С.15-20.
        - Кашекова І. Педагогічні умови створення інтегративного освітнього простору шиколи засобами мистецтва / І.Кашекова // Мистецтво та освіта. – 2012. – №3. – С. 19-24.
        - Лобова О. Музична культура школяра: варіативність змісту і структури / О. Лобова // Мистецтво та освіта. – 2012. – №4. – С.20-25.

- Деркач О. Арт-терапія на допомогу школі / О.Деркач //Мистецтво та освіта. – 2010. – №2. – С.25-37.
- Зюзіна Т. Зарубіжні моделі використання мистецтва в системі загальної освіти / Т.Зюзіна // Мистецтво та освіта. – 2011. – №4. – С.2-7.

ІНДЗ для змістового модуля *«Взаємозв'язок педагогічної науки і практики»*:

21. Розкрити взаємозв'язок педагогічної науки і практики, ураховуючи такі аспекти:
    - об'єкт педагогічної і наукової діяльності;
    - засоби наукової і практичної діяльності, їх зв'язок і відмінність;
    - функції педагогічної науки;
    - результати практичної роботи педагога і наукової роботи дослідника;
    - педагогічні принципи (гуманізація, інформатизація, цілісність, урахування індивідуальних особливостей вихованів) педагогічної науки і практики;
    - фактори, що зумовлюють динаміку руху системи взаємодії науки і практики.
22. Написати критичне есе за темою «Наукові педагогічні знання як джерело педагогічної творчості вчителя» відповідно наступному алгоритму:
    - проаналізувати різні трактовки поняття «педагогічна творчість вчителя»;
    - вказати науковців, які зверталися до цієї проблеми, проаналізувати їх наукові позиції;
    - розкрити значення педагогічної творчості для сучасного вчителя;
    - обґрунтувати важливість і роль наукових педагогічних знань у творчій діяльності вчителя.

У контексті навчальної дисципліни *«Музична педагогіка»* розроблені ІНДЗ забезпечували засвоєння знань щодо сутності музичної педагогіки як галузі гуманітарного знання, її методологічних засад; історичних аспектів розвитку світової та вітчизняної музичної музичної педагогіки, досвіду відомих педагогів-мислителів; становлення сучасної музично-педагоігчної думки; знань теоретичних основ музичної педагогіки як науки, різноманітних технологій у музичній освіті (дослідницька технологія, розвиваючого, проблемного навчання, особистісно

зорієнтована технологія, творчого розвитку, технологія педагогіки співробітництва). Завдяки виконанню індивідуально-дослідницьких завдань студенти оволодівали цілим спетром вмінь вчителя-дослідника, вчилися працювати з поняттєвим апаратом музичної педагогіки як науки, вибудовувати логічні висновки, умовиводи, робити прогностичний аналіз, розкривати причино-наслідкові зв'язки, відшукувати різіні аргументи для підтвердження власної дослідницької позиції, пропонувати нове смислове навантаження понять тощо.

ІНДЗ для змістового модуля *«Музична педагогіка як галузь гуманітарного знання, її методологічні засади»*:

1. Розкрити сутність і завдання музичної педагогіки, коло питань, якими займається музично-педагогічна теорія і практика. Алгоритм завдання наступний:
   - визначити об'єкт і предмет музичної педагогіки, вказати науковців педагогів-музикантів, які працюють у галузі музичної педагогіки, їх роботи;
   - розкрити поняття «педагогіка мистецтва» і «мистецька педагогіка» (О.М.Отич), їх взаємозвязок;
   - визначити коло питань, якими займається музична педагогіка як наука, завдання, які вона вирішує;
   - прокоментувати цитату, тобто виділити головну думку і висловити своє відношення до неї: «Образи та ідеї мистецтва напряму не трансформуються у вчинки і поведінку особистості. Вони проходять стадію переосмислення і відбору в моральному досвіді та ідеалах людства. Одночасно мораль особистості перетворюється під впливом образів мистецтва на мотиви вчинків і поведінку. Мораль є містком, який об'єднує естетичне виховання і реальну поведінку» (Б.Т. Лихачов, доктор педагогічних наук);
   - визначити питання і проблеми, які є, на Ваш погляд, найбільш актуальними у мистецькій освіті й потребують розв'язання;

2. Визначити основні категорії музичної педагогіки, виявити її зв'язок з іншими науками, дотримуючись такого плану:
   - дати визначення таким поняттям-категоріям як «музичне навчання», «музичне виховання» і «музичний розвиток», ґрунтуючись на науково-педагогічні праці О.В. Михайличенко, О.М. Олексюк, Г.М. Падалки, О.П. Рудницької, розкрити зміст цих понять;
   - з’ясувати, як виявляється зв'язок між навчанням, вихованням і розвитком у музично-педагогічному процесі;
   - розробити критерії і рівні оцінювання музичного навчання і музичного виховання учнів.
   - висвітлити зв’язок музичної педагогіки як наукової галузі з іншими науками (філософією, психологією, мистецтвознавством, естетикою);
3. Розкрити методологічні аспекти музично-педагогічної теорії і практики. Алгоритм завдання наступний:
   - висвітлити основні ідеї феноменологічної теорії (Е. Гуссерль, Р. Інгарден, М. Дюфренн);
   - розкрити сутність феноменологічного підходу в контексті мистецької педагогіки;
   - з’ясувати, в чому актуальність феноменолого-діалектичного методу О.Ф. Лосєва, його роль у сучасній мистецькій освіті;
   - виявити вектори застосування герменевтично-семіотичної концепції (Ф. Шлейєрмахер, М. Хайдеггер, Г.Г. Гадамер) у музично-педагогічній теорії і практиці;
   - визначити основні положення синергетичної теорії, які мають місце у музичній педагогіці;
   - охарактеризувати принципи культуровідповідності і природовідповідності як методологічних орієнтирів музично-педагогічної освіти;

- на основі висвітлених концепцій визначити наукові положення, які стануть методологічним підгрунттям у розв'язанні проблеми формування творчої активності особистості учнів у музично-педагогічному процесі.

ІНДЗ для змістового модуля *«Історичні аспекти розвитку світової музичної педагогіки»*:

4. Висвітлити особливості музичного виховання у Давній Греції за таким алгоритмом:
   - визначити виховний ідеал в часи становлення педагогічної думки Давньої Греції;
   - сформулювати головні завдання музичного виховання в цей період;
   - прокоментувати цитати, тобто виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї:
     - «Навіть одна мелодія, без супроводу її словами, несе в себе етичні властивості, між тим ні фарби, ні запахи, ні смакові відчуття нічого подібного в себе не несуть» (Аристотель, давньогрецький філософ).
     - «Хоровий спів є божественним і небесним заняттям, яке укріпляє все гарне і благородне в людині. Неосвічений – той, хто не вміє співати в хорі» (Афінський Платон, давньогрецький філософ);
   - оформити як історичну розвідку за темою №Музичне виховання у часи Давньої Греції».
5. Виявити головні вимоги до змісту музично-педагогічного процесу в епоху Середньовіччя. Завдання потребує відповідей на наступні питання:
   - проаналізувати виховні принципи цього історичного періоду, вказати філософів-мислителів, які зробили вагомий внесок у розвиток педагогічної дуки;
   - визначити роль музичного мистецтва у педагогіці Середньовіччя, особливості його художнього змісту;
   - розкрити питання щодо виникнення і розвитку середньовічних університетів;

- зробити порівняльний аналіз двох систем музичного (естетичного) виховання в період Античності і Середньовіччя.

6. Розкрити взаємозв’язок освіти і мистецтва в епоху Відродження, ураховуючи такий план:
   - визначити і обґрунтувати нову мету виховання в епху Відродження;
   - довести, в чому виявляється діяльнісно-практичний характер музичного виховання в період Відродження;
   - виділити стрижневі позиції у музичної вихованні; вказати педагогів-просвітників, які приділяли увагу мистецтву у виховному процесі;
   - підготувати історичну розвідку за темою «Розвиток творчого потенціалу учнів у мистецькій освіті в період Відродження».
7. Висвітлити розвиток педагогічної думки в період Просвітництва (XVII - XIX ст.) у такий спосіб:
   - охарактеризувати виховний ідеал в епоху Просвітництва;
   - визначити актуальність педагогічних ідей Я.А. Коменського для розвитку сучасної педагогічної освіти; вказати його основні праці;
   - розкрити ідеї природовідповідного виховання у педагогічній концепції Ж.Ж. Руссо;
   - окреслити ідеї розвиваючого навчання у педагогічній теорії Й.Г. Песталоцці;
   - систематизувати принципи у створеній дидактиці Ф.А. Дістервега, виділити ідеї стосовно естетичного виховання; прокоментувати цитати відомого педагога-просвітника:
     - «Вчитель до тих пір здатний сприяти освіті іншого доки працює над власним перетворенням»;
     - «Нехай на те ніхто не сподівається, що вивчивши певну теорію, зробиться практиком-вихователем або вчителем. Практики можна навчитися лише на практиці, в житті. Можна знати всі закони і правила, і не вміти їх доцільно застосовувати …»;

- «Я завжди вірив в силу гуманного, естетичного вираженого враження. Враження помалу накопичуються, пробивають із розвитком серцеву кору, проникають у саме серце, у саму суть і формують людину».

- розробити план-проект впровадження ідей одного з відомих просвітників цього періоду у сучасну музично-педагогічну практику.

8. Виявити значення педагогічного доробку Я.А. Коменського для сучасної музично-педагогічної теорії і практики за таким алгоритмом:
   - дати характеристику методам морального виховання у педагогічній концепції Я.А. Коменського;
   - виявити ідеї видатного педагога щодо розвитку здібностей і обдарованості дитини;
   - охарактеризувати метод мистецтва у педагогічній теорії Я.А. Коменського;
   - охарактеризувати активні методи і форми навчання, запропоновані відомим педагогом-просвітником;
   - визначити можливі шляхи застосування теоретичних позицій Я.А. Коменського у майбутній професійній музично-педагогічній діяльності.
9. Визначити актуальність педагогічних ідей Й.Г. Песталоцці в контексті сучасних соціокультурних викликів, ураховуючи наступний план:
   - виявити, які соціально-педагогічні погляди Й.Г. Песталоцці стають провідним орієнтиром у сучасній педагогічній освіті;
   - з’ясувати, в роботах яких педагогів сучасності методична сторона прогресивної педагогічної теорії відомого мислителя знайшла своє відображення;
   - прокоментувати цитату: «Природа створює дитину як неподільне ціле, як дійсно органічну єдність з різноманітними моральними, розумовими і фізичними задатками. Розвиток одного не тільки пов’язаний з розвитком іншого; природа розвиває кожний з цих задатків, завдяки іншим і через

них: розвиток почуттів стає засобом розвитку розуму, розвиток розуму спричинює розвиток тіла, і навпаки …»;

- розробити шляхи впровадження теоретичних положень Й.Г.Песталоцці стосовно єдності, цілісності особистісного розвитку дитини у музично-педагогічну практику.

10. Охарактеризувати різні системи музичного виховання у європейській освіті XX ст., застосовуючи історико-порівняльний метод дослідження. Виконати наступні завдання:
    - розкрити сутність інтегративного підходу у музичній системі швейцарського педагога-музиканта Е. Жака-Далькроза;
    - визначити, які творчі елементи застосовуються у виховній системі австро-німецького педагога К. Орфа;
    - виявити роль музичної «рідної мови» у педагогічній системі угорського педагога-музиканта З. Кодая;
    - довести актуальність педагогічних методів у музичному процесі, застосованих болгарським педагогом Б. Трічковим;
    - визначити, на які естетичні потреби спрямована система музичного виховання у Польщі;
    - розробити план-проект впровадження будь-якої означеної системи музичної системи у сучасну педагогічну практику.

ІНДЗ для змістового модуля *«Становлення вітчизняної музично-педагогічної думки»*:

11. Розкрити особливості музичної освіти в перших християнських школах Київської Русі (XI – XVI ст.) за таким алгоритмом:
    - дати характеристику музичному навчанню у східних слов’ян, його основні методи і форми; визначити роль музики у навчальному процесі;
    - виявити заслугу таких просвітників-музикантів, як Іван Княжицький, Захарій Копистенський, Тарас Земка;
    - обґрунтувати вибір наукових методів у вивченні означеного питання.

12. Розкрити традиції і зміст музичного навчання у період Слов'янського Відродження (XVI – XVIII ст.) за таким планом:
    - висвітлити різні типи шкіл у цей період, їх спрямованість у навчанні;
    - з'ясувати, у чому виявляється прогресивність братських шкіл, яке значення надавалося музичному навчанню у їх стінах;
    - обґрунтувати вплив педагогічних ідей, що сформувалися у братських школах, на розвиток національної музично-педагогічної думки в Україні;
    - розробити план-проект впровадження національних ідей, сформованих у період існування братських шкіл, у сучасну музично-педагогічну освіту.
13. Визначити головні позиції музично-педагогічної думки в контексті Українського бароко. Алгоритм завдання наступний:
    - сформулювати загальноосвітні і професійні цілі музичної освіти закладені у Києво-Могилянській академії як вищого навчального закладу;
    - окреслити питання, які знайшли відображення у музично-педагогічному доробку М. Ділецького, С. Полоцького;
    - визначити головні завдання козацьких шкіл, вказати їх провідних вчителів, які опікувалися питаннями музичної освіти;
    - розкрити ідеї «сродної праці», «філософії серця», народного виховання у просвітницькій концепції Г.С. Сковороди;
    - розробити методичні рекомендації щодо застосування концептуальних положень Г.С. Сковороди у сучасній мистецькій освіті.
14. Висвітлити питання щодо розвитку української музично-педагогічної думки у період культурного становлення XIX ст. (Народницький етап). Виконання завдання потребує наступних кроків:
    - визначити, якими подіями позначився культурницький (народницький) етап розвитку педагогічної думки, її пріоритети;
    - виявити роль М. Лисенка і його послідовників – В. Верховинця, М. Леонтовича, Я. Степового, К. Стеценка у розвитку народної педагогіки;

- з’ясувати, які нові функції музичного мистецтва стали реалізовуватися у професійній підготовці педагогів-музикантів;
- виявити вплив творчості Тараса Григоровича Шевченка на розвиток музично-педагогічної освіти;
- охарактеризувати музично-педагогічні традиції у Харківському університеті наприкінці XIX ст.

15. Виявити різні вектори педагогічної концепції К.Д. Ушинського, застосовуючи такий план дій:
    - систематизувати педагогічні ідеї вченого, виділивши головні напрямки його концепції;
    - висловити свою думку стосовно висловлювання К.Д. Ушинського: «Педагог має багато вчитися розуміти душу в її явищах і багато міркувати про цілі, предмет і засоби виховного мистецтва, ніж зробитися практиком»;
    - проаналізувати висловлювання відомого педагога щодо сутності народного виховання:
        - «Виховання, якщо воно не хоче бути безсилим, має бути народним …»;
        - «Виховання, створене самим народом і основане на народних началах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, які мають абстрактні ідеї або запозичені у іншого народу»
        - «Потреби національної освіти є фільтром у складному процесі асиміляції педагогічних ідей»;
    - узагальнити ідеї відомого педагога стосовно вимог до вчителя;
    - з’ясувати, як принцип народності виховання, введений К.Д. Ушинським, знаходить своє втілення у музично-педагогічній теорії і практиці; здійснити пошук музично-педагогічних досліджень, теоретичною базою яких стали ідеї народного виховання (наприкладі дисертаційних робіт).

16. Висвітлити питання становлення музично-педагогічної освіти в контексті історичних і соціокультурних подій у першій половині ХХ ст. Алгоритм завдання наступний:
    - дати загальну характеристику історичним подіям у першій половині ХХ ст.; визначити головні фактори, які спричинили розвиток системи освіти і мистецтва;
    - виявити, які методи і форми творчої роботи пропонував Б.Л. Яворський;
    - охарактеризувати практичний досвід педагогів-музикантів (В.М. Шацької, Н.Л. Гродзенської); виявити, які методи розроблені цими видатними педагогами, є актуальними у музично-педагогічній практиці і сьогодні;
    - прокоментувати цитати Б.В.Асаф'єва, тобто виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї:
        - «… Музичний педагог в загальноосвітній школі має бути і теоретиком, і регентом, але в той же час і музичним істориком, і музичним етнографом, і виконавцем, що володіє інструментом, щоб завжди бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону. Головне, він має знати музичну літературу, тобто музичні твори як можна в більшій кількості…»;
        - «… ніколи не слід відмовлятися від утвердження інтелектуального начала у музичній творчості і сприйнятті. Слухаючи, ми не тільки відчуваємо і випробуємо ті чи інші стани, а й диференціюємо матеріал, що сприймається».
    - визначити концептуальні положення Б.В. Асаф'єва, які стали методологічною основою для сучасних музично-педагогічних досліджень.
17. Розкрити педагогічний доробок видатних науковців, педагогів-музикантів у 70-80 рр. ХХ ст. Для виконання завдання необхідні такі кроки:
    - висвітлити провідні ідеї Б.М. Теплова, їх перспективність у сучасній музичній освіті; навести основні праці вченого;

- з’ясувати, які науково-педагогічні здобутки О.О. Апраксіної мають значення для музично-педагогічної теорії і практики;
- визначити новаторські ідеї Д.Б. Кабалевського як педагога-науковця, педагога-практика;
- прокоментувати висловлювання Д.Б. Кабалевського, тобто виділити головну думку і висловити свою точку зору:
  - «Тлумачення музичного твору, особливо невідомого дітям, потребує великого такту і високої педагогічної культури. Мова музики – це мова почуттів. Пояснення має бути своєрідною закінченою художньою розповіддю, і ця розповідь повинна пробуджувати почуття, викликати переживання, створювати в уяві дітей яскраву картину. Я глибоко переконаний, що краса музики – глибоке джерело думки»;
- написати критичне есе за темою «Ідеї педагогіки мистецтва у педагогічній концепції Д.Б. Кабалевського»;

18. Охарактеризувати творчість В.О. Сухомлинського як педагога, вихователя, науковця. Алгоритм завдання наступний:
    - окреслити головні педагогічні праці відомого педагога; вказати, які проблеми знайшли своє відображення в них;
    - виявити, які вимоги до виховної роботи вчителя висував В.О. Сухомлинський; прокоментувати цитату відомого педагога-вченого: «Мистецтво виховання включає в собі, перш за все, мистецтво говорити, звертаючись до людського серця»;
    - визначити, які завдання бачить в естетичному вихованні В.О. Сухомлинський, звернувшись до наступних його висловлювань:
      - «Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, в красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самій собі»;
      - «Музика загострює емоційний відгук, пробуджує уяву, що навіяно красою музичних образів. Музика – могутнє джерело думки. Без

музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини»;

- виявити, які теоретичні положення В.О. Сухомлинського можуть слугувати методологічним орієнтиром у дослідженні, тема якого «Підготовка вчителя музики до виховної роботи»;

ІНДЗ для змістового модуля *«Теоретичні основи музичної педагогіки і практики»*:

19. Розкрити зміст музичної освіти, виділити його складові, виконуючи такі завдання:
    - дати характеристику складовим змісту музичної освіти за Е.Б. Абдулліним (досвід емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва; музичні знання; музичні вміння і навики; досвід навчально-творчої музичної діяльності);
    - розкрити функції музичного мистецтва у музичній освіті;
    - проаналізувати музично-педагогічні концепції Л.М. Масол, О.В. Лобової, тобто виділити головні ідеї наукових концепцій; визначити педагогічні технології, які пропонують науковці застосувати у музично-педагогічному процесі; зробити висновок, вказати, на розв’язання яких проблем спрямовані означені теорії-концепції;
    - розробити відповідно проаналізованим концепціям такий гностичний ланцюжок: проблема – гіпотеза – авторська концепція.
20. Розкрити поняття «педагогічний вплив», «педагогічна взаємодія», «педагогічна ситуація», «педагогічні принципи» як базових категорій у педагогічній науці. Алгоритм завдання наступний:
    - визначити сутність педагогічного впливу як засобу досягнення освітніх цілей;
    - дати характеристику педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі, визначити етапи і види педагогічної взаємодії;

- з’ясувати особливості педагогічної ситуації як одиниці педагогічної діяльності;
- розробити педагогічний проект реалізації комплексного педагогічного впливу у навчальному процесі за однією з тем:
  - «Вплив методу емоційної драматургії на розвиток творчої особистості у музично-педагогічному процесі»;
  - «Вплив методу створення художнього контексту на формування художньо-естетичного сприйняття особистості учня»;
  - «Вплив інтегративного методу на розвиток інтелектуальних вмінь учнів на уроках музичного мистецтва».

21. Проаналізувати сучасні дидактичні принципи музично-педагогічної освіти, ураховуючи такий алгоритм:
    - дати характеристику принципам музичної освіти (за Е.Б. Абдуллiним, В.Г. Ражніковим, О.П. Рудницькою);
    - висунути гіпотетичне припущення щодо удосконалення музичної освіти за такою схемою: «якщо… , то… , за умов… »;
    - прокоментувати цитати, тобто виділити головну думку і висловити своє відношення до неї:
      - «Метою виховання має бути знайомство учнів з мовою музики, з найбільш значними її зразками. Тільки … через докладне пізнання творів, а не що задовольняється собою, порожнє музикування, музична педагогіка може виконати свою функцію» (Адорно Т., німецький музикант-дослідник).
      - «Коли основні принципи роботи вчителя музики свідомо встановлюються за допомогою спеціального вивчення і нелегких роздумів, коли вони виражають його реальні переконання, охоплюють кожен аспект його роботи – це означає, що він матиме свою діючу програму» (Leonhard Ch., House R., американські педагоги-музиканти).

22. Виявити особливості міжпредметних зв'язків у музичній освіті у такий спосіб:
    - проаналізувати різні види міжпредметних зв’язків у музичній освіті, вказати науковців-педагогів, які опікувалися цим питанням;
    - виявити шляхи застосування міжпредметних зв’язків у навчально-виховний процес на уроках музичного мистецтва;
    - обгрунтувати необхідність застосування міжпредметних зв’язків на практиці;
    - здійснити педагогічний експеримент по одній із тем:
        - «Застосування інтегративного підходу на уроках музичного мистецтва»;
        - «Формування поліхудожніх вмінь учнів у музично-педагогічному процесі»
        - «Музична казка як засіб творчого виховання особистості учня».
23. Визначити і проаналізувати ті якості особистості, що актуалізуються і формуються музично-педагогічному процесі. Алгоритм завдання наступний:
    - проаналізувати різні трактовки поняття «музикальність» (за Е.Б. Абдулліним, Н.О. Ветлугіною, Г.І. Стояновою, Б.М. Тепловим, Ю.О. Цагареллі);
    - виявити, які творчі вміння особистості розвиваються засобами музичного мистецтва;
    - прокоментувати цитату, тобто виділити головну думку і висловити своє відношення до неї: «Заняття музикою без прояву творчого начала суперечать самій природі музичного мистецтва, оскільки творчість реалізується у процесі і в результаті діяльності і слухача, і виконавця, і композитора» (Е.Б. Абдуллін);
    - з’ясувати роль емпатійності як особистісної якості у музично-педагогічному процесі;
    - розробити діагностуючий інструментарій щодо виявлення сформуваності музикальності, креативності і емпатійності як якостей

особистості учнів молодшої школи; визначити критерії та рівні їх оцінювання.

24. Здійснити аналіз статті В.Г. Ражнікова «Три принципи нової педагогіки у музичному навчанні», застосовуючи такий план дій:
    - проаналізувати принципи нової педагогіки, що розглядаються у педагогічній концепції В.Г. Ражнікова;
    - з'ясувати, на розв’язання яких завдань спрямовані ці принципи нової педагогіки;
    - зробити висновок, виділити головну ідею концепції В.Г. Ражнікова щодо музично-художнього розвитку особистості;
    - розробити шляхи впровадження зазначених принципів у музично-освітню практику.

ІНДЗ для змістового модуля *«Дидактичні системи і технології у музично-педагогічній освіті»*:

25. Розкрити сутність дослідницької технології у мистецькій освіті, ураховуючи такі завдання:
    - виявити змістовні характеристики дослідницької технології, її форми і способи реалізації;
    - проаналізувати тезу: важливо навчати, досліджуючи, і досліджувати, навчаючи; аргументувати свої думки;
    - прокоментувати цитату: « … без вчителя-дослідника, вчителя, який творчо підходить до будь-яких програм, посібників, методичних рекомендацій, бажана ціль – дійсно докорінне покращення музичного виховання – не може бути досягнута» (О.О. Апраксіна).
    - виявити особливості застосування дослідницької технології у діяльності вчителя-музиканта;
    - розробити критерії і рівні оцінювання науково-дослідницької діяльності учнів у музично-педагогічному процесі.
26. Виявити особливості розвиваючого навчання у сучасній музичній освіті, дотримуючись наступного плану:

- проаналізувати сучасні наукові позиції у педагогіці (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) щодо розвиваючого навчання;
- виявити мету і завдання розвиваючого навчання у музично-педагогічному процесі;
- провести педагогічне дослідження у системі: експеримент (спостереження) – опис – пояснення (обґрунтування) – прогнозування; тема дослідження «Вплив технологій розвиваючого навчання на формування пізнавальної активності учнів»;
- результати оформити як дослідницький проект.

27. Розкрити сутність особистісно зорієнтованих технологій у музично-педагогічній освіті. Виконання завдання потребує такого алгоритму:
    - розкрити сучасні погляди (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, О.М. Пєхота, О.Я. Савченко, В.В. Серіков, І.С. Якіманська) на особистість як педагогічну категорію;
    - визначити роль суб'єктності в особистісно зорієнтованій концепції;
    - прокоментувати цитату, тобто виділити головну думку і висловити своє ставлення до неї: «Системоутворюючою якістю особистості є суб'єктність, тому можна стверджувати, що освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно орієнтованим» (С.І. Подмазін);
    - висвітлити ідеї особистісно зорієнтованого навчання в історії педагогічної думки (Сократ, Платон, Г.С. Сковорода, Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський);
    - проаналізувати одну з сучасних концепцій щодо реалізації особистісно зорієнтованого навчання; конкретизувати його цілі, завдання, технології у музично-освітньому процесі;
    - розробити методичні рекомендації щодо застосування особистісно зорієнтованих технологій в контексті дослідження за темою «Духовне виховання особистості учнів засобами православної музики».

28. Визначити сутнісні характеристики проблемного навчання в контексті музичної освіти за таким алгоритмом:
    - розкрити теоретичні основи проблемного навчання, ґрунтуючись на вітчизняний (І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, О.М. Матюшкін) і зарубіжний (Дж. Дьюї, Дж. Брунер) досвід;
    - погодитися або спростувати тезу: проблемне навчання є за своєю суттю активним розвивальним навчанням; аргументувати своє розміркування;
    - на основі вивчення наукових джерел скласти і проаналізувати порівняльну таблицю традиційного і проблемного навчання за такими пунктами-питаннями: мета навчання, способи засвоєння навчального матеріалу, перевірка знань, результати навчання;
    - розкрити основні вимоги щодо реалізації технології проблемного навчання у музичній освіті;
    - провести мікродослідження «Вивчення технологій проблемного навчання на уроках музичного мистецтва».
29. Виявити роль і значення технології творчого розвитку у підвищенні якості мистецької освіти. Алгоритм завдання наступний:
    - розкрити поняття «творчість» і похідні від нього поняття: «творча особистість», «творча активність», «творчий потенціал особистості»; розмежувати поняття «творчість» і «креативність»;
    - підтвердити або спростувати положення щодо взаємозв’язку творчого та інтелектуального розвитку особистості;
    - вказати науковців, педагогів-музикантів, які опікувалися питаннями творчого розвитку особистості; проаналізувати їх наукові позиції;
    - систематизувати методи творчого розвитку у музично-педагогічній освіті;
    - висловити власну думку щодо значущості технології творчого розвитку у підвищенні якості мистецької освіти;

- підготувати мікродослідження за темою «Формування творчо-образного мислення особистості учнів початкової школи у музично-педагогічному процесі»; розробити творчі завдання.

30. Виявити особливості евристичного навчання у музичній освіті у такий спосіб:
    - дати визначення поняттю «евристичне навчання», розкрити його сутність;
    - визначити завдання евристичного навчання;
    - проаналізувати форми і методи евристичного навчання, навести приклади освітніх продуктів у контексті евристичного навчання (за А.В. Хуторським);
    - розробити педагогічний проект «Застосування методів і форм евристичного навчання на уроках музичного мистецтва».
31. Визначити сутність і головні принципи педагогіки співробітництва, дотримуючись такого плану:
    - розробити головні ідеї педагогіки співробітництва (педагогіки діалогу);
    - на основі опрацьованої навчальної і наукової літератури скласти порівняльну таблицю, яка містить характеристики педагогіки співробітництва і традиційної педагогіки за такими пунктами: мета, зміст дидактичних заходів, рушійні сили навчання, методи навчання, основна форма роботи, основна роль суб’єкта викладання, основна функція суб’єкта учіння, головний результат учіння;
    - виявити особливості діалогічної взаємодії у системі композитор – виконавець – слухач;
    - охарактеризувати такі принципи організації Програми розвитку «діалогової школи» як: діалогічність, унікальність, самостійність, спільність, цілісність, системність, гармонізація відношень, рівноправ’я, ненасилля;
    - розробити дослідницький проект за темою «Формування діалогічної взаємодії вчителя і учня у мистецькому процесі».

У межах навчальної дисципліни *«Методологія і методика музично-педагогічних досліджень»* ІНДЗ були спрямовані на засвоєння і поглиблення знань щодо методології науки, методології педагогіки музичної освіти; методологічних орієнтирів дослідника; методологічної культури вчителя-дослідника-музиканта; особливостей методологічного аналізу музично-педагогічної проблеми; осмислення системного, феноменологічного, синергетичного, герменевтично-семіотичного, культурологічного підходів, їх заломлювання в мистецькій освіті. Такі завдання передбачали сформованих методологічних, смислопошукових, рефлексивних вмінь, смислотворчості.

ІНДЗ для змістового модуля *«Методологія педагогічної науки»*:

1. Проаналізувати понятійний ряд: методологія – методологія науки – методологія педагогіки. Алгоритм виконання завдання наступний:
   - виявити зміст поняття «методологія»; дати визначення, користуючись декількома джерелами;
   - охарактеризувати форми (види) і рівні методології науки;
   - вказати, які методологічні положення лежать в основі педагогіки як науки;
   - розкрити головні ознаки методології педагогіки музичної освіти.
2. Розкрити сутність методологічної культури вчителя-дослідника-музиканта за таким планом:
   - проаналізувати різні трактовки поняття «методологічна культура вчителя»; вказати науковців, які займалися проблемою формування і розвитку методологічної культури вчителя;
   - проаналізувати точку зору В.В. Краєвського стосовно необхідності володіння вчителем методологічною культурою: «Вміння оцінювати навчальні матеріали і власну роботу з наукових позицій є особливо важливим у наш час, коли нема єдиних, обов'язкових для усіх підручників, і вчителю необхідно самому обирати те, що йому потрібно, користуючись орієнтирами, закладеними в освітніх стандартах, які допомагають не втратити нічого суттєвого, але й не звільняють від необхідності самостійно

вибудовувати логіку і методику своєї роботи відповідно до загальних цілей освіти і самого життя».

- з’ясувати, як виявляються методологічні вміння вчителя-дослідника, ґрунтуючись на дослідження В.В. Краєвського, В.О. Сластьоніна, А.М. Ходусова;
- визначити особливості методологічної культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта (за В.В. Тушевою).

3. Проаналізувати принципи методологічного аналізу музично-педагогічних проблем (за Е.Б. Абдуллiним), ураховуючи такі завдання:
   - розкрити принцип взаємозв’язку об’єктивного і суб’єктивного, реалізація якого має суб’єктивно-творчий характер;
   - дати характеристику принципу взаємозв’язку наукового і художнього у методологічнім аналізі музично-педагогічних проблем;
   - конкретизувати принцип професійної спрямованості музично-педагогічного аналізу; виявити, які вимоги висуваються для його здійснення;
   - проаналізувати цитату Е.Б. Абдулліна щодо професійної спярямованості музично-педагогічного аналізу педагога-музиканта: «Головним критерієм з позиції принципу професійної спрямованості є результат – «переінтонування» філософських, загальнонаукових знань в галузі педагогіки музичної освіти – їх зверненість до проблеми, що вивчається, вплив на особистісно-творчі якості самого педагога-музиканта, на формування його професійної майстерності»;
   - обґрунтувати принцип єдності філософського, загальнонаукового і конкретно-наукового у музично-педагогічному дослідженні як умову ефективного здійснення методологічного аналізу.
4. Прокоментувати дослідницькі (теоретичні) методи у педагогіці професійної музичної освіти (за О.В. Ніколаєвою) у такий спосіб:
   - розкрити сутність інтонаційного методу як дослідницького;

- висвітлити особливості парадигмально-педагогічного методу у музично-педагогічному дослідженні (історичні етапи, напрями музичної освіти, окремі музично-педагогічні концепції);
- виявити змістовну характеристику цивілізаційного методу у контексті музично-педагогічних досліджень.

ІНДЗ для змістового модуля *«Методологічні орієнтири у музично-педагогічній теорії і практиці»*:

5. Пояснити, що таке методологічна основа музично-педагогічного дослідження, за таким алгоритмом:
   - розкрити поняття «парадигма»; виявити значення парадигми у науково-педагогічному дослідженні;
   - з'ясувати, як виявляється методологічна функція нукових знань;
   - проаналізувати теоретичні та емпіричні методи дослідження як складові методологічного аналізу музично-педагогічних проблем;
   - дати визначення поняттю «методологічний підхід»;
   - охарактеризувати особистісний, діяльнісний, аксіологічний методологічні підходи; вказати педагогів-музикантів, для яких стали ці підходи методологічними орієнтирами в розроблених авторських концепціях;
   - висловити свою точку зору від чого залежить вибір того чи іншого методологічного підходу у дослідженні.
6. Висвітлити сутність системного підходу як методологічного орієнтиру у розв'язанні музично-педагогічних проблем, виконуючи такі завдання:
   - розкрити змістові характеристики системного підходу у дослідженні;
   - конкретизувати поняття «педагогічна система» в контексті музично-педагогічного дослідження ;
   - виявити, які завдання вирішуються в контексті системного підходу;
   - обґрунтувати необхідність застосування системного підходу у розв'язанні музично-педагогічних проблем.
7. Виявити сутнісні характеристики феноменологічного підходу у мистецькій освіті у такий спосіб:

- дати визначення феноменологічному підходу, ґрунтуючись на філософські і культурологічні джерела;
- виявити особливості феноменологічного підходу у мистецькій освіті, розкрити такі його характеристики, як інтенційність, відкритість, невизначеність, незавершеність художнього твору, рухливість його смислу;
- проаналізувати вислів О.Ф. Лосєва стосовно сутності мистецтва з позицій розробленого ним феноменолого-діалектичного методу: «Саме мистецтво є такою сферою вираження, де внутрішнє стає зовнішнім, а все зовнішнє є внутрішнім. Ступінь символічності творів мистецтва, тобто ступінь потенційного розкриття глибокого загальнолюдського смислу, визначає період їх активного життя в духовному житті суспільства. … Найвищого ступеня символічності досягають високохудожні твори музичного мистецтва, яким притаманна неосяжність смислонаповнення» (О.Ф. Лосєв);
- визначити, які питання вирішуються у логіці феноменолого-діалектичного підходу.

8. Висвітлити характерні ознаки синергетичного підходу у мистецькій освіті за таким алгоритмом:
   - дати визначення синергетичному підходу, що має загальнонаукове значення; окреслити його головні положення;
   - прокоментувати цитату В.Г. Кремня щодо синергетичної концепції: «Синергетична освіта є розширенням традиційної освітньо-педагогічної теорії у тому розумінні, що прагне пояснити явища, які ігноруються звичним, формально-логічним підходом. Зусилля традиційної педагогічної теорії зосереджувалися переважно на дидактиці, не приділяючи уваги способам і вигляду тих форм активності, які ведуть до творчого переконструювання світу, передусім соціокультурного» (В.Г. Кремень);
   - дати характеристику синергетичному підходу в контексті мистецької освіти, акцентуючи увагу на таких питаннях: діалог науки і мистецтва,

поліхудожнє відтворення мистецьких творів, різні способи осягнення світу, подолання лінійного мислення, самоорганізаційні процеси в освіті;

- розробити можливі шляхи застосування синергетичного підходу у мистецькій освіті.

9. Дати характеристику герменевтичної-семіотичного підходу як методологічному орієнтиру у музично-педагогічному дослідженні. Виконання завдання передбачає такий план дій:
   - розкрити зміст герменевтичної концепції культури;
   - дати визначення поняттю «герменевтичний підхід»;
   - виявити, які питання і аспекти музичної педагогіки актуалізуються у контексті герменевтичної-семіотичного підходу.
10. Висвітлити сутність культурологічного підходу у мистецькій освіті за наступним алгоритмом:
    - навести визначення поняття «культурологічний підхід», ґрунтуючись на концепціях Є.В. Бондаревської, В.В. Серікова, В.О. Сластьоніна; проаналізувати різні точки зору;
    - висвітлити поняття «культура» в контексті різних методологічних підходів: особистісного, діяльнісного, діалогічного, аксіологічного;
    - прокоментувати цитату, тобто виділити головну думку і своє ставлення до неї: «Культура є формою одночасного буття і спілкування людей різних культур, форма діалогу і взаємопородження цих культур» (М.М. Бахтін); висловити свою думку, з позицій якої концепції тлумачиться поняття «культура»;
    - висвітлити такі характеристики культурологічної освіти: людина як суб’єкт культури; освіта як культурне розвиваюче середовище; творчість і діалог як способи існування і саморозвитку людини у культурно-освітньому просторі;
    - з’ясувати, як виявляється зв'язок між культурою і освітою;
    - знайти дисертаційні дослідження в галузі мистецької освіти, в яких знаходить відображення культурологічний підхід.

11. Розробити методологічне забезпечення обраного дослідження, виконуючи наступні завдання:
    - визначити теорії і концепції, які будуть слугувати теоретичним і методологічним підгрунттям у розв'язанні обраної проблеми дослідження;
    - виявити і дати характеристику методологічним підходам, які дозволяють всебічно розкрити обрану проблему;
    - з'ясувати, як досліджуванні музично-педагогічні явища будуть конкретизуватися з позицій обраних методологічних підходів.

Теми досліджень:

- «Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»;
- «Педагогічні умови творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»;
- «Формування духовних цінностей вчителя-музиканта засобами православної музики у процесі вокально-хорової підготовки»;
- «Дослідницьке навчання майбутніх вчителів музики у вищій педагогічній школі»;
- «Формування морально-етичних цінностей майбутніх вчителів музичного мистецтва у навчально-виховному процесі»;
- «Організація творчо-пошукової роботи студентів музично-педагогічних спеціальностей в процесі професійної підготовки»;
- «Національно орієнтоване виховання майбутніх вчителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки»;
- «Формування креативності майбутнього вчителя музики в умовах вищої педагогічної школи»;
- «Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліхудожнього навчання у ЗОШ»;
- «Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі виконавської діяльності».

ІНДЗ у контексті навчальної дисципліни *«Педагогіка вищої школи»* передбачали шляхом дослідницького методу опанування знаннями щодо основних категорій педагогіки вищої шокли; методологічнох підходіву системі вищої освіти; різних дидактичних моделей змісту навчання; головних вимог до підготовки лекційних, семінарських і практичних занять; реалізації технологій контекстного навчання, інноваційної, проектної, кредитно-модульної технології. Індивідальні нуково-дослідницькі завдання потребували сформованих навиків здійснення різних наукових робіт: педагогічних експериментів, мікродосліджень, історичних розвідок, критичних есе, дослідницьких проектів, наукових статей.

ІНДЗ для змістового модуля *«Загальні основи педагогіки вищої школи»*:

1. Дати аналіз основним категоріям педагогіки вищої школи, ураховуючи наступний алгоритм:
   - визначити головні методологічні категорії педагогіки вищої школи: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічні принципи;
   - виявити процесуальні категорії педагогіки вищої школи: освіта, навчання, педагогічний процес у вищому навчальному закладі;
   - розкрити сутнісні категорії педагогіки вищої школи: мета, завдання вищої освіти, державний освітній стандарт, професіограма спеціаліста, функції професійної підготовки;
   - розмежувати мету і завдання педагогіки загальної музичної освіти і педагогіки професійної музично-педагогічної освіти;
   - підготувати історичну розвідку за темою «Становлення педагогічних університетів на Україні (XIX ст.)».

ІНДЗ для змістового модуля *«Методологічні підходи у педагогіці вищої школи»*:

2. Виявити вектори застосування компетентнісного підходу у вищій музично-педагогічній освіті, ураховуючи такий план дій:
   - розкрити сутність поняття «компетентність» і «компетенція» у педагогічній науці, проаналізувати різні точки зору щодо визначення цих понять;

- запропонувати шляхи впровадження компетентнісного підходу, ґрунтуючись на вітчизняний і зарубіжний досвід;
- визначити компетентності майбутнього вчителя-музиканта-дослідника;
- результати оформити як наукову статтю, тема якої «Застосування компетентнісного підходу у вищій музично-педагогічній освіті».

ІНДЗ для змістового модуля *«Дидактика вищої школи»*:

3. Виявити зміст вищої музично-педагогічної освіти як соціокультурного феномену за таким алгоритмом:
   - розкрити змістові характеристики вищої музично-педагогічної освіти, її головні завдання і мету з позицій різних парадигм: культурологічної, діалогічної, особистісно зорієнтованої;
   - обґрунтувати культурні і соціальні функції вищої музично-педагогічної освіти;
   - проаналізувати пріоритетні тенденції розвитку сучасної вищої музично-педагогічної освіти (гуманізація, фундаменталізація, гуманітаризація, національна спрямованість, безперервність і відкритість музичної освіти, єдність навчальної, дослідницької та інноваційної діяльності, реалізація методів активного навчання);
   - висвітлити нормативно-правові документи вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) і мистецької освіти («План дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 роки»), основні положення щодо модернізації і оновлення освітньої галузі, зокрема мистецької;
   - зробити прогностичний аналіз перспектив розвитку і функціонування музично-педагогічної освіти на Україні, її зв'язку з іншими видами мистецтва;
   - результати оформити як наукову доповідь за темою: «Вища музично-педагоігчна освіта як соціокультурний феномен».

4. Розкрити різні дидактичні моделі змісту навчання у вищій школі, виконуючи наступні завдання:
   - розглянути дидактичну модель на основі професіоналізації змісту навчання;
   - висвітлити дидактичну модель на основі виділення у змісті навчання предметного компоненту;
   - розкрити проблемно-тематичний підхід до змісту навчання;
   - на прикладі навчальної дисципліни «Музична педагогіка» скласти план навчального курсу, ґрунтуючись на проблемно-тематичний підхід;
   - розробити дослідницькі завдання для студентів відносно окремої теми навчального курсу «Музична педагогіка».
5. Розкрити особливості загальнонаукової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей, керуючись наступним планом:
   - визначити положення щодо «онаучнення» освітнього простору у Державних документах і Болонській декларації;
   - розкрити поняття «навчально-дослідницька діяльність» і «науково-дослідницька діяльність», вказати їх відмінність, довести взаємозв’язок цих видів діяльності у підготовці майбутнього фахівця;
   - з’ясувати особливості наукового стилю мислення як філософської і педагогічної категорії;
   - дати характеристику напрямам загальнонаукової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей; вказати, які напрями є більш ефективними, аргументувати власну думку;
   - запропонувати методичні і практичні рекомендації щодо підвищення якості загальнонаукової підготовки магістрів, зокрема написання курсових і магістерських робіт.
6. Розкрити сутність культурологічної підготовки як умови введення майбутніх вчителів-музикантів у простір світової та вітчизняної культури. Алгоритм завдання наступний:

- узагальнити різні наукові позиції щодо поняття культури (філософський, культурологічний і педагогічний аспекти);
- довести важливість реалізації культурологічної парадигми в освітньо-педагогічному процесі вищої педагогічної школи;
- розкрити принципи культурологічної освіти;
- запропонувати практичні засади реалізації принципів культурологічної освіти в контексті музично-педагогічної підготовки;
- оформити як дослідницький проект.

7. Проаналізувати організаційні форми навчального процесу у вищій школі за таким алгоритмом:
   - висвітлити основні вимоги до підготовки лекційних занять, інформаційної і проблемної лекції, критерії оцінки якості лекції (за Н.В. Кузьміною);
   - визначити мету семінарських і практичних занять у вищій педагогічній школі, їх функції;
   - охарактеризувати комплексні форми організації навчально-виховного процесу у вищій школі;
   - розробити педагогічні умови формування критичного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки; розробити дослідницькі завдання.

ІНДЗ для змістового модуля *«Сучасні педагогічні технології як засіб удосконалення підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін»*:

8. Визначити сутність педагогічної технології як засобу підвищення ефективності освітнього процесу у вищій школі. Алгоритм завдання наступний:
   - розкрити поняття «педагогічна технологія», дати визначення, ґрунтуючись на сучасні науково-педагогічні позиції вчених;
   - прокоментувати цитату, тобто визначити головну думку автора, висловити своє ставлення до неї: «Будь-яка діяльність може бути або

технологією, або мистецтвом. Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія – на науці» (В.П. Беспалько);

- виявити ознаки педагогічної технології, її структуру, мету і принципи впровадження;
- розмежувати поняття «педагогічна технологія» і «методика»,зробити порівняльний аналіз;
- оформити як наукову статтю, тема якої «Педагогічна технологія як засіб підвищення ефективності освітнього процесу у вищій педагогічній школі».

9. Виявити способи реалізації технології проблемного навчання у вищій школі за таким планом:
   - визначити змістові ознаки проблемного навчання;
   - дати характеристику проблемній лекції, проблемному семінару як технологіям вищої педагогічної школи;
   - розробити проблемну лекцію з навчального курсу «Вступ до спеціальності» (скласти план лекції, виділити головні питання, запропонувати літературу для самостійного опрацювання, підготовити текст лекції, розробити питання для евристичної бесіди);
   - здійснити рефлексивний аналіз розробленої проблемної лекції, враховуючи такі питання: тема лекції, її відповідність навчальному плану; мета і завдання лекції, їх коректність і повнота; текст лекції, його логічність, визначити, які поняття розкриваються; методи і форми проведення, їх відповідність проблемному навчанню; навчально-методичне забезпечення.
10. Обґрунтувати значущість технології контекстного навчання у підготовці вчителя-музиканта, дотримуючись наступного алгоритму:
    - висвітлити змістові характеристики контекстного навчання в умовах вищої педагогічної школи;
    - окреслити можливі способи реалізації технології контекстного навчання у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва;

- розробити педагогічний експеримент, тема якого «Вплив технологій контекстного навчання на якість музично-педагогічної освіти».

11. Виявити способи реалізації інноваційних технологій у вищій музично-педагогічній освіті. Виконання завдання потребує наступних кроків:
    - дати характеристику інноваційної технології;
    - проаналізувати, які інноваційні технології застосовуються у сучасному музично-педагогічному процесі ВНЗ (на прикладі дисертаційних робіт);
    - сформулювати теоретичні положення щодо оновлення вищої музично-педагогічної освіти шляхом застосування інноваційних технологій;
    - оформити як наукову статтю, тема якої «Застосування інноваційних технологій у музично-педагогічному процесі вищої школи».
12. Розкрити особливості застосування проектної технології у вищій педагогічній школі за таким планом:
    - дати визначення поняттям «педагогічний проект» і «дослідницький проект», користуючись довідковими і науковими джерелами;
    - виявити завдання і мету кожного проекту, алгоритм проектування;
    - прокоментувати цитату: «Проект – це оформлений комплекс інноваційних ідей в освіті, в соціально-педагогічному русі, в освітніх системах та інститутах, в педагогічних технологіях і діяльностях» (В.І. Слободчиков);
    - проаналізувати вимоги до застосування проектної технології в умовах вищої педагогічної школи;
    - розробити педагогічний проект, який би включав би серію дослідницьких завдань;

    Запропоновані теми:

- «Формування професійної компетентності вчителя-музиканта в процесі професійної підготовки»;
- «Розвиток креативного мислення майбутніх викладчів мистецьких дисциплін в процесі професійної підготовки»;

- «Підготовка студентів музично-педагогічних спеціальностей до розвитку творчо обдарованих дітей в загальноосвітній школі».

13. Розкрити сутнісні ознаки кредитно-модульної технології у вищій педагогічній школі, ураховуючи наступні питання:
    - дати характеристику кредитно-модульної технології, виділити її структурні компоненти, критерії оцінки навчання;
    - проаналізувати вітчизняний і закордонний досвід реалізації даної технології;
    - висловити власну позицію щодо позитивних і негативних сторін впровадження кредитно-модульної технології у вищу педагогічну школу;
    - оформити як критичне есе, тема якого «Кредитно-модульна система як засіб модернізації національної педагогічної освіти».

ІНДЗ для змістового модуля *«Професійна музична освіта за кордоном (Німеччині, США, Польщі)*:

14. Визначити провідні тенденції розвитку вищої музично-педагогічної освіти за кордоном (Німеччині, США, Польщі). Алгоритм завдання наступний:
    - виявити особливості музично-освітнього процесу у вищих педагогічних школах, університетах у кожній країні;
    - проаналізувати різні освітні технології, що мають місце у вищій музично-педагогічній освіті кожної країни; зробити порівняльний аналіз;
    - виявити, які методи і технології (запозичений досвід) доцільно впроваджувати у систему вищої музично-педагогічної освіти України;
    - скласти модель професійної підготовки вчителя-музиканта, ураховуючи зарубіжний досвід.

ДОДАТОК Г

Таблиця Г.1.

Результати показників ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК студентів-музикантів ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Мотиви пізнавальної діяльності***						
	осіб	17	25	61	89	118	310
	%	5,5	8,2	19,6	28,8	37,9	100
	Мотиви професійної діяльності						
	осіб	13	23	56	97	121	310
	%	4,2	7,5	18,1	31,4	38,8	100
	Ставлення до дослідницьких цінностей						
	осіб	12	18	52	95	133	310
	%	4,0	5,9	16,8	30,7	42,5	100
	Ставлення до професії вчителя музикичного мистецтва						
	осіб	35	40	59	72	104	310
	%	11,2	12,8	19,1	23,3	33,7	100
Хсер.	осіб	19	26	57	88	120	310
	%	6,3	8,6	18,4	28,5	38,2	100

Таблиця Г.2.

Результати показників ціннісно-мотиваційного критерію сформованості НДК студентів-музикантів КГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Мотиви пізнавальної діяльності***						
	осіб	18	27	60	88	112	305
	%	5,8	8,9	19,9	28,7	36,7	100
	Мотиви професійної діяльності						
	осіб	13	24	55	99	114	310
	%	4,1	7,9	18,0	32,3	37,7	100
	Ставлення до дослідницьких цінностей						
	осіб	11	19	52	100	123	305
	%	3,5	6,1	17,1	32,7	40.6	100
	Ставлення до професії вчителя музикичного мистецтва						
	осіб	34	38	58	68	107	305
	%	11,0	12,5	19,0	22,3	35,2	100
Хсер.	осіб	18	27	56	88	116	305
	%	6,0	8,9	18,5	29,0	37,6	100

Таблиця Г.3.

Результати оцінювання знань як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Педагогічні знання***						
	осіб	-	-	52	125	133	310
	%	0	0	16,8	41,1	42,1	100
	Науково-методологічні знання						
	осіб	-	-	28	99	183	310
	%	0	0	9,1	32,1	58,8	100
Хсер.	осіб	-	-	40	112	158	310
	%	0	0	13,0	36, 6	50,5	100

Таблиця Г.4.

Результати оцінювання знань як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів КГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Педагогічні знання***						
	осіб	-	-	49	119	137	305
	%	0	0	16,3	39,2	44,5	100
	Науково-методологічні знання						
	осіб	-	-	29	95	181	305
	%	0	0	9,8	31.3	58,9	100
Хсер.	осіб	-	-	39	107	159	305
	%	0	0	13,0	35,2	51,8	100

Таблиця Г.5.

Результати оцінювання особистісних якостей дослідника як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Інтелектуальні вміння***						
	осіб	-	15	134	107	54	310
	%	0	4,7	43,3	34,4	17,6	100
	Дослідницькі вміння						
	осіб	-	9	47	98	156	310
	%	0	2,9	15,1	31,7	50,3	100
	Рефлексивні вміння						
	осіб	-	16	86	125	83	310
	%	0	5,2	27,9	40,4	26,5	100
	Смислопошукові вміння						
	осіб	-	-	70	102	138	310
	%	0	0	22,7	32,8	44.5	100
Хсер.	осіб	-	10	85	108	107	310
	%	0	3,2	27,3	34,8	34,7	100

Таблиця Г.6.

Результати оцінювання особистісних якостей дослідника як показника гностично-когнітивного критерію сформованості НДК студентів КГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констатувальний етап експерим.	***Інтелектуальні вміння***						
	осіб	-	16	134	106	49	305
	%	0	5,1	43,9	34,8	16,2	100
	Дослідницькі вміння						
	осіб	-	8	49	93	155	305
	%	0	2,5	16,0	30.8	50.7	100
	Рефлексивні вміння						
	осіб	-	18	86	122	79	305
	%	0	5,9	28,1	39,9	26,1	100
	Смислопошукові вміння						
	осіб	-	-	69	104	132	305
	%	0	0	22,5	34,1	43,4	100
Хсер.	осіб	-	10	84	106	105	305
	%	0	3,3	27,6	34,9	34,5	100

Таблиця Г.7.

Результати оцінювання мікродосліджень, виконаних студентами ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констатувальний етап експерим.	***Розкриття теми дослідження, багатоаспектність вивчення проблеми***						
	осіб	-	-	83	128	99	310
	%	0	0	26,7	41,3	32,0	100
	Виділення головної думки науковців, застосування цитувань						
	осіб	-	-	86	132	102	310
	%	0	0	27,9	42.7	29,4	100
	Логіка викладання теоретичного матеріалу, аргументування думки						
	осіб	-	-	70	138	404	310

	%	0	0	22,8	44,5	32.7	100
	Узагальнення і систематизація теоретичного матеріалу, формулювання висновків						
	осіб	-	-	60	135	115	310
	%	0	0	19,5	43,8	36,7	100
	Оформлення літературних джерел						
	осіб	-	-	109	127	74	310
	%	0	0	34,9	41,2	23,9	100
Хсер.	осіб	-	-	89	132	96	310
	%	0	0	26,4	42,7	31,0	100

Таблиця Г.8.

Результати оцінювання мікродосліджень, виконаних студентами КГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
	Розкриття теми дослідження, багатоаспектність вивчення проблеми						
	осіб	-	-	86	124	96	305
	%	0	0	28,1	40,5	31,4	100
констату-вальний етап експерим.	***Виділення головної думки науковців, застосування цитувань***						
	осіб	-	-	89	125	91	305
	%	0	0	29,3	40,9	30,7	100
	Логіка викладання теоретичного матеріалу, аргументування думки						
	осіб	-	-	75	135	95	305
	%	0	0	24,7	44,1	31,2	100
	Узагальнення і систематизація теоретичного матеріалу, формулювання висновків						
	осіб	-	-	67	124	114	305
	%	0	0	21,9	40,5	37,6	100
	Оформлення літературних джерел						
	осіб	-	-	104	128	73	305
	%	0	0	34,2	41,9	23,9	100
Хсер.	осіб	-	-	84	127	94	305
	%	0	0	27,6	41,4	31,0	100

Таблиця Г.9.

Результати оцінювання креативних вмінь як показника творчо-креативного критерію сформованості НДК студентів ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Вміння застосовувати творчий підхід у педагогічних розробках***						
	осіб	-	-	63	116	131	310
	%	0	0	20,3	37,5	42,2	100
	Вміння відшукувати нестандартне розв'язання педагогічного завдання у дослідженні						
	осіб	-	-	59	117	134	310
	%	0	0	19,1	37,8	43,1	100
	Сформованість креативних вмінь (за методиками С.А. Гильманова, Д.Б. Богоявленської)						
	осіб	-	19	111	110	70	310
	%	0	5,9	35,9	35,6	22,6	100
Хсер.	осіб	-	5	78	111	116	310
	%	0	1,7	25,1	35,9	37,3	100

Таблиця Г.10.

Результати оцінювання креативних вмінь як показника творчо-креативного критерію сформованості НДК студентів КГ на констатувальному етапі експерименту (у%)

	осіб / %	***Р і в н і***					**Загальна кількість**
		Високий	**Вищий за середній**	**Середній**	**Нижчий за середній**	**Низький**	
констату-вальний етап експерим.	***Вміння застосовувати творчий підхід у педагогічних розробках***						
	осіб	-	-	71	112	122	305
	%	0	0	23,1	36,8	40,1	100
	Вміння відшукувати нестандартне розв'язання педагогічного завдання у дослідженні						
	осіб	-	-	69	113	123	305
	%	0	0	22,5	37,1	40,4	100
	Сформованість креативних вмінь (за методиками С.А. Гильманова, Д.Б. Богоявленської)						
	осіб	-	15	101	112	77	305
	%	0	4,8	33,1	36,8	25,3	100
Хсер.	осіб	-	5	80	112	108	305
	%	0	1,6	26,2	36,9	35,3	100

Таблиця Г.11

Результати сформованості педагогічних і мистецьких цінностей у майбутніх учителів музики як дослідників на контрольному етапі експерименту (у%)

Показники сформованості педагогічних і митецьких цінностей майбутніх вчителів музики	***Р і в н і***									
	Високий		**Вищий за середній**		**Середній**		**Нижчий за середній**		**Низький**	
	КГ	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**
Загальнолюдські цінності: - відтворення культурно-національних, особистісно орієнтованих, діалогічних та ін. освітніх моделей у дослідженні;	8,4	25,9	14,1	36,2	38,2	26,0	21,7	9,3	17,6	2,6
- визначення нових аксіологічних цілей і завдань музично-педагогічної діяльності;	11,0	21,2	16,2	29,3	39,5	30,9	22,8	15,6	10,5	3,0
- застосування знань з педагогічної аксіології на практиці;	5,3	28,2	15,9	35,3	39,7	23,8	21,4	8,5	17,7	4,2
Духовні цінності: - ставлення до музичного мистецтва, художнього пізнання, мистецької освіти, духовних цінностей, які актуалізуються у дослідженні;	11,7	27,3	15,2	34,4	39,8	23,7	22,5	9,8	10,8	4,8
Особистісні цінності: - якості як створювача музично-освітнього простору; вчителя	9,3	26,2	15,8	35,1	30,5	23,3	26,7	9,0	17,7	6,4

інтелектуально розвиненого, із сформованим системним, діалектичним мисленням, дослідницькими вміннями;										
Практичні цінності: - освітньо-виховні системи, педагогічні технології, методи і форми, що пропонуються у дослідженні, побудовані на культуровідповідних, культуро творчих, антропологічних засадах	9,6	27,2	14,1	35,6	32,5	22,7	24,3	9,6	19,5	4,9
X сер.	9,2	26,0	15,2	34,3	36,7	25,0	23,2	10,3	15,6	4,3

Додаток Д

Математичний розрахунок достовірності отриманих результатів за критерієм Пірсона χ^2

Розрахунок достовірності отриманих результатів сформованості аксіологічно-орієгтаційного компоненту НДК МВМ

Таблиця Д.1.

Узагальненні результати експериментальної роботи щодо сформованості компонентів НДК МВМ у КГ і ЕГ (у%)

Групи	**Рівні сформованості компонентів НДК майбутніх учителів музики**									
	Високий		Вищий за середній		Середній		Нижчий за середній		Низький	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Аксіологічно-орієнтаційний компонент										
КГ	6,0	9,4	8,9	11,3	18,5	21,5	29,0	26,3	37,6	31,5
ЕГ	6,3	31,7	8,6	30,1	18,4	15,9	28,5	16,8	38,2	5,5
Особистісно-когнітивний компонент										
КГ	0	9,7	3,9	15,3	20,1	31,4	33,3	21,5	42,5	22,1
ЕГ	0	28,0	4,1	31,1	21,4	24,6	32,7	13,5	41,8	2,8
Технологічно-діяльнісний компонент										
КГ	0	16,4	0	19,5	11,2	26,3	41,1	22,9	47,7	14,9
ЕГ	0	31,2	0	41,6	10,5	15,5	39,9	8,8	47,3	2,9
Креативний компонент										
КГ	0	12,2	5,1	15,6	22,2	35,5	37,6	22,9	35,1	13,8
ЕГ	0	24,2	4,9	33,3	21,8	26,4	36,9	12,3	36,4	3,8

Таблиця Д.2.

Узагальненні результати експериментальної роботи щодо сформованості компонентів НДК МВМ у КГ і ЕГ (в особах)

Групи	**Рівні сформованості компонентів НДК майбутніх учителів музики**									
	Високий		Вищий за середній		Середній		Нижчий за середній		Низький	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Аксіологічно-орієнтаційний компонент										
КГ 305	18	29	27	34	56	66	88	80	116	96
ЕГ 310	19	98	27	94	57	49	89	52	118	17
Особистісно-когнітивний компонент										
КГ 305	0	29	12	47	61	96	102	66	130	67
ЕГ 310	0	87	13	96	67	76	101	42	129	9
Технологічно-діяльнісний компонент										
КГ305	0	50	0	59	34	80	125	70	145	46
ЕГ310	0	97	0	129	33	48	124	27	148	9
Креативний компонент										
КГ305	0	37	15	48	68	108	115	70	107	42
ЕГ310	0	75	15	103	67	82	114	38	114	12

Розподіл показників сформованості аксіологічно-орієнтаційного компоненту НДК у студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Групи студентів	Категорія 1	Категорія 2	Категорія 3	Категорія 4	Категорія 5
	Високий	Вищий за середній	Середній	Нижчий за середній	Низький
Е, $n_1 = 310$	$O_{11} = 98$	$O_{12} = 94$	$O_{13} = 49$	$O_{14} = 52$	$O_{15} = 17$
К, $n_2 = 305$	$O_{21} = 29$	$O_{22} = 34$	$O_{23} = 66$	$O_{24} = 80$	$O_{25} = 96$

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{n} \frac{(n_1 o_{2i} - n_2 o_{1i})^2}{o_{1i} + o_{2i}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2}$$

$$\left[\frac{(n_1 o_{21} - n_2 o_{11})^2}{o_{11} + o_{21}} + \frac{(n_1 o_{22} - n_2 o_{12})^2}{o_{12} + o_{22}} + \frac{(n_1 o_{23} - n_2 o_{13})^2}{o_{13} + o_{23}} + \frac{(n_1 o_{22} - n_2 o_{12})^2}{o_{12} + o_{22}} + \frac{(n_1 o_{23} - n_2 o_{13})^2}{o_{13} + o_{23}} \right]$$

$$T = \frac{1}{310 \cdot 305}$$

$$\left[\frac{(310 \cdot 29 - 305 \cdot 98)^2}{98 + 29} + \frac{(310 \cdot 34 - 305 \cdot 94)^2}{94 + 34} + \frac{(310 \cdot 66 - 305 \cdot 49^2}{49 + 66} + \frac{(310 \cdot 80 - 305 \cdot 52)^2}{52 + 80} + \right.$$

$310 \cdot 96 - 305 \cdot 1717 + 962 = 194550$ (3439448 + 2567944 + 264480 + 605481 + 5344518) - $\frac{12221871}{94550}$ = 129,2

Тобто *Тн* > *Тк,* 129,2 > 13,277 – результат вірогідний.

Для педагогічних досліджень використовують п’ятивідсотковий рівень значущості, тобто α = 0,05. Значення *Т*, отримане на підставі експериментальних даних, порівнювалося з критичним значенням статистики, яке було визначене за таблицею «Критичних значень статистик, що мають розподіл χ^2 з кількістю ступенів свободи *v*», для рівнів значущості α * з урахуванням вибраного значення α [521, с. 328].

Розподіл показників сформованості особистісно-когнітивного компоненту НДК у студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Групи студентв	Категорія 1	Категорія 2	Категорія 3	Категорія 4	Категорія 5
	Високий	Вищий за середній	Середній	Нижчий за середній	низький
Е, $n_1 = 310$	$O_{11} = 87$	$O_{12} = 96$	$O_{13} = 75$	$O_{14} = 42$	$O_{15} = 9$
К, $n_2 = 305$	$O_{21} = 29$	$O_{22} = 47$	$O_{23} = 96$	$O_{24} = 66$	$O_{25} = 67$

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{n} \frac{(n_1 \ o_{2i} - n_2 \ o_{1i})^2}{o_{1i} + o_{2i}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2}$$

$$\left[\frac{(n_1 o_{21} - n_2 o_{11})^2}{o_{11} + o_{21}} + \frac{(n_1 o_{22} - n_2 o_{12})^2}{o_{12} + o_{22}} + \frac{(n_1 o_{23} - n_2 o_{13})^2}{o_{13} + o_{23}} + \frac{(n_1 o_{22} - n_2 o_{12})^2}{o_{12} + o_{22}} + \frac{(n_1 o_{23} - n_2 o_{13})^2}{o_{13} + o_{23}} \right]$$

$$T = \frac{1}{310 \cdot 305} \left[\frac{(310 \cdot 29 - 305 \cdot 87)^2}{87 + 29} + \frac{(310 \cdot 47 - 305 \cdot 96)^2}{94 + 47} + \frac{(310 \cdot 96 - 305 \cdot 76)^2}{76 + 96} + \frac{(310 \cdot 66 - 305 \cdot 42)^2}{42 + 66} + \right.$$

$$\left. (310 \cdot 67 - 305 \cdot 9)29 + 67 \right] = 194550 \ (2653681 + 1513175 + 251723 + 541875 + 4275008) = \frac{9235462}{94550} = 97{,}7$$

Тобто $T_н > T_к$, 97,7 > 13,277 – результат вірогідний.

Розподіл показників сформованості технологічно-діяльнісного компоненту НДК у студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Групи студентів	Категорія 1	Категорія 2	Категорія 3	Категорія 4	Категорія 5
	Високий	Вищий за середній	Середный	Нижчий за середній	Низький
Е, $n_1 = 310$	$O_{11} = 97$	$O_{12} = 129$	$O_{13} = 48$	$O_{14} = 27$	$O_{15} = 9$
К, $n_2 = 305$	$O_{21} = 50$	$O_{22} = 59$	$O_{23} = 80$	$O_{24} = 70$	$O_{25} = 46$

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{c} \frac{(n_1 \ O_{2i} - n_2 \ O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2}$$

$$\left[\frac{(n_1 O_{21} - n_2 O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} \right]$$

$$T = \frac{1}{310 \cdot 305}$$

$$\left[\frac{(310 \cdot 50 - 305 \cdot 97)^2}{97+50} + \frac{(310 \cdot 59 - 305 \cdot 129)^2}{129+59} + \frac{(310 \cdot 80 - 305 \cdot 48)^2}{48+80} + \frac{(310 \cdot 70 - 305 \cdot 27)^2}{27+70} + \right.$$

$$\left. (310 \cdot 46 - 305 \cdot 9)29+46 \right. = 194550 (1349572 + 2358048 + 806450 + 1869136 + 240882) = \frac{6624028}{94550} + 70{,}1$$

Тобто *Тн* > *Тк,* 70,1 > 13,277 – результат вірогідний.

Розподіл показників сформованості креативного компоненту НДК у студентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Групи студентів	Категорія 1	Категорія 2	Категорія 3	Категорія 4	Категорія 5
	Високий	Вищий за середній	Середный	Нижчий за середній	Низький
Е, $n_1 = 310$	$O_{11} = 75$	$O_{12} = 103$	$O_{13} = 82$	$O_{14} = 38$	$O_{15} = 12$
К, $n_2 = 305$	$O_{21} = 37$	$O_{22} = 48$	$O_{23} = 108$	$O_{24} = 70$	$O_{25} = 42$

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{c} \frac{(n_1 \ O_{2i} - n_2 \ O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2}$$

$$\left[\frac{(n_1 O_{21} - n_2 O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} \right]$$

$$T = \frac{1}{310 \cdot 305}$$

$$\left[\frac{(310 \cdot 37 - 305 \cdot 75)^2}{75+37} + \frac{(310 \cdot 48 - 305 \cdot 103)^2}{103+48} + \frac{(310 \cdot 108 - 305 \cdot 82)^2}{82+108} + \frac{(310 \cdot 70 - 305 \cdot 38)^2}{38+70} + \right.$$

$$\left. (310 \cdot 42 - 305 \cdot 12) 212+42 = 194550 \right. (1161375 + 1810637 + 946408 + 377564 +$$

$$1622400) = \frac{5918404}{94550} = 62{,}5$$

Тобто $T_н > T_к$, 62,5 > 13,277 – результат вірогідний.