

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Університет менеджменту освіти

В. В. Тушева

**ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

Харків «Майдан» 2015

УДК [371.124:001] (477)
ББК 74.58 (4УКР)
Т 92

*Рекомендовано до видання Вченою радою ДВНЗ
Університету менеджменту освіти НАПН України.
Протокол № 9 від 17 грудня 2014 р.*

Рецензенти:

Отиц О. М. доктор педагогічних наук, професор,
в.о. директора Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України;

Маслов В. І. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
Менеджменту освіти, економіки та маркетингу ДВНЗ,
Університету менеджменту освіти НАПН України;

Губа А. В. доктор педагогічних наук, професор, проректор
з навчальної роботи Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Тушева В. В.

Т 92 Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки: теорія і практика: Монографія / В. В. Тушева; УМО НАПН України. – Харків: Майдан, 2015. – 450 с.
ISBN 978-966-372-631-1.

У монографії обґрунтовано теоретико-методологічні й науково-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в умовах вищої педагогічної школи. На основі культурологічного, системного, синергетичного, діяльнісного, аксіологічного, особистісного наукових підходів всебічно розкрито сутність даного особистісного феномену як особливого виду компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, проаналізовано його компонентно-структурний склад. Представлено авторську концепцію формування науково-дослідницької культури студентів – майбутніх вчителів музики, визначено детермінанти цієї системи, обґрунтовано ефективність компетентнісного, інноваційного й контекстного підходів у побудові практико-орієнтованого навчання в складно організованій системі професійної підготовки, урахувавши інтеграційні шляхи розвитку науки, освіти і мистецтва. Виявлено особливості застосування сучасних педагогічних технологій у науково-пізнавальному процесі вищого навчального закладу, розроблено педагогічні умови створення культурно-науково-освітнього середовища.

Монографія адресується науковцям, працівникам вищої педагогічної освіти, викладачам, студентам, вчителям.

УДК [371.124:001] (477)
ББК 74.58 (4УКР)

ISBN 978-966-372-631-1

© Тушева В. В., 2015

ЗМІСТ

Вступ	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	13
1.1. Сутність поняття «культура», його основні дефініції	13
1.2. Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики	31
Висновки до розділу 1	44
РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА	48
2.1. Історія вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури як особистісного явища в освіті	48
2.2. Зарубіжний досвід формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів у системі педагогічної освіти за кордоном (Німеччині, Польщі, Франції, Англії, США)	64
2.3. Сучасний стан теорії формування науково-дослідницької куль- тури майбутнього вчителя музики у вітчизняній педагогіці . . .	76
Висновки до розділу 2	92
РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	96
3.1. Загальна характеристика професійної культури майбутніх вчителів музики	96
3.2. Концептуальні підходи до розкриття сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену	108
3.3. Методологічна культура як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики	125

3.4. Аксиологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики	139
3.5. Технологічний компонент у структурі науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики	162
3.6. Особистісний компонент як структурна складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики	184
3.7. Креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта	208
Висновки до розділу 3	213

РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	220
4.1. Концептуальні детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики	222
4.2. Змістовно-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки	237
4.3. Технологічна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки	261
4.4. Моніторингова складова системи сформованості науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики	286
Висновки до розділу 4	299

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	304
5.1. Реалізація розробленої системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта в умовах вищого навчального закладу ..	304
5.2. Індивідуальні науково-дослідницькі завдання у підготовці вчителя-дослідника-музиканта	343
Висновки до розділу 5	387

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	392
--------------------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	404
---	------------

ВСТУП

Сучасний етап розвитку і функціонування мистецької освіти знаменується посиленням її дослідницького компоненту, розширенням арсеналу наукових методів в осягненні мистецької дійсності на основі інтеграційних і міждисциплінарних зв'язків, поєднанням музично-педагогічної та науково-методологічної компетентності вчителя як показника його професійної зрілості, соціальної і акмеологічної самодостатності.

Процеси, що відбуваються у вітчизняній педагогічній науці, у значній мірі корелюють із загальноосвітніми тенденціями. Науково-дослідницька діяльність як іманентний механізм науково-дослідницької культури починає розглядатися не тільки і не стільки в якості системи відтворення соціально значущого знання, а й, насамперед, в якості самостійної соціальної і професійної цінності, що символізує причетність до суспільної еліти.

Як наголошується у Болонській декларації, впровадження структурних змін і покращення якості навчання має доповнюватися поширенням дослідницької та інноваційної діяльності, зважаючи на це необхідно вжити заходи щодо створення міцних зв'язків між вищою освітою та науково-дослідницькою системою у кожній країні. Головною метою Болонського процесу визначається консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях.

Сформована науково-дослідницька культура студентської молоді стає системоутворюючим чинником підвищення якості їх професійної підготовки на всіх етапах і напрямках, 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 ХХІ столітті, Статуту вищого навчального закладу, «Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти

на 2009–2012 рр.», Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. У державних документах як концептуальна закладена ідея інтеграції науки і освіти, науки і мистецтва яка має своє вираження в таких процесах, як участь педагогічних працівників у науково-дослідницькій, науково-методичній діяльності, створення науково-інформаційного поля для молоді, інтенсифікація наукових досліджень у закладах освіти і культури, запровадження у систему освіти передового музично-педагогічного досвіду розвинутих країн світу та її інтеграції у міжнародне культурне, науково-освітнє товариство.

Ці вимоги актуалізують необхідність реалізації якісно нової теоретичної підготовки висококваліфікованих майбутніх вчителів музики, здатних до інноваційно-дослідницького пошуку, багатовекторного, системного вивчення музично-педагогічної дійсності; еволюційно-прогностичного, сутнісного аналізу освітньо-педагогічних і мистецьких явищ; створення індивідуального концепту в розв'язанні музично-педагогічних проблем; володіння науковими і художніми методами пізнання, дослідницькими технологіями і стратегіями.

Для вчителя музики наукове досягнення мистецької дійсності передбачає педагогічне осмислення соціокультурних процесів, виявлення їх світоглядного контексту; аналіз пізнавального, морального і естетичного потенціалу музичного мистецтва, різних модусів музично-педагогічної діяльності, що поглиблює його професійно-педагогічну, науково-дослідницьку і художньо-естетичну компетенцію і закладає основу для збагачення педагогічними знаннями і оволодіння новітніми технологіями та інноваційними методиками.

Саме науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики стає важливим феноменом у контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації навчання, варіативності та полікультурності освітніх систем, інтенсивного зростання обсягів науково-педагогічної і науково-художньої інформації, частих змін наукових парадигм і педагогічних мистецько орієнтованих технологій. Сутність науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики стає зрозумілою в контексті загальних орієнтирів і характеристик його професійної музично-педагогічної культури, яка базується на духовно-моральнісних, художньо-творчих цінностях.

У зв'язку з цим пропонується концепція формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки, яка презентує авторський підхід до розвитку їхньої методологічної культури й сучасного наукового стилю мислення з такими характерними ознаками як системність, гнучкість, варіативність, концептуальність, перспективність, динамізм. Саме вони забезпечують у перспективі соціальну детермінованість науково-дослідницького пошуку, сформованість «Я-концепції» майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, творче застосування опанованого теоретичного фонду в умовах музично-педагогічної практики.

Сформована науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в галузі музично-педагогічної освіти дозволить забезпечити ефективність:

навчально-пізнавальної діяльності, завдяки оволодінню різними способами мисленнєвої діяльності (аналітико-синтетичними діями, узагальнення, виділення головного, систематизації тощо), розвитку розумової культури, формуванню «метазнань» і «метавмінь», що уможливлють швидко адаптуватися в інформаційних потоках, критично оцінювати мистецьку дійсність;

науково-дослідницької діяльності, яка вибудовується на основі цілого спектру наукових методів і дослідницьких стратегій, реалізується, завдяки розвитку системного, аналітичного, діалектичного, міждисциплінарного мислення, наукового світогляду і художньо-наукового світобачення;

музично-педагогічної діяльності, ефективність якої залежить від здатності реагувати на умови і вимоги педагогічної науки у мистецькому аспекті; готовності до наукового і методологічного аналізу музично-педагогічної освіти, урахування соціокультурний і психолого-педагогічний контекст; використання наукових знань в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворюючої) функції, застосування дослідницького підходу до розв'язання педагогічних завдань.

Аналіз наукового фонду з проблеми дозволяє визначити значущі для нашого дослідження напрями:

- теоретичні основи професійної підготовки педагога (А. М. Алексюк, В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, Н. Б. Бібік, І. М. Богданова, А. М. Бойко, В. В. Буряк, М. П. Васильєва, О. А. Дубасенюк, В. І. Євдокимов, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, Н. В. Кічук,

- В. Г. Кремень, З. Н. Курлянд, В. І. Лозова, А. В. Мудрик, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, І. П. Підласий, І. Ф. Прокопенко, З. І. Равкін, О. Я. Савченко, Ю. В. Сенько, В. А. Семиченко, В. Д. Симоненко, В. В. Серіков, І. О. Синиця, С. О. Сисоєва, А. В. Сущенко, А. І. Щербаков та ін.);
- змістовні і процесуальні аспекти формування професійної культури педагога (Г. О. Балл, В. Л. Бенін, С. Я. Батишев, В. І. Бондар, Л. К. Гребенкіна, В. М. Гриньова, Н. В. Гузій, І. Ф. Ісаєв, Е. Д. Клементьєв, Н. Б. Крилова, Н. Г. Ничкало, Н. М. Нікітіна, О. М. Пехота, В. А. Провоторов, І. Ф. Прокопенко, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін);
 - теоретичний і методичний вектори підготовки вчителя музичного мистецтва (В. Г. Бутенко, О. В. Єременко, А. В. Козир, О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, О. М. Отич, А. Ф. Орлов, Г. М. Падалка, В. Г. Ражніков, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, Н. А. Сегеда, Р. А. Тельчарова, Б. М. Целковніков, О. П. Щолокова та ін.), дослідницький компонент професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта (Е. Н. Абдуллін, Л. Г. Арчажнікова, В. А. Лісовий, Г. М. Щербакова);
 - культурологічна, культуротворча, гуманістично зорієнтована парадигма освіти, культурологічний підхід як науково-педагогічна парадигма (Є. С. Барбіна, В. С. Біблер, Є. В. Бондаревська, Н. В. Бордовська, Л. П. Буєва, Б. С. Гершунський, С. В. Гессен, О. Я. Данилюк, І. А. Зязюн, Н. Б. Крилова, А. О. Лігоцький, В. І. Луговий, Л. І. Міщенко, В. В. Серіков, В. О. Сластьонін, О. Л. Шевнюк, І. С. Якіманська та ін.);
 - проблеми, пов'язані з педагогічною аксіологією (К. О. Абульханова-Славська, Н. О. Асташова, Г. А. Балл, В. П. Зінченко, І. Я. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, Б. Т. Лихачов, Н. Д. Никандров, З. І. Равкін, В. О. Сластьонін, Є. Н. Шиянов), дослідницькими (О. Д. Александров, А. М. Коршунов, Л. О. Мікешина, Н. В. Мотрошилова, А. В. Панін, М. О. Розов, В. М. Сагатовський, Н. М. Семенова) та культурними і художніми цінностями (Є. М. Бабосов, Є. С. Баллер, Г. І. Гайсіна, М. С. Каган, В. Ж. Келле, Л. Н. Коган, Е. С. Маркарян, А. Я. Флієр);
 - питання з філософії науки, наукознавства і методологічні аспекти науки (С. У. Гончаренко, Б. С. Грязнов, В. Ж. Келле, П. В. Копнін, В. П. Кохановський, В. В. Краєвський, В. О. Лек-

торський, М. К. Мамардашвілі, Н. В. Мотрошилова, О. М. Новиков, О. І. Ракітов, М. О. Розов, В. С. Стюпин, Г. П. Щедровицький, а також Т. Кун, І. Лакатос, Є. Мах, М. Полани, К. Поппер, А. Пуанкаре);

- особливості та закономірності розвитку мотиваційно-потребнісної сфери особистості, ціннісно-мотиваційної складової вчителя-дослідника (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, А. В. Брушлинський, І. Д. Бех, Л. С. Віготський, А. О. Деркач, О. М. Леонтєв, А. К. Маркова, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, С. О. Смирнов, В. Д. Шадріков та ін.);
- питання з проблем психології творчості, наукової творчості (Л. М. Архангельський, Д. Б. Богоявленська, В. І. Вернадський, Л. С. Подимова, Я. О. Пономарьов, М. Г. Ярошевський);
- питання щодо загальнонаукової та методологічної підготовки студентів (В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанський, Г. О. Балл, О. В. Бережнова, В. В. Борисов, В. К. Буряк, М. Г. Герасимов, П. П. Горкуненко, С. У. Гончаренко, В. І. Журавльов, В. І. Загвязинський, І. А. Зимня, Г. Т. Кловак, М. О. Князян, В. В. Краєвський, В. А. Кушнір, О. М. Микитюк, О. М. Новиков, В. М. Полонський, М. І. Ралько, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, М. М. Скаткін, М. О. Сорокін, І. В. Усачова, О. С. Цокур та інші);

Значний внесок у розробку теорії й методики формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки здійснили науковці, у педагогічних концепціях яких знайшли висвітлення питання щодо організації науково-дослідної роботи студентів, її основних видів і форм, розробки методичних рекомендацій до написання курсових, дипломних, магістерських робіт (А. І. Байдан, М. М. Дубінкіна, А. М. Єріна, С. В. Єфремов, І. П. Краснощок, О. В. Крушельницька, А. А. Лудченко, В. Д. Мигаль, О. Л. Музика, Г. Ю. Ніколаї, І. С. П'ятницька-Позднякова, І. С. Руснак, О. М. Семенов, Д. М. Стеченко, В. К. Сидоренко, Л. О. Сущенко, Н. В. Туленков, Ю. О. Туранов, В. І. Уруський, А. Г. Філінюк, Г. С. Цехмістрова, В. М. Шейко); формування дослідницьких умінь вчителя, зокрема музики (С. П. Балашова, В. А. Лісовий, М. І. Фалько), ефективного застосування дослідницьких технологій у вищій педагогічній школі (О. В. Єгорова, І. П. Єрмакова,

О. М. Пехота, Г. К. Селевко); висвітлювались історичні аспекти вивчення науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти (С. Т. Золотухіна, О. М. Микитюк, Г. Т. Кловак, С. В. Єфремов). Особливе значення мали наукові праці таких іноземних вчених, як Ф. Вальтер, В. Кеслер, З. Киль, Г. Кньорншильд, В. Кньохель, Люціяна Цешляка, М. Олтен, Я. Ольберц, Р. Рецке, М. Славська, М. Яковицька Ж. Фурастьє, Д. Шалє, В. Ян та ін.

Проте культурологічний ракурс проблеми формування науково-дослідницької культури вчителя музики як особистісного феномену, системно-інтегрованого динамічного утворення, що представляє певний спосіб гармонізації їх інтелектуального, розумового і творчо-креативного ресурсу, становлення власного мікросоціуму і «сутнісних сил», і разом з тим сукупність професійних якостей новоутворень, що забезпечують змістовне і процесуальне наповнення науково-пізнавальної діяльності, залишається на сьогодні маловивченим і потребує спеціальної наукової рефлексії.

Аналіз передового світового і вітчизняного педагогічного досвіду, результатів вивчення і діагностування рівня науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів у вищій педагогічній школі свідчить про не сформованість ціннісного ставлення до наукового знання і наукового мислення як життєво необхідного придбання і «всепланетного явища» (В. І. Вернадський) (*аксіологічний аспект* науково-дослідницької культури); вмінь володіти технологією науково-дослідницької діяльності, розробляти діагностуючий інструментарій музично-педагогічного дослідження (*технологічний аспект* науково-дослідницької культури); вмінь працювати з понятійно-категоріальним апаратом загальної і музичної педагогіки, концептуалізувати знання, відслідковувати зв'язок між доцільно спланованим педагогічним впливом і дослідницьким результатом, осмислювати когнітивні процеси, усвідомлюючи себе суб'єктом науково-пізнавальної діяльності (*особистісний аспект* науково-дослідницької культури); здатності до дивергентного мислення, застосування новітніх технологій у дослідженні (*креативний аспект* науково-дослідницької культури).

Причини такого стану вбачаємо у *суперечностях*, що об'єктивно мають місце у вищій музично-педагогічній освіті та виявляються у невідповідності між:

- усвідомленням актуальності і життєвої необхідності гуманістично зорієнтованої, культурологічної парадигми освіти

у галузі мистецької освіти та домінуючою соціоорієнтованою спрямованістю освітньо-педагогічної практики у вищій педагогічній школі;

- соціальним замовленням на вчителя музики із сформованою науково-дослідницькою культурою, що відрізняється сутнісним, критичним розумінням і усвідомленням соціокультурних, педагогічних і мистецьких процесів у суспільстві, володіє різними способами мисленнєвої діяльності та дослідницького пошуку, й низьким рівнем актуалізації та активізації його інтелектуально-пошукового і художньо-дослідницького потенціалу в системі традиційної професійної репродуктивно зорієнтованої підготовки з недостатньо розвиненим дослідницьким компонентом;
- потенційними можливостями загальнонаукових (системного, інтегративного, синергетичного) і конкретно-наукових (культурологічного, інноваційного, компетентнісного, контекстного) підходів та відсутністю їх адаптації до методичного забезпечення системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики.
- об'єктивною потребою суспільства в одержанні конкурентоспроможного мобільного вчителя-дослідника-музиканта на ринку праці, здатного до перманентного професійно-акмеологічного та індивідуально-особистісного самотворення й самовизначення засобами науково-дослідницької діяльності, та відсутністю цілеспрямованого вирішення цього питання у музично-педагогічній практиці;
- необхідністю організації комплексної професійної підготовки щодо забезпечення високого рівня науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в умовах фундаменталізації й універсалізації вищої освіти та недостатньо розробленою науково-методичною й дидактичною технологією реалізації цього процесу у практику вищої педагогічної школи.

Подолання цих суперечностей можливе за умов розв'язання таких ключових питань як: визначення методологічного підґрунтя проблеми, методологічних орієнтирів, які закладають вектор її дослідження; розкриття теоретичних засад формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, сутності даного особистісного феномену, його структурних та функціональ-

них ознак, особливостей функціонування у вищій педагогічній школі у напрямку мистецької освіти; розробка моделі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки на основі виділення концептуального, змістовно-організаційного, технологічного, моніторингового компонентів; створення спеціальної комплексної педагогічної технології, спрямованої на розвиток кожної складової науково-дослідницької культури майбутнього фахівця в галузі музично-педагогічної освіти та перевірки ефективності цієї технології.

Представлене монографічне дослідження спрямоване на розв'язання цих завдань.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Сутність поняття «культура», його основні дефініції

Монографічний рівень науково-педагогічного осмислення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки, її науково-теоретичних засад, що зумовлюють логіку та методи наукового пошуку, вимагає визначення й аналізу основних дефініцій поняття «культура», формулювання положень щодо сутності даного феномену, які слугують методологічною основою обраного дослідження.

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.

Звертаючись до етимології поняття «культура», ми акцентуємо увагу на його походженні як лексичної одиниці, що відповідає латинському слову «*colore-cultura*» (обробіток, обробка, догляд, поліпшення). Як зазначає німецький лінгвіст І. Нідерман, в якості самостійного поняття, самостійної лексичної одиниці, слово «культура» існує з XVIII століття [89]. До цього воно уживалося лише у 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 утворює з ним відому формальну або смислову єдність.

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».

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 застосовував поняття «культура» італійський філософ Дж. Віко, який наголошував, що культура існує всупереч природі й водночас завдяки їй.

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 культурно-просвітницька діяльність розглядалася як необхідна умова залучення людини до культури. 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 щодо феномена культури, які мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження:

- о догляд, поліпшення, облагороджування тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а також ступінь їх розвитку;
- о сукупність способів і прийомів організації, реалізації й розвитку людської життєдіяльності, способів людського буття;
- о сукупність матеріальних і духовних надбань, виражених в історично досягнутому рівні розвитку суспільства й людини, втілених у результатах продуктивної діяльності;
- о локалізована у просторі та часі соціально-історична освіта, яка специфікується або ж на історичних типах, або ж на етнічних, континентальних або регіональних характеристиках суспільства;

- о сукупність цінностей, норм й ідеалів, які виконують як конструктивну, так і регулятивну роль у тому чи іншому конкретному суспільстві.

Як бачимо, наведені визначення 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 (розвиток людини), аксіологічного (цінності й ідеали) та діяльнісного (людська життєдіяльність) аспектів.

У Соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. В. Радула [542] 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 визначення концентрує всеохоплюючу характеристику даного феномену, виділені аспекти якої можна умовно поділити на особистісно і соціально визначені.

Принципового значення у розкритті культурологічних основ означеної проблеми набувають знання існуючих концепцій культури, які відображають різноманітні смислові одиниці і доміанти культурної діяльності й соціокультурної реальності.

Так, у сучасному філософсько-культурологічному фонді [136; 272; 535; 593] виокремлюються наступні аспекти у вивченні культури, які свідчать про різноманітність її проявів, зумовлюють множинність підходів у методології її вивчення:

- *філософський*, у рамках якого на перший план виходить вивчення особливостей і загальних закономірностей розвитку культури (її функціонування) як специфічного способу людської діяльності і як цілісної системи матеріальних і духовних цінностей;
- *соціологічний*, що дає змогу з'ясувати обумовленість системи культури соціально-економічними відносинами, визначити взаємовідносини різних соціальних шарів і груп у культурі,

виявити соціально-регулятивні чинники розвитку особистості;

- *аксіологічний*, який акцентує увагу на вивченні процесу творення цінностей, їх концентрації у цілісну динамічно розвиваючу систему, на з'ясуванні їх ролі у формуванні існуючих у певних умовах оцінок тих або інших явищ;
- *гуманістичний*, що пов'язаний з вивченням впливу культурних цінностей на процес формування духовного світу людини, її моральне піднесення;
- *нормативно-регулятивний*, який виокремлює для поглибленого вивчення нормативний бік культури, що становить складну структуровану систему норм і еталонів людської діяльності, які спрямовують і регулюють загалом соціальні відносини і поведінку людей у праці, в побуті, у сфері міжособистісних відносин;
- *евристичний*, що визначається необхідністю вивчення особливостей процесу розвитку культури як творчо перетворювальної діяльності;
- *комунікативний*, що передбачає вивчення особливостей і зростаючої ролі культури в суспільстві як могутнього засобу комунікації між творцями й споживачами культурних цінностей;
- *психологічний*, що пов'язаний зі з'ясуванням психологічних механізмів дії творів культури на духовний світ людини, на її поведінку, світовідчуття;
- *семіотичний*, який характеризує явища культури передусім з боку його знаково-символічної природи, дає можливість проаналізувати смислове наповнення знака або символу.

Теоретичне осмислення існуючих концепцій дозволяє дійти висновку, що їх велика кількість 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).

Філософське розуміння феномена культури стає методологічною основою для її культурологічних, соціологічних, педагогічних трактувань. *Філософсько-антропологічний підхід* до визначення культури започаткував Е. Тайлор (1832–1917), інтерпретуючи її як сукупність знань, мистецтв, моралі, права, звичаїв та інших особли-

востей, 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.

Вивчення наукових джерел свідчить, що дослідженням сутності культури, здійснюючи функціонально-морфологічний аналіз, займалися такі вчені, як Є. А. Баллер, Є. М. Боголюбова, Н. С. Злобін, М. С. Каган, Л. Н. Коган, В. М. Межуєв, В. Е. Давидович, Е. С. Маркарян, Н. З. Чавчавадзе, В. Ж. Келле, Е. В. Соколов (*60-ті рр. XX ст.*); С. М. Артановський, Є. М. Бабосов, Б. С. Єрасов, А. Г. Здравосмилов, М. Я. Ковальзон, В. А. Малахов, В. Г. Табачківський, К. С. Сарінгулян, А. І. Арнольдів, Г. П. Вижлецов, П. С. Гуревич, А. Ф. Лосєв, (*80–90-ті рр. XX ст.*); А. Я. Флієр, Г. В. Драч, В. І. Добринін, О. О. Радугін, А. А. Оганов, І. Г. Хангельдієва, А. А. Горелов, А. М. Маркова (*поч. XXI ст.*).

Значний внесок у наукове осмислення культури зробив М. С. Каган [213], який застосував *системний підхід* для розкриття місця, значення і ролі культури у системі буття; визначення характерних властивостей її функціонування, механізмів і закономірностей саморозвитку культурних систем. Спираючись на розробки М. С. Кагана і Є. М. Бабосова [213; 487], виокремимо такі принципи системного підходу, які можуть стати методологічною засадою феноменології культури:

1) *принцип цілісності*, як вихідний у системному баченні досліджуваних об'єктів, 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) *принцип вичення системоутворюючих зв'язків* (взаємодії, породження, або генетичні, перетворення, розвитку, управління (Є. Г. Юдін), функціонування яких робить культуру об'єктом системного характеру, дає можливість зрозуміти основні тенденції й особливості розвитку культури; 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) *принцип структурності*, спрямований на виокремлення в досліджуваній системі її структурних елементів (компонентів), які мають здатність обмінюватися між собою інформацією, внаслідок чого виникають нові підсистеми; вказаний принцип дає можливість визначити зміст структурних компонентів, ураховуючи особливості й закономірності функціонування культури як цілісної системи;

4) *принцип ієрархічності* дає уявлення про систему як структурний елемент або підсистему, включену в систему вищого порядку; у цьому сенсі кожен елемент системи розглядається як підсистема, що має відносну автономність у своєму функціонуванні і пов'язана з іншими підсистемами або ієрархічними взаємовідношеннями в рамках загальної співвідпорядкованості 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 архітектуру культури як системного цілого;

5) *принцип цільового опису системи*, спрямований на розкриття компонентів 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), має вибудовуватися на основі розуміння її цілісності, а виокремлення складових її елементів, 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* суть культури розуміється як специфічна форма концентрації ідеально-духовної енергії людини і людства, як сукупність «проектних» (тобто ідеальних) способів і результатів засвоєння і перетворення світу (природи, суспільства, людини) [185]. 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 самотність 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, що слугує методологічною і світоглядною основою розуміння культурної дійсності, зокрема художньо-естетичної, і розглядається як методологія тлумачення текстів. У цьому русі пізнання осмислення культури відображає зв'язок інформації і коду, що визначає взаємозумовленість матеріального (знак) і духовного (зміст) аспектів культури, всі явища якої містять певний специфічний смисл, виражений знаками. 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 багатоаспектного і поліфункціонального феномену, що взаємодіє з різними соціальними системами, вважається доцільним звернення до *питання взаємозв'язку культури і мистецтва*. Реалізація цього взаємозв'язку відбувається на двох рівнях: 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 ефективно, 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 – мікркосм, у якому відображається культурний універсум. У цьому сенсі доречним є висновок 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» культурної діяльності в цілому. Ця 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 – 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. Джиоев, 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 і ін.), 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 необхідною і найважливішою складовою частиною 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. Келле, 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 контексті 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 наукових 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 підґрунтям у вирішенні проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики на теоретичному і праксеологічному рівнях.

При *діяльнісному підході* представлені різні погляди на взаємозв'язок культури й діяльності. Так, М. С. Каган розглядає культуру як систему певних видів діяльності і її результатів; Н. С. Злобін, П. 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 культури з людською діяльністю стає зрозумілим лише тоді, коли сама діяльність розкривається як джерело, причина формування, розвитку, становлення людини. Є. М. Бабосов розвиває і доповнює цю точку зору, вказуючи на соціальну значущість культури, оскільки саме культура формує соціально спрямовану активність людини, орієнтуючи її, перш за все, на перетворення середовища і пов'язаний із цим саморозвиток індивіда, оскільки «тією мірою, якою людина формується працею, вона формується і розвивається культурою» [487, с. 5]. Тому основний спосіб формування й розвитку культури, з позиції вченого – це *активна діяльність людини в усіх її сферах*.

У риториці В. Ж. Келле [218] висувається думка щодо можливості розвитку діяльності людини тільки в рамках 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 опрідметненій діяльності її предметне буття, а з іншого – як творіння культури, що розвивається завдяки розпрідметненій діяльності, яка дозволяє людині 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». Підкреслюється, що 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.

Вивчення культури як *творчої діяльності* ми знаходимо в роботах Е. А. Баллера, А. Г. Здравомислова, Н. С. Злобіна, Л. Н. Когана, В. М. Межуєва, Е. В. Соколова, Н. З. Чавчавадзе. Розглядаючи культуру в координатах соціокультурних процесів, науковці доходять висновку: культура існує як щось динамічне, що постійно розвивається і удосконалюється в результаті творчої діяльності людини, і як культурна спадщина, і як культурна творчість, «культура є продуктом праці у самому високому і широкому сенсі цього слова – продуктом творчої, перетворюючої і самоперетворюючої діяльності» [606, с. 10]. Характеризуючись творчістю на будь-якому етапі розвитку, «культура, узята в своєму динамічному аспекті, неможлива без творчості, тобто формуючої діяльності, що породжує нове і виявляється у формі творчої (креативної) активності» [272, с. 82]. Культура визначається вченими як соціально значуща творча діяльність, представлена у діалектичному взаємозв'язку її результатів і її процесуальності. Звідси видається правомірним твердження: в культурі, з одного боку, акумулюються результати творчої діяльності людини, а з іншого – вона формує людину як творця і створювача, вдосконалюючи її духовно-творчі сили.

Висвітлення сутності культури в 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.

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 прозріння щодо «внутрішньої діалогічності культури» містяться 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 напрямку 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; 273]. 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. А. Зварикіна, А. Г. Здравомислова, П. А. Сорокіна, М. Хайдеггера. Як ключовий структурний елемент культури, за висловом науковців, 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 достоїнств» (М. Хайдеггер), «світ втілених цін-

ностей, перетворена відповідно до них природа людини і її середовище» [606, с.10]. У цьому аспекті цінності стають ядром культури, яка в сутнісному сенсі – вищий ступень облагороженості, одухотвореності й олюдненості умов життя і людських стосунків.

Ключовою категорією аналізу ціннісно-нормативної бази культурної системи виступає ідеал як універсальна і узагальнююча іпостась буття людини і культури, що виявляється в усіх галузях і на всіх рівнях її функціонування. Ідеал виступає як загальний вектор розвитку культури, як смисл людського існування, і перспектива людського буття в індивідуальному заломлюванні.

Наголошуючи на необхідності розгляду культури як специфічного ставлення людини до дійсності, В. А. Малахов зауважує: «Саме культура являє собою сферу, в якій реалізується змістовна 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, можна зробити висновок, що становлення світогляду людини визначається культурними цінностями, а його розвиток спричинює духовне вдосконалення й саморозвиток 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

багатшою й досконалішою є сама культура як джерело розвитку самої людини.

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 сформованості, розвиненості і відносної досконалості;
- культура – це ціннісна значущість і «наповненість» будь-якого явища, що дозволяє розглядати його з точки зору включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, способу життя; у цьому сенсі культура сама 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 розгорнутим 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 введення 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, а також культуру спілкування, праці, побуту.

За найзагальнішими сферами людської діяльності визначають структуру культури, яка включає наступні складові [232]:

- о матеріальну, яка охоплює всю сферу предметно-перетворювальної діяльності та її результати;
- о духовну, яка концентрує в собі продукти, вироблені у сфері свідомості ідеально-духовного виробництва (пізнання, мораль, виховання, філософія, наука, мистецтво тощо).

Однак поділ культури на матеріальну й духовну є умовним, адже в кожному процесі матеріального виробництва та його результатах завжди наявне духовне начало. У цьому аспекті необхідно говорити про єдність духовної і матеріальної сторін культури і неправомірності їх протиставлення і відокремлення.

Як відомо [590], аналіз культури може вестися на різних рівнях: *загальному* – коли розглядається культура конкретного суспільства, формації (людства) або світова культура; *особливому* – культура соціальних груп (макрогрупи та мікрогрупи); *одиначному* – культура особистості. 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 роботах 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, що визначають продуктивність діяльності. Культура особистості представляє собою змістовну 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, рівень, повноту і цілісність її розвитку; виступає як система якостей особистості, яка забезпечує ціннісний характер життєдіяльності людини. Як зазначає німецький антрополог Арнольд Гелен, використовуючи культуру, людина вибудовує свою власну «іншу природу», набуває соціальної сутності, її ознаки – свобода, форми і масштаби якої весь час збагачуються, пластичність, тобто здатність безперервного вдосконалення, набуття уявлення про сенс власного існування тощо. Визначальною якістю людської сутності, за А. Геленом, є саме культура.

Серед існуючих концепцій і теорій культури мають місце ті, що розкривають її сутність через поняття (дефініції) цивілізації (Г. П. Вижлецов, В. Н. Сагатовський), суспільне життя (М. С. Каган, Т. В. Холостова), історичний процес (П. С. Гуревич, М. С. Каган). Питання про співвідношення культури і суспільства у філософсько-культурологічних дослідженнях на сьогодні є дискусійним, однак найбільш переконливою, на нашу думку, є позиція професора Г. В. Драча [272], за яким культура і суспільство не співвідносяться як частина і ціле, вони взаємопроникають, взаємодіють і взаємозумовлюють одне одного.

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. За такого підходу культура розглядається як цілісність, а цивілізація – як її нормативно-репродуктивний аспект.

Стає зрозумілим, якщо культура покладає цільові та ціннісні настанови цивілізації як внутрішній елемент, то цивілізація забезпечує соціально-організаційні і технологічні засоби функціонування

та розвитку культури. Вступаючи в життя, кожний індивід засвоює певний запас знань, навиків, взірців мислення й поведінки, які не просто вироблені культурою й відбиті в певних символах, а й санкціоновані, закріплені, тиражовані цивілізацією. Таким чином, цивілізація інституціоналізує культуру.

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 – як активність особистості, в результаті якої оптимізуються відносини і протиріччя у системі «суспільство – індивід», формується внутрішній духовний світ людини, який представляє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного;
- вийти на рівень оптимальних умов, що гармонізують процеси соціальної інтеграції та індивідуалізації особистості в рамках 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 вчителів до оптимального існування в соціумі та культурі; як простору генерування культурно соціологічної ідеології, яка разом з її носіями вросла і «проросла» у культурі. Як зазначає В. С. Стьопін, культура – це геном соціального життя, а щоб виник новий тип суспільства, має виникнути нова культурна матриця. Отже, науковець доходить висновку, що подібно до того, як геном визначає, яким буде організм, так тип культури визначає, як буде відтворюватися діяльність людини.

Культура, будучи системою, що саморозвивається і саморегулюється, перебуває в постійній взаємодії з соціальним середовищем і відрізняється *поліфункціональністю*. За М. С. Каганом [213], системі функцій необхідно виділяти зі складу і внутрішньої організації самої культури, оскільки між культурою і її функціонуванням існує високий ступінь ізоморфізму, «робота» цієї системи не може не

визначатися її змістовним наповненням, а воно, у свою чергу, – тим призначенням, яке є в усіх компонентів системи.

Досліджувані функції культури в роботах науковців (Е. С. Маркаряна, В. М. Межуєва, Е. М. Бабосова, К. С. Сарінгуляна, О. О. Радугіна, А. А. Оганова) відрізняються різноманітністю й багатозначністю. Аксіологічне розуміння культури як феномена пропонує Є. М. Бабосов, виділяючи такі «цільові функції»: виробництво цінностей культури, збереження культурних цінностей, поширення духовних цінностей, споживання духовних цінностей [487]. У ієрархічній структурі функцій пріоритетними, на думку вчених, є: гуманістична функція, яка виконує роль соціокультурного фільтру і амортизатора відносно негативних проявів цивілізаційних процесів [395]; збереження, відтворення і збагачення сукупного духовного досвіду людства, передавання його з покоління в покоління [273]; функція організації або соціально-доцільної регуляції діяльності людей, яка передбачає не тільки оформлення зовнішніх аспектів людської поведінки, а й формування певного роду внутрішніх мотивацій діяльності, що спрямовують останню на досягнення тієї або іншої соціальнозначущої мети [504]. Отже, визнання соціальної та гуманістичної функцій культури як домінантних, які заломлюються і визначають вектор розвитку освіти у напрямку її гуманізації і гуманітаризації, є важливою сутнісною ознакою культурних феноменів.

Підсумовуючи вищевикладене, зробимо *висновки*:

- науковий дискурс у генезу поняття «культура», його висвітлення у смисловому полі наукових підходів (системного, культурно-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 як мікро- і макродіалогу; затвердження самоцінності сенсу людського буття; відтворення способів перетворюючої діяльності з точки зору якісної досконалості, виділення її іманентного механізму, що забезпечує розвиток і самоздійснення людини

як творця і творіння культури; виникнення нової культурної матриці як геному соціокультурного життя, нового типу суспільства, спрямованого на гармонізацію процесів соціальної інтеграції та індивідуалізації особистості;

- 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.

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

У сучасних соціокультурних умовах освіта набуває якісно нового стану, переставши 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 культурородільного 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 культурологічного підходу в педагогіці, зокрема, музично-педагогічний (мистецький).

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 підґрунтя 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 визначити головні *засади культурологічного підходу*, тобто розглядати культуру як джерело змісту музичної-педагогічної освіти і як 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 реалізація й самоздійснення в просторі культури й суспільства. Як наголошує В. С. Библер, має по-новому розумітися сам зміст освіти, у центрі якої має стати освіта людини культури, людини, здатної не тільки включатися у наявні форми мислення і діяльності, а й переформулювати самі їх засади, поєднанні з різними культурними смислами [68].

Серед актуальних проблем розвитку вищої педагогічної освіти, які мають фундаментальне значення і набули найбільшого суспільного резонансу, на передній план можна винести проблему відповідності освітніх систем потребам розвитку культурних процесів. Сьогодні очевидна необхідність принципово нового підходу до освіти як до надскладної самоорганізуючої системи, що взаємодіє з іншими соціальними системами й складає з ними в межах держави єдиний організм. Отже, сучасні соціокультурні реалії, необхідність домінування культурологічного підходу у педагогічній освіті визначають актуальність інноваційних підходів до проектування сучасних освітніх систем.

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

- відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проєктують 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 тощо);
- підсилення ціннісно-сміслової складової культури, цілісна єдність творчо-естетичних, духовно-моральнісних, соціальних і технологічних компонентів змісту освіти у системі когнітивно-ціннісно-регулятивних координат;
- реалізація ідей особистісно зорієнтованої парадигми гуманістичного типу, актуалізація у педагогічній практиці та культурно-освітньому середовищі нових цінностей, пов'язаних з особистісним саморозвитком, самоорганізацією, саморегуляцією, самовідтворенням, творчістю як способу самоздійснення людини, усвідомленням особистістю не тільки педагогічних завдань, а й соціальної значущості обраної професійно-педагогічної діяльності, її ролі і функцій у культурі.

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 вченого, 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 напрямку мистецької і музично-педагогічної освіти дозволяє визначити наступні дослідницькі вектори, які відображають різні її концепції, теоретичні міркування щодо її функціонування на рівні середньої і вищої школи:

- о етико-естетичний контекст педагогічної майстерності вчителя музики, його акмеологічний потенціал, оволодіння художньо-естетичною і педагогічною компетентностями як своєрідними орієнтирами професійного розвитку педагога-музиканта, різні аспекти його професіогенезу (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. Сеґеда, Л. В. Школяр, Г. В. Яківчук);
- о духовні і моральні кореляти у мистецькій освіті, її ціннісно-сміслова домінанта, діалогічні освітні моделі у музичному процесі, пошук різноманітних модусів осягнення музичного мистецтва (В. С. Вергунова, Л. М. Радковська, О. М. Олексюк, В. А. Подрезов, О. Я. Ростовський);
- о розвиток творчо-креативних ресурсів особистості у музично-освітньому просторі, активізація її сутнісних сил, чуттєво-емоційне самовиявлення і самостворення в освітньо-мистецькому просторі, визначення стратегій розвитку музичної обдарованості вихованців (Г. О. Білозерська, Б. А. Брилін, Л. О. Жорняк, К. В. Завалко, О. М. Отич, Л. С. Руденко);
- о формування аксіосфери особистості, естетичного спрямованого світобачення, світовідчуття у мистецькій культурі, художньо-естетичного світогляду і виявлення взаємовпливу і 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);
- о формування інтелектуального, аналітичного, рефлексивного потенціалу у мистецькій діяльності, логіко-ейдетичне осмислення художнього тексту, експлікування музичного твору, визначення інтерпретаційних вмінь 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. Парфентьева, О. П. Щолокова);

- о використання в навчально-виховному процесі надбань театральної педагогіки, реалізація потенціалу театральних засобів у музично-педагогічному процесі, особливості гри-драматизації і гра-інсценізації (Л. Г. Дубина, А. А. Кікоть, М. М. Барахтян, О. В. Гордова, М. А. Дергач, М. А. Ларіонова, Н. А. Рачковська);
- о формування і розвиток національної, етнічної культури засобами музичного мистецтва, український музичний фольклор як засіб навчального впливу та формування національної свідомості учнів, його навчальна, організаторська, дидактична, виховна і виконавська складові; полікультурна освіта у музично-педагогічному процесі (В. В. Гура, І. В. Єгорова, Е. І. Койкова, М. В. Мартинюк, Р. О. Осипець, О. В. Хоружа);

Означені дослідницькі віднайдення слугують теоретичним підґрунтям у наукових пошуках майбутнього вчителя музики – дослідника, розробці дидактичного і методичного супроводження наукової проблеми, що вивчається, засобом переосмислення музично-педагогічного досвіду.

У контексті культурологічної парадигми освіта розглядається як *соціокультурна система*, що забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей) і розвиток людської індивідуальності, як спосіб підготовки людини до успішного існування у соціумі і культурі. У цьому сенсі освіта виступає як процес залучення людини до культури і в той же час результат інтепріоризації культури, включення її в світ людської суб'єктивності, як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави.

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: антропоцентризм, гуманізм, демократизм, духовність, моральність, варіативність, енциклопедичність, інтегрованість. Таке розуміння сучасної освіти, зокрема вищої музично-педагогічної, 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

А. 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 персоніфікований 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, І.-Г. Гердеру, І. Песталотці, Г. Гегелю, А. Дістервегу та ін.). При всій різноманітності підходів і визначень освіта, на думку філософів-мислителів, виступала важливішим аспектом розгляду культури (на соціальному і особистісному рівнях).

Послідовниками (С. І. Гессен, С. Ю. Курганов, Ю. М. Лотман, Б. М. Неменський, Г. Г. Шпет) культуровідповідної освіти, які наповнюють трактування її змісту культурним смислом, 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 у передаванні новому поколінню готового культурного змісту, а лише у повідомленні йому руху, продовжуючи який воно могло б вибудовувати свій власний новий зміст культури.

У цьому контексті доцільно звернутися до висловлювання одного з провідних спеціалістів з проблем інтеграції культури й освіти, американського психолога і педагога Джерома Брунера, який наголошує: «освіта – це не ізольований острів, а частина культурного континенту», неможливо досліджувати розумову діяльність людини поза її культурним простором, який визначає форму й межі розуму [639]. На думку Дж. Брунера, культура керує освітою, яка є втіленням культурного способу життя. У такий спосіб представлена ізоморфна тотожність освіти і культури, які пов'язані єдиним смисловим простором.

Розуміння освіти з позицій соціокультурної динаміки узгоджується з її трактуванням у сучасній педагогічній науці. Отже, у культурно-історичному контексті термін «освіта» визначається як «трансляція соціального досвіду в часі історії і відтворення стійких форм суспільного життя у просторі культури» [541, с. 399], «процес залучення особистості до культури, становлення й розвиток освіти як надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого» [151, с. 10], «унікальний засіб поширення культури у процесі цілеспрямованого, організованого впливу на людину й одночасно одна з її найважливіших складових частин» [37, с. 79].

С. У. Гончаренко розглядає освіту як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини [134, с. 17]. Отже, акцентується увагу на особистісно-ціннісній домінанті освіти, яка співвідноситься з орієнтаціями саме культурологічної парадигми.

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 в рамках 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 єдиальною 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 особистість, стаючи її системно-інтегративним утворенням. Саме унікальність, оригінальність, самобутність, творче створення самого себе і навколишнього світу складають найбільш істотні риси культури людини як особистості.

У цьому аспекті 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 обґрунтування 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, а рівень соціальності, рівень усвідомлення й адекватності системи уявлень індивіда про себе, духовно-моральнісна спрямованість його установок відносно самого себе детермінується його індивідуальною культурою. У схемі Я-концепції людина постає як суб'єкт самостворення, самовибудування зсередини, з власної культурності й соціальності. Отже, стимулювання й 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 [262] *принципів культурологічної освіти*, в яких концентруються фундаментальні властивості культури і освіти в їх взаємозв'язку:

о *культуrowідповідність* – 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;
- о *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 вихованця, його особистісне культурне досягнення на даному освітньому рівні;
 - о *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 полі(мульти) культурної 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 цінностей, способу життя і мислення, його «самодетермінації в горизонті особистості» (Є. В. Бондаревська).

Можна стверджувати, що *полікультурність* виявляється не тільки як певна стратегія освітнього простору, його метапринцип, а й своєрідна властивість свідомості вчителя-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 теорій і практик, їх рівноправ'я є необхідною умовою в ситуації вільного вибору майбутнім вчителем, зокрема музики, власної стратегії і тактики, педагогічних технологій і методів навчання, осмислення педагогічних теорій як взаємопов'язаної

численності різних «логік», які існують і взаємозбагачуються у вільній взаємодії.

Культурологічна парадигма дає розуміння плюралістичності в освіті (С. Ф. Клепко), що передбачає рух від «моно» до «полі», «мозаїчності» у сучасних культурах, об'єктивно породжує поглиблення інтеграції у соціальному культурно-освітньому розвитку. Інтегративність як важлива характеристика і засада освіти розуміється по-різному, як: досягнення цілісності світогляду особистості; бачення головного інтегративного начала в особистісних смислах; інтегроване знання, що виявляється у нових полідисциплінах. Але такі засади є частковою тенденцією інтеграції як естетичної якості. Естетичний вимір освіти полягає у встановленні в ній принципу поліцентричної інтеграції, що вимагає перебудови архітектури освітнього простору, яка у прямому значенні слова і в переносному, покликана гармонізувати суперечливий світ людського буття. І це становить одну з особливостей методології мистецької освіти, покликання якої у культивуванні гармонії, творчо-естетичних ідеалів засобами мистецтва.

Сучасний культурно-цивілізаційний розвиток в умовах глобалізації призводить до універсалізації культурних цінностей. У зв'язку з цим особливе значення набувають вміння суб'єктів міжкультурних відносин взаємодіяти не тільки у межах діалогу, а й у режимі полікультурного діалогу (Г. П. Валицька, Г. І. Гайсина, Г. Д. Дмитрієв, О. С. Ковальчук, І. Ф. Лошенова). Тому на сучасному етапі розвитку глобалізаційних процесів виникає необхідність розробки механізмів для полікультурного діалогу, що сприятиме формуванню інноваційного інформаційно-семантичного простору культури на основі кристалізації окремих локусів та компонентів глобальної системи інформації.

Важливою соціальною детермінантою розвитку полікультурної освіти стає інтенсивний *розвиток інтеграційних процесів* як важливої складової розвитку сучасного світу, прагнення України й інших держав інтегруватися у світовий та європейський соціокультурний та освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність. В умовах полікультурної мистецької освіти постає завдання забезпечити діалог національних культурних традицій, спадщини українського народу, своєрідності його національного коріння у загальносвітовому контексті. Адже мистецькі зразки специфічного національного творення закріплюються, стають надбанням світової

культури тоді, коли вони оцінюються як національний внесок у міжнародний фонд, коли національні досягнення репрезентують непересічні духовні цінності світового значення.

Пріоритетного значення у рамках культурологічної парадигми набуває *інтегративний, комплексний метод дослідження* і проектування освітніх систем, реалізація якого вибудовується на принципі цілісності, який стає домінантним у вивченні освітніх явищ і процесів. Особливості принципу цілісності розкриваються у таких 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 їх становлення, динамізації розвитку, усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти передбачає розробку нових теоретико-методологічних підходів до розв'язання науково-педагогічних проблем, що відповідають сучасній різноманітній, варіативній, відкритій, мультикультурній освітній практиці.

Як *метод наукового дослідження культурологічний підхід* являє собою експліцитне вираження процедур представлення дослі-

джуваних 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. Застосування культурологічного підходу в сучасній педагогіці орієнтує на широкий підхід до культури і освіти в контексті загальнофілософського їх розуміння, а процес формування особистості в освітньому просторі з позицій даного підходу вимагає зміни характеру педагогічного процесу в бік акценту його особистісної зверненості. В якості *методологічного напрямку досліджень* культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища як сукупність культурних компонентів у широкому соціокультурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації.

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної дійсності має у своїй основі аксіологію як вчення про цінності та ціннісні структури світу. Саме аксіологічні характеристики педагогічної і мистецької дійсності відображають її гуманістичний смисл, а педагогічні і художньо-естетичні цінності слугують орієнтирами соціальної і професійної активності вчителя, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей. Якщо навчання транслює і реалізує конкретну систему культурної діяльності в її нормативному аспекті, то освіта відтворює цілісного суб'єкта культури і діяльності – людину в її екзистенціальній та онтологічній повноті. Стратегічною метою гуманістичної освіти стає індивідуальність як концентроване вираження людської сутності, унікально і духовно самовизначена особистість, яка усвідомлює і практично реалізує своє призначення в різних видах і галузях соціокультурної практики.

З точки зору науковців (В. П. Андрущенко, А. М. Бойко, В. М. Гринова, М. Б. Євтух, Л. І. Міщенко, Н. Г. Нічкало, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлов, О. М. Пехота, О. П. Рудницька, В. В. Сериков, С. О. Сисоєва, С. О. Смирнов, А. В. Сущенко), гуманізація представляє глобальну тенденцію сучасного соціокультурного розвитку суспільства, а затвердження загальнолюдських і духовних цінностей є її змістовою одиницею. Вченими наголошується, що в центрі гуманізації педагогічного процесу постає питання розвитку нового мислення, що ґрунтується на фундаментальних ідеях щодо гуманізації людської свідомості (залучення до загальнолюдських цінностей, утвердження цінностей гуманістичної культури й принципів гуманізму), гумані-

таризації людського мислення (насичення його гуманітарними знаннями, виділення й акцентування гуманітарної компоненти, плюралізація дослідницької свідомості).

Отже, окреслимо можливі зміни у змісті вищої музично-педагогічної освіти в контексті культурологічної парадигми, що спричиняють корегування освітніх технологій. Так, на нормативному рівні це виявляється у вимогах до змістовного компоненту як «культуромісткого»; процесуальній стороні, що відрізняється цілісністю, єдністю і взаємодією усіх компонентів; керування музично-педагогічною діяльністю на принципах діалогу, взаємоповаги, довіри, врахування особистісно-індивідуальних особливостей майбутніх вчителів музики; вимогах до 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-музиканта; методів навчання як інноваційних, культуротворчих.

Можна стверджувати, що процес професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта процесі професійної підготовки буде ефективним при дотриманні таких умов:

- якщо парадигма вищої педагогічної освіти буде спрямована на полікультурну особистісно зорієнтовану освіту гуманістичного типу, яка забезпечує необхідні умови для розвитку особистості майбутнього вчителя як професіонала й людини культури в галузі музичної освіти;
- теоретико-методологічні засади полікультурної освіти будуть усебічно й адекватно (ізоморфно, конгруентно і т. ін.) відображати сучасні культурологічні уявлення на рівнях їх системної організації, культурних форм, численності й варіативності концептуальних підходів з урахуванням особливостей постіндустріального етапу розвитку сфери освіти;
- суб'єкти освітньої діяльності будуть керуватися цілісною системою когнітивно-ціннісно-регулятивних смислів з урахуванням сучасних уявлень про сутність становлення й розвитку особистості, яка відображає об'єктивну потребу суспільства у високому рівні розвитку професіоналізму й особистісної культури майбутніх вчителів музики (магістрів, бакалаврів);
- змістовна і процесуальна сторони основних видів і форм (групових чи індивідуальних, самостійних чи під безпосереднім

керівництвом педагога і т. ін.) теоретичної і практичної діяльності головних суб'єктів освіти (студентів і викладачів) будуть спроектовані як культурний процес на основі діалогу й співробітництва його учасників.

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

Висновки до розділу 1

На основі вивчення і аналізу філософських, культурологічних, соціологічних і науково-педагогічних джерел було виявлено культурологічні основи проблеми дослідження, на основі сучасних методологічних підходів розкрито сутність ключового поняття «культура», визначено його основні дефініції, висвітлено особливості культурологічного підходу як засадничого, що зумовлює стратегію формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену, і на цій основі сформульовано концептуальні положення наукового пошуку.

Ми звертаємося до апарату культурології як метанауки, що 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 визначити головні *засади культурологічного підходу*, тобто розглядати культуру як джерело змісту музичної-педагогічної освіти і як метод його дослідження й проектування.

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

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

Особливого значення для розкриття культурологічних основ обраного дослідження набувають дефініції поняття «культура», розкриті у смисловому полі таких методологічних підходів як філософського-антропологічний, системний, культурологічний, герменевтично-семіотичний, соціологічний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний.

Аналіз наукової літератури свідчить, що у контексті культурологічної проблематики суть культури розуміється як специфічна форма 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 і 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 самотність і самоцінність.

Для розкриття сутнісних характеристик культури як багатоаспектного і полі функціонального феномену, що взаємодіє з різними соціальними системами, ми звертаємося до питання взаємозв'язку культури і науки, культури і мистецтва.

Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфної totoжності дозволяє висунути припущення про перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу як концептуально-методологічного підґрунтя 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».

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

- відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проєктують 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 тощо);
- підсилення ціннісно-сислової складової культури, цілісна єдність творчо-естетичних, духовно-моральнісних, соціальних і технологічних компонентів змісту освіти у системі когнітивно-ціннісно-регулятивних координат;
- реалізація ідей особистісно зорієнтованої парадигми гуманістичного типу, актуалізація у педагогічній практиці та культурно-освітньому середовищі нових цінностей, пов'язаних з особистісним саморозвитком, самоорганізацією, само-

регуляцією, самовідтворенням, творчістю як способу самоздійснення людини, усвідомлення особистістю не тільки педагогічних завдань, а й соціальної значущості обраної професійно-педагогічної діяльності, її ролі і функцій у культурі.

Можна стверджувати, що у вивченні проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки 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, що виявляється у цілісному уявленні щодо культури, людини, змісту освіти, педагогічного процесу.

Для обраного дослідження *культурологічна парадигма стає науково-методологічним орієнтиром*, головним стратегічним напрямом, в рамках якого має відбуватися переорієнтація культурної функції педагогічної освіти, яка стає пріоритетною, відповідає новим позитивним соціокультурним викликам, орієнтує на такі культурні домінанти як антропоцентризм, гуманізм, демократизм, духовність, моральність, енциклопедичність, варіативність, інтегрованість.

Таким чином, ми доходимо висновку: культурологічний підхід як стратегія формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики представляє сукупність *теоретико-методологічних положень* (ізоморфна тотожність освіти і культури, цілісність культури, людини, змісту освіти тощо), *організаційно-педагогічних та методичних заходів*, практична реалізація яких передбачає застосування полікультурного структурування освітнього процесу, культуротворчості, створення умов для засвоєння й трансляції гуманістичних, педагогічних і науково-дослідницьких цінностей і технологій, самобутнього розвитку особистості вчителя-дослідника-музиканта, здатного до самодетермінації і самовизначення у науково-дослідницькій і професійно-педагогічній діяльності.

Сформульовані теоретичні положення щодо змістовних і процесуальних характеристик культурологічної парадигми, культурологічної освіти створюють методологічне підґрунтя у розробці авторської концепції і визначають стратегію дослідження, вектори його проектування.

РОЗДІЛ 2

ГЕНЕЗА ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА

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

Проблема формування науково-дослідницької культури 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 учня у навчальному процесі.

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 і порівнянні 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 душі, 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 [110; 210].

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.

Демокрит, розробивши основи нової теорії пізнання, розрізнявав розумове і чуттєве знання, підкреслював, що «необхідно вчитися великорозумності, а не багатознанню» [210, с. 58]. Демокрит вважав, що важливим в освіті є не кількість отриманих знань, а виховання інтелекту.

В *епоху Середньовіччя* зароджуються тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, звільнення її від жорстоких соціокультурних нормативів (Іоанн Дамаскін, Симеон Новий Богослов, Георгій Плевон). Важливою рисою суспільного життя стає високий соціальний статус енциклопедично освіченої людини, вектор виховання спрямовувався на пізнання власної душі, 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 Роттердамський, 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. Філософ вказував на необхідність залучення учнів до дослідницьких дій стосовно навколишнього світу, щоб вони «все перевіряли, а не засвоювали на віру або з поваги до авторитету» [158, с. 116]. 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'єктивно пов'язувати з досвідом і наукою, а суб'єктивно – 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 вихованцю 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 і ґрунтовне навчання, в результаті 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 впливає з природи самих речей і т. ін. [442]. Дж. Локк розширив уявлення про педагогічні засоби, розглянувши не тільки методи навчання, а й методи морального впливу, яким є судження.

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: 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 дитиною знань не було відірвано від умінь їх застосовувати. Головне завдання раціонально поставленого навчання, на його думку, полягає у педагогічно продуманій організації спостережень дитини, 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 «підключаєш про саморозвиток своїх учнів, вчитель має розвиватися сам» [162; 210]. Німецьким вченим підкреслюється, що «без потягу до наукової роботи вчитель ... попадає у владу трьох демонів: механістичності, рутинності, банальності. Він деревіє, кам'яніє, занепадає».

Перша половина XX ст. відрізнялась різноманітністю педагогічних установок, тенденцій, які знайшли своє втілення у таких напрямках, як екзистенціалістська педагогіка (Ж.-П. Сартр, Єміль Шартє), 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 дітей, 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 Уільямом Килпатриком, метод проєктів, що передбачає таку систему навчання, коли учні отримують знання і набувають умінь у процесі виконання системи практичних завдань, які постійно ускладнюються. Це детермінує напрямки 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. Бецької, М. В. Ломоносов, Л. Ф. Магницький, М. І. Новиков, М. Н. Поповський, В. Н. Татищев). 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 розрізняти 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.

Просвітник, письменник, журналіст *М. І. Новиков* звертає увагу на необхідність оволодіння не тільки знаннями, а й способами пізнання, які стимулюють мисленнєву діяльність дитини, змушуючи її думати, міркувати, досліджувати, сумніватися, робити висновки. У педагогічному творі «Про виховання і наставлення дітей» підкреслюється, що «розум дітей має не тільки вправлятися і збагачуватися різними пізнаннями, а й бути таким, щоб вони (діти) набували здатності досліджувати те, що вони бажають знати, відрізнити істинне від помилкового» [281, с. 313].

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. Єльніцький, П. Ф. Каптерев, 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. Каптерев* 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. Каптерева*, набуває евристична форма навчання, яка вимагає від вчителя ґрунтовного знання науки, вмінь вести учнів до самостійного відкриття наукових істин. Педагог-вчений закликав до здійснення дослідницької діяльності учнів, яка виявляється у знаходженні зв'язків і відношень між явищами, вираженні їх у законах, складанні понять, визначень.

Висвітлення проблеми пошукового навчання знаходимо в роботі *К. В. Єльніцького* «Підготовка вчителя до уроку», в якій пропонується звертатися до такої форми навчання як евристична, що збуджує розумові сили учнів. Автор наводить різні способи активізації розумових дій: шляхом зіставлення, порівняння понять і уявлень, складання власних суджень, узагальнень тощо.

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, ґрунтового 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».

Ці ідеї простежуються і в роботах В. П. Недачина, який акцентує увагу на питанні розумового виховання учнів, впливу наукового пізнання на розвиток моральних якостей людини, «глибоко просякнутої духом наукового ідеалізму». Головне завдання загальної освіти В. П. Недачин вбачає у необхідності виховання навиків самостійно мислити і навчатися, самостійно розбиратися в отриманому науковому матеріалі, живому інтересі й любові до наукових знань. Науковець вказує на взаємозв'язок цих навчальних завдань і методів повідомлення наукових знань, а також обраного для цього наукового матеріалу, що складає сутність наукової освіти.

Видатний педагог-вчений з прогресивними поглядами П. О. Кропоткін вказував на доцільність і систематичність використання дослідницьких методів навчання з метою ґрунтового 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 закономірності, здійснювати передбачення наслідків» [29, с. 532]. Дослідницько-пошукова робота розвиває в учнів вміння знаходити шляхи розв'язання кожного питання, обмірковувати кроки у цьому напрямку, аналізувати факти, орієнтуватися в них, виділяти зв'язки, зводячи їх до певних законів тощо.

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, зробимо *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 мислєдіяльності, самостійного набуття знань, самонавчання і самопізнання. В роботах видатних педагогів увага приділялась таким питанням, як: вплив науки на моральний, духовний і розумовий розвиток особистості; застосування різних способів активізації дослідницького, евристичного пошуку у навчальній і педагогічній діяльності, засвоєння наукових методів; теоретичні аспекти методології педагогічної науки, теорії пізнання, розкриття сутності науки, наукової освіти.

Значне *українське підґрунтя* 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 радить своїм читачам 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, Іоанікій Галятовський, Йосип Горбацький, Лазар Баранович, Симеон Полоцький, Феофан Прокопович) 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 вихованців, 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.

Просвітник, письменник *Іоанікій Галятовський* прагнув науково обґрунтувати природні явища, рекомендував звертатися до експериментального їх вивчення. Дає настанову-правило для учнів: «З молоду не лінився і до науки приліпися, чому навчився в юності, то згодиться у старості» [210, с. 113].

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 свого, тому не перестав ніколи вчитися» [31, с. 136].

Стефан Яворський закликав людину до активної діяльності у набутті знань. Вказував 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; 211].

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 розкласти 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» [539, с. 138]. 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 – в активно-трудовому, лабораторному, евристичному методах навчання.

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 (лабораторний, дослідницький, екскурсійний і т. ін.). На думку К. М. Вентцеля, педагогічний процес має будуватися на пошукових, дослідницьких методах, а вчитель повинен тільки створювати умови, за яких учень зможе самостійно набувати знань. Як стверджує *С. І. Гесен*, мета навчання полягає не у передаванні учням знань з основ наук и формуванні практичних умінь і навиків, що характерно для прихильників реальної освіти, і не у формуванні раціонального мислення на основі оволодіння учнями логічними прийомами дедукції і індукції, що характерно для прихильників формального розвитку розуму, а у озброєнні їх методом науки, тобто іншими словами, завдання педагога полягає в тому, щоб підготувати 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. Єсіпов, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін, Н. Ф. Талізін). Проблема постановки навчальних завдань визначалась як ефективний дидактичний метод навчання. Пошуки педагогів були спрямовані до мети, як до вимоги –

сформувати всебічно розвинену особистість, навчити мислити учнів, завдяки спеціально спланованим діям у напрямку організації проблемного навчання, створення проблемних ситуацій, спрямованих на самостійне «добування» тими, хто навчається нових знань.

Ідеї проблемного і дослідницького навчання були підхоплені у музично-педагогічній освіті О. О. Оприксіною, 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. Априксіна одна з перших науково обґрунтувала 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 своїй роботі «Про право вчителя-музиканта на експеримент» О. О. Априксіна 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. Априксіною, кожний вчитель, якщо він любить свою справу і прагне до її удосконалення, – завжди дослідник і експериментатор.

Перша половина ХХ 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. Априксіної, В. К. Беловородової, 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. Во-

робйов, М. О. Данилов, В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, Н. 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, В. Е. Тамарін, І. В. Усачова, Д. Г. Цхакая, О. І. Щербаков), висвітленню питань щодо дослідницьких вмінь в особистісному розвитку вихованця (В. І. Андреев, 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. Апраксина, 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 проєктів, 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 фахівців, зокрема вчителів музики, питання методології педагогічної науки набувають особливого значення тільки у другій половині ХХ століття.

2.2. Зарубіжний досвід формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів у системі педагогічної освіти за кордоном (Німеччині, 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 напрямок 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 вирішення проблем у процесі пізнання. Пошукове дослідницько-орієнтоване 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 фахівців дослідницького мислення, умінь пошукової пізнавальної та дослідницької діяльності.

Серед них програми, орієнтовані на підготовку «вчителя-вченого» (Broadfoot P. [638]), «вчителя-дослідника» (Elliot J. [641]), «вчителя, який рефлексивно самоуправляється» (Fullan M., Hargreaves A. [642]), «вчителя – рефлексивного практика» (Schon D. A. [653]). У програмах розглядаються умови організації професійної підготовки майбутніх учителів, характер навчальної взаємодії, що трансформуються, підпорядковуючись вимогам дослідницького пошуку.

Аналіз наукових праць [172; 198; 220; 420] свідчить, що в зарубіжній дидактиці проблема формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців-вчителів, зокрема вчителів 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, насамперед, як спосіб інтенсифікації навчального процесу і підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців. 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» [652, с. 119].

Загальною тенденцією для навчального процесу в зарубіжній вищій школі, зокрема педагогічній, є пролонговане залучення студентів з першого курсу навчання до науково-дослідницької діяльності з гнучкою варіативною організацією форм [642]. Існуюча концепція розвитку дослідницьких вмінь і поведінки студентів реалізується в умовах багаторівневої підготовки, яка охоплює такі взаємопов'язані етапи:

- на молодших курсах в рамках базового рівня здійснення навчально-дослідницької діяльності;
- на старших курсах в рамках основного рівня навчання наукова діяльність студентів;
- 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 просякає усі складові навчаль-

ного процесу і стає його визначальною ознакою (В. К. Єлманова, Ю. В. Кіщенко, С. І. Синенко).

У зв'язку з інтенсивним розвитком структури наукової кооперації ВНЗ, коледжів і виробництва особливої значущості набуває тенденція до розширення міждисциплінарної дослідницької діяльності студентів. У практиці зарубіжних вищих шкіл у рамках міждисциплінарного наукового дослідження виникли і продовжують розвиватися на якісно нових засадах різні кооперативні форми дослідницької діяльності студентів: студентські технологічні центри, міждисциплінарні наукові бюро, наукові студентські гуртки, колективи молодих дослідників та ін.

Вивчення зарубіжної педагогіки свідчить, що 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» [481].

Питання залучення студентів до науково-дослідницької творчої діяльності, участі у впровадженні її результатів стає пріоритетним у вищій школі Німеччини. Видатні німецькі вчені (Ф. Вальтер, З. Кіль, Я. Ольберц, В. Ян) доходять висновку, що засвоєння науково-методологічних знань і вмінь, становлення методологічних позицій являють основу інтенсифікації навчального процесу у вищих школах. Науково-методологічна освіта розуміється як реалізація науково-дослідницької діяльності, яка не можлива без методологічних основ, знань щодо наукових методів і оволодіння ними. Як наголошує педагог-вчений В. Ян, «кожний випускник вищої школи має володіти методами наукової праці і навиками наукової роботи» [644, с. 18].

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. Вчений зазначає, що ця діяльність має розглядатися у контексті її включення у педагогічний процес, особливо в аспекті особистісно-освітньої і виховної дієвості. Підкреслюється, що студента слід привчати до точного

спостереження і аналізу, експериментування; виховувати його логічне, критичне, проблемно-орієнтоване міждисциплінарне мислення; поступово ставити в такі умови, які передбачають формування вмінь розуміти складні взаємозв'язки, бачити протиріччя, задавати питання, проявляти наукову допитливість, продуктивні сумніви, висловлювати власні думки та ідеї [621].

Найбільш повно питання науково-методологічної освіти студентів у навчальному процесі представлені в роботах Д. Шалє, який розглядає її як засіб і умову активної самостійної наукової діяльності студентів у навчальному процесі, як мету і результат цієї діяльності для майбутньої професійної діяльності [481].

У «Завданнях університетів і вищих шкіл...» підкреслюється роль і значущість теоретичної науково-методологічної освіти студентів у їх професійному становленні. Перед університетами, вищими школами і науковими академіями ставиться мета стосовно підвищення рівня освіти та кваліфікації кадрів і визначаються такі взаємопов'язані завдання:

- перспективне вивчення фундаментальних наук, що вимагає визначення наукових стратегій, чітких теоретичних і методологічних вихідних позицій і розвитку адекватного науково-методологічного інструментарію;
- формування у студентів стратегічного мислення і оволодіння методами тієї галузі науки, що вивчається, у дисциплінарному і міждисциплінарному плані.

Особливістю навчального процесу у ВНЗ Німеччини є запроваджене ще з кінця 60-х років «дослідницьке навчання» [520]. Як зазначає Р. Райнботе, дослідницьке навчання має стати науковою фазою освіти, в якій застосовуються усі можливості для експериментування і досягнення високого теоретичного рівня підготовки. Суть навчання в тому, що студенту, який виявив здатність до науково-дослідницької діяльності, присвоюється звання «студента-дослідника» і надається не тема дипломної роботи, а тема дисертаційного дослідження. Такі студенти вчать за індивідуальними планами і створюють дослідницькі колективи і секції.

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 [646]. 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, Р. Рецке). 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].

Удосконалення вмінь науково-дослідницького пошуку студентів здійснюється шляхом залучення їх до наукових студентських гуртків, розв'язання завдань у рамках індивідуальних навчальних планів (складання бібліографії, аналізу літератури, історичних розвідок тощо), підготовки курсових і дипломних робіт, навчальних проєктів, написання доповідей, виступів на наукових студентських конференціях, наукових колоквиумах (Н. В. Абашкіна, В. А. Гаманюк, С. І. Синенко).

Особливістю освіти по спеціальності «вчитель музики» стає її базування на таких трьох «китах» як творчість, наука і педагогіка. Підготовка вчителів музики для початкової і основної школи у Німеччині відбувається у педагогічних (Pädagogischen), науково-виховних (Erziehungswissenschaftlichen) 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 і підвищення кваліфікації вчителів низкою германських фондів і суспільств (Фонд Олександра фон Гумбольдта, Фонд імені Конрада Аденауэра, Фонд імені Фрідріха Еберта, 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 90-ті роки, 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 [384]. Отже, випускник вищої школи крім професійної підготовки повинен також продемонструвати вміння користуватися науково-дослідним апаратом обраної спеціальності.

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 посідає вагоме місце у працях відомих польських дидактів і професорсько-викладацького складу вищих педагогічних шкіл, університетів та музичних академій, серед яких М. Дудзікова, Р. Гоздецька, З. Людкевич, М. Нізюрський, Й. Петер, Й. Саран, М. Свентицький, З. Скорни, М. Славська, М. Яковицька. Крім численних публікацій, присвячених проблематиці написання магістерських робіт, мають місце довідники та посібники, що визнані корисними для магістрів.

В 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 Цешляка, випускник напряму музичне виховання повинен володіти методологією досліджень, типовою для гуманітарних дисциплін, особливо історії та педагогіки. Професор наголошує на тому, що досвід наукової роботи необхідний учителю музики для досягнення успіху у своїй професійній 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 та впровадити майбутнього вчителя в середовище, в якому він буде функціонувати, а також пробуджу-

вати інтерес до подальших самостійних досліджень. М. Нізюрський стверджує, що на чільному місці повинні бути 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 напрямку досліджень, що самостійно визначається студентами шляхом запису до конкретного фахівця – музикознавця, хормейстера, інструменталіста, вокаліста, методиста тощо.

Можна виділити два основних типи музично-педагогічних досліджень, що захищаються в Польщі, – діагностичні, в яких головною метою є опис існуючого стану, та експериментальні (в основному, пілотажні), в яких певною мірою верифікуються нові 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, часто вони проводяться на межі різних наукових дисциплін, використовують різні дослідницькі техніки щодо багатьох проблем.

Крім індивідуальних розвідок науковців, існують розгалужені дослідження в межах спеціальних проектів, замовлених міністерством. Значний резонанс у польській громадськості викликали загально польські дослідження – так звана «експертиза Раковського». Автори «експертизи» стверджували, що у напрямі музичного виховання у навчальних закладах, підзвітних відомству науки, слід звертати більшу увагу на розвиток академічних кадрів й інтенсифікацію дослідницьких праць у межах науково-методичної проблематики музичного виховання.

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. Лашихіна) професійної підготовки педагогічних кадрів Франції свідчить, що французькі Університетські інститути підготовки вчителів передбачають таку інваріантно-варіативну побудову програм, які спрямовані на дослідництво та інновацію у підготовці педагогічних кадрів і уможливають оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності. За оцінкою професора Нантського університету М. Олтена, за останні роки УППВ 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, К. Бедаріда, А. Валлон, Ж. Капель, П. Ланжевен, Ж. Фурастьє, Е. Шартьє. Так, представник традиційної дидактики Е. Шартьє, розмірковуючи про повноцінну освіту, вказує на пріоритетність освітніх цінностей, що концентруються у науковій думці. Головною метою навчання, за висловом Е. Шартьє, 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 наукової літератури, 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 проєктів. Однією з пріоритетних цілей професійно-педагогічної підготовки майбут-

нього вчителя стає виховання і становлення педагога-дослідника, мислячого практика, для якого властиві професіоналізм і компетентність [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 взаємноперпендикулярних 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. ШOVERса); рефлексивна модель; навчання на базі проєктів. 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 проєктів пропонуються вчителям з високим рівнем схильності до дослідництва, аналізу, рефлексії [520].

Надбанням англійської теорії та практики вчителів є гнучкі навчальні плани, за якими уможливорюється вивчення теорії вищого порядку, пов’язане з методологічними знаннями.

У *США* науково-дослідницьку культуру студентів необхідно розглядати в ракурсі формування готовності до науково-експериментальної роботи, емпіричних практико-орієнтованих досліджень. «Прогресивна» освіта, засновниками якої були Джон Дьюї, Вільям Килпатрик, Бойд Боулд, Уїльям Джеймс, 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 і в освіті.

Широко відома дослідно-експериментальна робота таких американських вчених, як М. Ліпман і Т. Сайзер, які виступають активними прихильниками ідеї щодо необхідності активного розумового розвитку дітей, їх допитливості, вмінь мислити, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки [314].

Розробляються методики пошукової орієнтації, поширюється дослідницька методика американського педагога Дж. Шваба, що іменується як «Запрошення до дослідження». Загальний алгоритм методики можна представити у такому вигляді [158]:

- 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 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 проєктів, «метод кейсів», «аутентична бесіда», «публічна презентація», які спрямовані на активізацію критичного, аналітичного, рефлексивного, продуктивно-творчого 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, Принстонський приватні університети, що представляють престижні мультиуніверситети, які задовольняють потребу у проведенні наукових досліджень та готують наукові кадри. До організаційних форм і методів педагогічної освіти в університетах США необхідно віднести таке: написання творчих робіт, публічна презентація проєктів, аутентична бесіда, обговорення «кейсів» та власного досвіду студентів, використання дискусій, коопероване навчання, яке сприяє академічним досягненням студентів.

У розробленій федеральним урядом програмі розвитку освіти в ХХІ ст., яку Конгрес прийняв як закон «Освіта в Америці – 2000» (1994) 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 достовірно-

сті 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 і виховання. Передбачено співпрацю університетів, коледжів і дослідницьких підрозділів департаментів освіти штатів в галузі науково-освітніх розробок. Розвинена пошуково-творча діяльність шкіл, залучення вчителів 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, забезпечуючи достовірність концепцій, програм, моделей і можливість їх застосування в інших школах і навчальних закладах.

Характерною рисою організації науково-педагогічних досліджень є розповсюдження отриманих дослідницьких результатів. Ці функції виконують численні центри, публікуючи результати наукових пошуків, серед яких слід виділити щомісячний інформаційний журнал «Resources in Education» («Джерела в освіті»). Значну роботу щодо поширення результатів науково-педагогічних досліджень здійснює педагогічне об'єднання «Фі Дельта Каппа», яке знайомить практичних працівників з новими теоретичними концепціями і інноваційною практикою шкіл.

Важливе значення у розвитку і функціонуванні музичної освіти має національна організація педагогів музикантів (MEIC), яка представляє асоціацію і нараховує біля 6400 членів, працюючих у різних галузях музичного виховання. MEIC друкує велику кількість матеріалів – від методичних посібників до монографій – з метою допомогти педагогам музики в їх роботі. Основними виданнями національної асоціації педагогів музики США є щомісячний 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 вчителів музики. Отже, посилений інтерес у музично-педагогічних дослідженнях до процесу навчання і учіння викликало відповідну увагу до дослідницької компетентності вчителя музики і пов'язаної з цим ефективності педагогічного процесу.

Таким чином, 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: фундаменталізація педагогічної освіти, що забезпечується посиленням єдності теоретичної і практичної, навчальної і науково-дослідної складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, зокрема музики; підвищення рівня науково-методологічної освіти, активне залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, «онаучування» діяльності майбутнього фахівця-вчителя; 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 фахівця – вчителя музики і створюють необхідні умови для формування його науково-дослідницької культури.

2.3. Сучасний стан теорії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у вітчизняній педагогіці

У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України наголошується на необхідності запровадження у систему освіти і науки передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграції у міжнародне науково-освітнє товариство. Пріоритетним напрямком у вищій школі стає дослідницький з метою підтримки та 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 українських науковців, як В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, В. В. Олійник. Надзавданням, що має першочергове значення у вищій педагогічній освіті, вважається підготовка майбутнього фахівця-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, навчання протягом всього життя.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти науково-дослідницька культура як спосіб діяльності стає системоутворюючим чинником підвищення якості професійної підготовки студентської молоді на всіх її етапах і напрямках, 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.», базується на Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. 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 освіти знаменується сучасний етап її розвитку і функціонування, застосуванням різних видів дослідницького пошуку, розширенням арсеналу наукових методів в осягненні педагогічної і мистецької дійсності на основі інтеграційних і міждисциплінарних зв'язків, поєднанням педагогічної, науково-методологічної компетентності вчителя як показника його професійної зрілості, соціальної і акмеологічної самодостатності.

Як свідчить аналіз наукових праць, у сучасній педагогіці вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зокрема музики, здійснюється здебільшого з позицій особистісно-діяльнісного підходу і має такі напрями:

- науково-дослідницька діяльність як системоутворюючий чинник підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, найважливіший стратегічний напрямок забезпечення якості

професійної освіти майбутніх вчителів (О. О. Абдулліна, В. І. Андреев, В. П. Андрущенко, С. П. Бондар, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, Г. Т. Кловак, М. О. Князян, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень, Є. В. Кулик, Н. М. Кушнарченко, О. М. Микитюк, В. В. Олійник, І. Ф. Прокопенко, В. Г. Риндак, В. А. Семиченко, О. О. Снісаренко, Л. О. Сущенко);

- науково-дослідницька діяльність як пізнавальний процес, що характеризується цілеспрямованою, процесуальною, структурованою активністю і виступає в якості методу підвищення ефективності педагогічної і музично-педагогічної діяльності (В. І. Андреев, Є. С. Барбіна, І. М. Богданова, В. В. Борисов, В. І. Загвязинський, І. А. Зимня, Л. С. Коржова, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Отич, Г. М. Падалка, О. М. Пехота, Т. Й. Рейзенкінд, О. П. Рудницька, О. Я. Савченко, Н. А. Сегеда, С. О. Сисоєва, Н. В. Сичкова, В. В. Тушева, Т. М. Шапова, О. А. Шашенкова та ін.);
- науково-дослідницька діяльність як засіб формування особистісних якостей (дослідницьких вмінь, дослідницьких здібностей, дослідницької позиції, якостей-мотивів тощо) вчителя-дослідника, здатного виконувати дії відповідно до конкретного методу наукового дослідження з метою розв'язання певної професійної проблеми (А. М. Алексюк, Н. О. Амеліна, В. І. Андреев, М. А. Байдан, С. П. Балашова, Н. В. Кічук, В. А. Лісовий, Н. Г. Недодатко, Т. Д. Мишковська, 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 (Е. Б. Абдулін, А. В. Козир, О. М. Олексюк, О. Є. Реброва, М. І. Фалько, Т. М. Шапова, Г. І. Щербакова);
- науково-дослідницька діяльність як сфера професійної діяльності вчених-педагогів, її нормативно-оцінні критерії, методологічна культура (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).

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.

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 – 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 рамках 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 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. Переосмис-

лення в процесі науково-дослідницької діяльності нових реалій життя, розуміння перспективних напрямків 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 досягнень 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 напрямку у його професійній діяльності, який виявляється у діях щодо вдосконалення навчального процесу і підвищення рівня професійної майстерності фахівця. Як зазначає науковець, найвищу ступінь творчості вчителя музики представляє самостійна дослідницька діяльність, без якої немислима його самоосвіта і самовдосконалення. Дослідницький напрямок в діяльності вчителя музики пов'язується з аналізом власної музично-педагогічної 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 явища в їх розвитку, творчо застосовувати музичні знання і вміння щодо конкретної педагогічної ситуації, широко застосовувати методику проблемної побудови занять, відстоювати дослідницькі позиції у знаходженні ефективних форм і методів побудови музичних занять [39]. Отже, дослідницький напрямок професійної діяльності вчителя-музиканта спрямований на збагачення і удосконалення його педагогічного досвіду, методичної складової, поглиблення теоретико-аналітичного пошуку, експериментальної платформи у вивченні музично-педагогічної реальності.

О. М. Олексюк звертається до поняття дослідницька культура музиканта-педагога, пов'язуючи її з цілісним баченням своєї праці, готовністю вивчати віддалені результати дослідницьких проєктів, 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 [398].

Культурологічний підхід у розкритті сутності науково-дослідницької діяльності сучасного музиканта пропонує *Г. І. Щербакова* [624], акцентуючи увагу на необхідності осмислення музичної освіти як особливого художньо-естетичного простору, в якому підіймаються і рефлексуються важливі питання буття. Вектор дослідницьких інтересів науковця лежить у напрямку осмислення музичного мистецтва як соціального феномену, способу естетичного переживання, предмету культурологічного аналізу, що потребує урахування його специфіки як особливого виду духовної творчості людини, філософсько-антропологічного розуміння, що є можливим лише у науково-дослідницькому процесі.

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 наголошують на значущості дослідницького напрямку у професійній діяльності вчителя музики, який забезпечує вдосконалення навчального процесу і підвищення рівня професійної майстерності фахівця, акцентують увагу на важливості наукової творчості студентів, яка представляє вагомий складову їх професійно-педагогічної освіти.

Аналіз науково-педагогічних праць 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, потребує активної, критичної, усвідомленої мислєдіяльності 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. Пехота). Сутність дослідницького підходу виявляється через дослідницьку діяльність і навчальні дослідження, шляхом рефлексування яких набувається індивідуальна, особистісна методологія проведення досліджень.

На початку 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, 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. Семенов, В. К. Сидоренко, Ю. О. Туранов, В. І. Уруський, А. Г. Філінюк, В. М. Шейко); розроблені методичні рекомендації щодо написання курсових, дипломних, магістерських робіт (Л. В. Артемова, Л. І. Ворогіна, Ю. А. Грицай, В. О. Коломієць, О. М. Пехота), 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, А. Г. Болгарський, І. С. Волощук, І. Ю. Горбатенко, О. В. Клименюк, В. В. Ковальчук, О. М. Коханко, О. В. Крушельницька, А. А. Лудченко, Г. Ю. Ніколаї, В. Л. Пілюшенко, О. П. Рудницька, М. М. Свердан, С. М. Соловійов, Д. М. Стеченко, Н. В. Туленков, В. В. Тушева, Г. С. Цехмістрова).

Проблема організації науково-дослідної роботи у ВНЗ в історико-педагогічному аспекті знайшла своє висвітлення в роботах науковців (А. М. Алексюк, М. Б. Євтух, С. В. Єфремов, С. Т. Золотухіна, Г. Т. Кловак, О. М. Микитюк), 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 у напрямку теоретичних, організаційних, методичних, практичних засад дослідницького навчання, свідчить, що, починаючи з 90-х років XX століття особлива увага у педагогічній науці приділялась таким питанням, як: розкриття змістовних характеристик структурних компонентів дослідницької діяльності і розроблення класифікації дослідницьких вмінь (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 (В. В. Борисов, 1997; Л. С. Коржова, 2002; Л. Ю. Султанова, 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 вчителя (Т. Д. Мишковська, 1999; С. П. Балашова, 2000), дослідницької позиції і дослідницьких вмінь вчителя музики, вияв ознаків їх прояву (В. А. Лісовий, 2003; М. І. Фалько, 2005); формування інтересу студентів до науково-педагогічних знань, його вплив на становлення професійної майстерності (Л. І. Крамаренко, 2005); розкриття структури і функцій самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя, 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 вчителів у процесі науково-дослідної роботи (О. В. Єгорова, 2008); підготовка майбутніх вчителів 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 на рівні середньої і вищої школи (С. О. Васильєва, 2007; Л. О. Сущенко, 2014) та ін.

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 дослідницького пошуку); *аксіологічний аспект* (світоглядні, дослідницькі позиції майбутнього дослідника в галузі педагогічної 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-морального ресурсу майбутніх вчителів музично-педагогічних спеціальностей, становлення їх власного мікросоціуму і «сутісних сил», і разом з тим сукупність професійних якостей-новоутворень, що забезпечують змістовне 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 педагогічної школи. Здійснений контент-аналіз наукових джерел з визначеної проблематики свідчить, що питання формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, краще досліджено у Росії (Н. В. Ардашова, В. І. Маркова, Т. Є. Климова, Т. М. Шапова, А. Л. Шихова, С. В. Шмачиліна та інші), ніж на Україні (Г. М. Сомбаманія, І. А. Сенча), що потребує спеціального аналізу, наукової рефлексії з огляду на вимоги вищої педагогічної школи української держави.

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. Коджаспирової (2005) і О. Ю. Коджаспирова, «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. У. Гончаренка (1997), «Педагогічному енциклопедичному словнику» за редакцією Б. М. Бім-Бада (2002), «Словнику-довіднику з педагогіки» за редакцією П. І. Підкасистого (2004).

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики 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 майбутніх фахівців-педагогів» (Н. В. Ардашова, В. І. Маркова, Г. М. Сомбаманія, А. Л. Шихова, С. В. Шмачиліна), «дослідницька культура вчителя» (В. І. Загвязинський), «дослідницька культура майбутнього педагога-музиканта» (Т. М. Шапова), «науково-дослідницька культура вчителя» (Т. Є. Климова), що відрізняються своїм тлумаченням в залежності від розроблених наукових концепцій і теоретичних позицій вчених і мають свої смислові та змістовні акценти (див. Табл. 2.3.1). Звернемося до аналізу цих понять.

Таблиця 2.3.1

№ №	Сутнісні ознаки поняття	Компонентний склад	Автори
1.	<i>Наукова культура</i> – раціональна свідомість, що виступає як необхідна культурна (а не утилітарна) цінність.		П.С. Перепелиця
2.	<i>Наукова культура</i> , специфіка якої визначається як спрямованість на одержання (щодо об'єкта дослідження) істини, раціонально обгрунтованої способом, прийнятим для наукового співтовариства.		Г. О. Балл
3.	<i>Науково-педагогічна культура</i> – це сукупність цінностей педагогічного знання, норм дослідницької діяльності і традицій науково-педагогічного співтовариства.		А. Г. Бермус
4.	<i>Дослідницька культура майбутнього науковця</i> – інтегрована сукупність якостей, що забезпечують процес і результат наукової діяльності.	Інформаційний, мотиваційний, технологічний	В. А. Семиченко
5.	<i>Дослідницька культура педагога</i> включає володіння певною системою ціннісних орієнтирів, знань, умінь і навичок, традиційних й інноваційних підходів, набуття здібностей й особистісних якостей, необхідних для успішного дослідницького пошуку.		В. І. Загвязинський
6.	<i>Дослідницька культура</i> як індивідуальна характеристика особистості майбутнього магістра – це особливий спосіб буття, само презентації і самореалізації, зумовлений прагненням до визначення власних творчих сил, здібностей як представника певної професійної спільноти – науково співтовариства, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, функціональних, ціннісно-сміслових і мотиваційно-поведінкових дій як суб'єкта пізнання, співпраці, спілкування та співтворчості.	Когнітивний, технологічний, аксіологічний, суб'єктний	Г. М. Сомбамація

Продовження Табл. 2.3.1

№ №	Сутнісні ознаки поняття	Компонентний склад	Автори
7.	<i>Науково-дослідницька культура вчителя</i> – складна, динамічна якість особистості, що характеризує готовність учителя до вирішення педагогічних проблем методами наукового пізнання й синкретично поєднує в собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-оцінний, діяльнісно-практичний компоненти.	Аксіологічний технологічний, особистісний	Т. Є. Климова
8.	<i>Дослідницька культура майбутнього педагога-музиканта</i> – це складне ціннісно-смісловне, динамічне утворення особистості, представляє інтеграцію теоретико-методологічних знань, досвіду практичної дослідницької діяльності, мотиваційно-ціннісних орієнтирів і художньо-дослідницької діяльності, покликаної орієнтувати суб'єкта освіти до успішної реалізації його художньо-творчого потенціалу.	Інформаційно- знаннєвий, художньо- творчий, практичний, ціннісно- мотиваційний	Т. М. Шапова

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 обгрунтованої способом, прийнятим для наукового співтовариства. До таких передумов досягнення обгрунтованості 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 російський вчений *А. Г. Бермус* [58], 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, пов'язуючи 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 нам

дійти висновку: 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, набуті здібностей і особистісних якостей, необхідних для успішного дослідницького пошуку [180]. Як ми бачимо, у такому підході до визначення 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, проєктивні, діагностуючі, рефлексивні.

З огляду на виокремленні цільові завдання магістратури щодо організації підготовки майбутніх магістрів, узагальнення позитивного досвіду їхнього приєднання до науково-дослідницької культури Г. М. Сомбаманія [538] дає визначення дослідницької культури як

індивідуальної характеристики особистості майбутнього магістра, що представляє особливий спосіб буття, самопрезентації і самореалізації, зумовлений прагненням до визначення власних творчих сил, здібностей як представника певної професійної спільноти – науково співтовариства, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, функціональних, ціннісно-сміслових і мотиваційно-поведінкових дій як суб'єкта пізнання, співпраці, спілкування та співтворчості. Автор доходить висновку, що цільові завдання магістратури сконцентровані на підготовці особливого складу випускників – інтелектуальної, наукової та науково-педагогічної еліти суспільства незалежно від профілю вищих навчальних закладів.

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 напрямків практики: полілогічної спрямованості змісту, його операційно-технологічного супроводження, забезпечення рефлексивно-креативного середовища.

Видається цікавою позиція вченої стосовно напрямку 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, констатуючого 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 досліджу, фактів, розробка класифікацій, методичних схем дій тощо; проведення пояснювально-емпіричного дослідження, формуючого 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 російської колеги 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 музикантів на фоні інтеграційних зв’язків між науково-дослідницькою і художньо-дослідницькою діяльністю спеціаліста. Як складне ціннісно-сміслове, динамічне утворення особистості вчителя, 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 напрямку практико орієнтованої діяльності, не пов’язується з методологічною компетентністю у науково-пізнавальній діяльності, яка визначає ефективність виконання наукових робіт.

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу науково-педагогічних концепцій з питань формування науково-дослідницької (дослідницької) культури майбутнього вчителя, зокрема музики, необхідно зробити висновок про неоднозначність трактування визначеного феномена, який має різні напрями реалізації та функціонування. Це зумовлює необхідність систематизації набутого теоретичного фонду у контексті даної проблематики, перегляду існуючих наукових позицій щодо змісту науково-дослідницької культури як особистісного і соціокультурного феномену, визначення його

сутнісних ознак, структурно-функціональних компонентів відповідно до різних методологічних підходів і на цій основі розробки теоретичної моделі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Висновки до розділу 2

Вивчення наукового фонду стосовно генези теорії формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зокрема музики, свідчить, 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.

Аналіз літературних праць показує, 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 ХХ століття є застосування евристичних, дослідницьких, експериментальних методів у навчальному процесі, результатом якого стають сформовані навички мислення, здатність до самонавчання, дослідження навколишньої дійсності. У зв'язку з цим дослідницький підхід розглядався як загальний принцип у навчально-пізнавальному процесі, який мав місце в усіх формах і видах роботи учнівської молоді. Друга половина ХХ 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 застосування дослідницького пошуку як способу удосконалення і якісного поліпшення педагогічної діяльності, реалізація емпіричних методів

дослідження (анкетування, спостереження, аналізу дослідницьких результатів) для підвищення якості музичної освіти

На рубежі XX–XXI ст. для країн Західної Європи стає характерним напрямок 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.

У Болонській декларації підіймаються питання щодо впровадження структурних змін і покращення якості навчання шляхом посилення дослідницької й інноваційної діяльності, консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі.

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 одним з головних завдань є формування у майбутнього фахівця дослідницького мислення, вмінь пошукової пізнавальної та дослідницької діяльності, розглядаються умови організації професійної підготовки майбутніх вчителів, характер навчальної взаємодії, що трансформується, підпорядковується вимогам дослідницького пошуку.

Закордонними вченими (Польщі, Німеччини, Франції, Англії і США) встановлено, що засвоєння науково-методологічних знань і вмінь, становлення методологічних позицій являють основу інтенсифікації навчального процесу у вищих школах. Науково-методологічна освіти розуміється як реалізація науково-дослідницької діяльності, яка не можлива без методологічних основ, знань щодо наукових методів і оволодіння ними.

Науково-педагогічний доробок у сфері проблематики, пов'язаної з магістерськими роботами випускників вищих навчальних закладів, як в теоретичному, так і в експериментальному аспектах, є відносно багатим. Аналіз наукової літератури засвідчує, що найчастіше в магістерських роботах майбутніх учителів музики використовується методологія тієї наукової галузі, до якої відноситься вибрана проблематика, і наголошується, що досвід наукової роботи необхідний

учителю музики для досягнення успіху у своїй професійній діяльності.

На початку ХХІ ст. вітчизняний освітній простір знаменується посиленням інтересу до науково-дослідницької діяльності на всіх етапах і напрямках професійної підготовки у вищих навчальних закладах, виникненням необхідності теоретичного і практичного обґрунтування дидактичного і виховного впливу науково-дослідницького пошуку на особистісний і професійний розвиток фахівців і вчителів музики, формування їх науково-дослідницької культури. На сьогодні завдання активізації різних видів науково-дослідницької діяльності у вищій освіті, оптимізації науково-пізнавального процесу на основі евристичних методів навчання, «онаучнення» сучасного освітнього простору, запровадження у систему освіти і науки передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграції у міжнародне науково-освітнє товариство мають своє відображення у різних нормативних документах і регламентуються вимогами Законів України.

У вітчизняній педагогіці з'являються роботи, пов'язані з розкриттям таких понять, як «дослідницький метод», «дослідницький підхід», «дослідницьке навчання», «дослідницькі вміння», «дослідницька діяльність», «дослідницька технологія», розробкою дидактичних і методичних умов організації науково-дослідної роботи студентів, її видів і форм, розглядом особливостей підготовки майбутніх вчителів до педагогічної дослідної діяльності з огляду на певну спеціальність і специфіку вивчення предметних циклів, висвітленням історичних аспектів вивчення науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти.

У музичній педагогіці проблема формування науково-дослідницької культури вчителя (різні її аспекти) має виявлення у таких питаннях, як: методологічний аспект дослідницької діяльності педагога-музиканта; дослідницький компонент у професійній підготовці вчителя музики; 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 діяльності викладача мистецьких дисциплін, її поліфункціональність.

Науковці в галузі мистецької і музично-педагогічної освіти наголошують на значущості дослідницького напрямку у професійній діяльності вчителя музики, який виявляється у діях щодо вдос-

коналення навчального процесу і підвищення рівня професійної майстерності фахівця, акцентують увагу на важливості наукової творчості студентів, яка представляє вагому складову їх професійно-педагогічної освіти.

Дослідницький напрямок професійної діяльності вчителя-музиканта спрямований на збагачення і удосконалення його педагогічного досвіду, методичної складової, поглиблення теоретико-аналітичного пошуку, експериментальної платформи у вивченні музично-педагогічної реальності.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики найчастіше фігурують такі поняття, як «наукова культура» у філософському контексті, «наукова культура дослідника гуманітарного профілю», «науково-педагогічна культура», «дослідницька культура молодих науковців», «дослідницька культура майбутніх фахівців-педагогів», «дослідницька культура вчителя», «дослідницька культура майбутнього педагога-музиканта», «науково-дослідницька культура вчителя», що відрізняються своїм тлумаченням в залежності від розроблених наукових концепцій і теоретичних позицій вчених і мають свої смислові і змістовні акценти.

Не дивлячись на виникнення наукових праць, присвячених організації науково-дослідницької діяльності вчителів, формуванню їх дослідницької культури, розкриттю компонентного складу даного особистісного феномену, сутнісних характеристик, розробки педагогічних умов функціонування, технології та етапів формування, видається своєчасним і доцільним розробка концепції формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки, яка ґрунтується на різноманітних науково-методологічних підходах і передбачає розробку спеціального науково-методичного забезпечення. Аналіз науково-педагогічного фонду свідчить, що на сьогодні в Україні дисертацій, присвячених розкриттю теоретико-методичних засад формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки не було.

РОЗДІЛ 3

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

3.1. Загальна характеристика професійної культури майбутніх вчителів музики

Якість соціокультурного розвитку суспільства значною мірою залежить від професійно-особистісних особливостей педагогічного корпусу, дослідницької спрямованості майбутнього вчителя музики, його здатності до швидкої адаптації та 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» [503, с. 116] 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].

У логіці наших міркувань вважаємо за необхідне визначити механізм взаємозв'язку і співвідношення між такими поняттями, як «професійна культура», «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійна кваліфікація», які несуть різне змістове

навантаження, відображаючи професійний розвиток і становлення особистості у такий спосіб, що концентрує увагу на вищих досягненнях фахівця в педагогічній галузі, його метадіяльнісних характеристиках.

Як свідчать наукові праці, питання співвідношення понять «професійна культура» і «професіоналізм» залишається на сьогодні достатньо дискусійним. Однак найбільш переконливою, на наш погляд, є позиція Є. С. Барбіної, К. А. Абульханової, Н. В. Гузій, В. О. Слассьоніна, для яких професіоналізм виступає в якості достатнього рівня розвиненості професійної культури і самосвідомості, що забезпечують творче розв'язання завдань професійної діяльності [469]. Цілком слушною є точка зору Н. В. Кузьміної, яка пропонує професіоналізм розглядати як якісну характеристику суб'єкта діяльності, міру володіння фахівцем сучасними засобами розв'язання професійних завдань, продуктивними способами здійснення цієї діяльності [265]. Параметрами такої продуктивності, на думку вченої, стають оптимальна інтенсивність, напруженість, точність, надійність, організованість, стабільність. Отже, можна стверджувати, що професіоналізм виступає важливою складовою професійної культури, яка вказує на міру її сформованості та відображає значущі орієнтири професійної культури педагогічної спільноти.

Що стосується поняття «компетентність», то воно багатьма вченими (І. О. Колесніковою, А. К. Марковою, В. Д. Синенко) застосовується як: ключове у визначенні ступеня професіоналізму і розглядається як оціночна категорія, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності [265]; сплав теоретичної і практичної готовності людини до виконання будь-якої діяльності, індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії [319]. Науковцями підкреслюється, що компетентність виявляється і може бути оцінена тільки у ході практичної діяльності, тобто акцентується увага на її інструментальній стороні. Орієнтиром, що дозволяє зробити висновки щодо співвідношення понять «професіоналізм» і «компетентність», слугує положення Е. Ф. Зеєра, який наголошує, що професіоналізм як вищий рівень виконання діяльності забезпечується крім компетентності, також професійною спрямованістю і професійно важливими здібностями [188]. Отже, поняття професіоналізму відносно компетентності є більш широким і містким, з іншого боку, професіоналізм, як якісна характеристика фахівця, передбачає неодмінно високий рівень кваліфікації. Визначення професійної

кваліфікації як досягнення певного рівня професійної освіти працівника, який володіє знаннями, вміннями і навиками, необхідними для виконання конкретної роботи пропонується В. О. Сластьонінін [422]. Закладена в понятті «професійна кваліфікація» нейтральність у соціальному або моральному відношенні певною мірою компенсується можливістю оцінювати результати професійної освіти на основі нормативних вимог, що конкретизуються у кваліфікаційних характеристиках і фіксуються в професіограмі. Отже, професійна кваліфікація як певний рівень освіченості та обізнаності фахівця виступає фундаментом для подальшого розвитку його компетентностей, професійних можливостей і в більш широкому сенсі формування і становлення професійної культури, унікальності професійного «Я».

Таким чином, ґрунтуючись на розробках Б. С. Гершунського, Е. Ф. Зеєра, А. К. Маркової, Н. В. Кузьміної, В. Д. Шадрікова, осмислюючи наукові позиції відомих вчених, пропонуємо таку послідовність розглянутих понять, яка вказує на їх взаємозалежність, взаємозв'язок і підпорядкованість: *професійна кваліфікація* → *професійна компетентність* → *професіоналізм* → *професійна культура*.

Здійснюваний нами теоретичний аналіз наукової літератури (С. Я. Батишев, Г. М. Соколова, Н. Б. Крилова, О. М. Уманський) свідчить, що професійна культура фахівця виявляється у якісному і ефективному відтворенні професійних функцій. В основі становлення професійної культури лежить трудова культура особистості, яку необхідно розглядати як фундамент, інваріант професійної культури, незалежний від змісту й специфіки конкретної діяльності. Якщо професійна культура виявляється саме в професійній діяльності, то трудова культура характеризує якісний рівень будь-якої діяльності: пізнавальної, естетичної, художньої тощо [627].

З позицій механізму соціалізації особистості, як міру і способу формування та реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності, що характеризує соціально-професійну якість суб'єкта праці, розглядає професійну культуру Н. Б. Крилова [262]. Вчена дає змістовну характеристику 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. Вчена 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: володіння індивідуально виробленими стратегіями, засобами орієнтації в дійсності, способами розв'язання завдань праці для переведення їх із наявного в цільовий стан [469]. Вченими пропонуються 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 визначення дозволяє згрупувати складові професійної культури 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, акцентує увагу на володінні 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 концентрує увагу на творчій домінанті особистості фахівця, розвитку його інтелектуальної сфери.

В роботах Е. Д. Клементьєва і В. А. Провоторова професійна культура фахівця пов'язується з процесом розвитку цілісної особистісної культури, що відображення у формуванні взаємопов'язаних між собою світогляду і методологічного мислення, в основі яких лежить «культурне» знання. Саме таке знання, на думку вчених, слугує основою професійної культури [222; 458]. Аналіз наведеного визначення дозволяє виділити у професійній культурі такі ключові компоненти, як світогляд, мислення і знання, розвиток яких характеризує дане особистісне утворення.

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, становлення певної структури характеру, 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 особистісного 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 поліфункціональної, багатовекторної професійної діяльності вимагає сформованості професійно важливих якостей, професійної самосвідомості і мислення.

Як зазначають науковці (О. А. Дубасенюк, Л. М. Мітіна, О. М. Пехота, М. С. Пряжников, В. О. Сластьонін, С. О. Смирнов, Г. П. Щедровицький) досягнення вищих професійних сходинок закономірно супроводжується особистісним відтворенням вчителя, інтенсифікацією і підвищенням ефективності процесів «самості» (самовдосконалення, самоздійснення, самовизначення). 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 життєдіяльність на предмет практичного перетворення. Тому дійсний професійний розвиток – це, перш за все, «саморозвиток як внутрішня активність учителя щодо якісного перетворення себе самого, свого внутрішнього світу, неперервний процес самопроекування 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 напрямку, а з іншого – пошук необхідних

дієвих засобів для самовдосконалення і професійного саморозвитку і оволодіння самою здатністю займатися саморозвитком.

На думку науковців (М. С. Пряжнікова, В. О. Сластьоніна, С. О. Смирнова, Г. П. Щедровицького), професійно-особистісний розвиток супроводжується постійним пошуком духовних і професійних смислів, досягненням поставлених цілей і визначенням нових, тобто потребує самовизначення. Сутність *професійного самовизначення вчителя* – в пошуку й знаходженні особистісного сенсу в обраній професійно-педагогічній діяльності, професії; головна його мета – формування внутрішньої готовності самостійно й усвідомлено планувати, корегувати й реалізовувати перспективи професійно-особистісного зросту, здійснення якого супроводжується духовним самовдосконаленням особистості. Смісл професійного самовизначення – в здатності людини будувати самого себе, свою індивідуальну історію, постійно переосмислювати власну сутність з позицій професійних норм [622]. З позиції М. С. Пряжнікова, 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 [466].

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

Існує нерозривний зв'язок між професійним самовизначенням і професійною самореалізацією майбутнього вчителя як видом творчої діяльності, що представляє процес найбільш повного виявлення індивідуальних і професійних можливостей фахівця, який виявляється у ствердженні професійного іміджу, визначенні індивідуального

стилю професійної діяльності, розкритті свого творчо-креативного потенціалу, визначенні і досягненні професійних перспектив.

Отже, можна стверджувати, що виникнення нових соціокультурних і професійних умов: зміна освітніх парадигм, оновлення змісту навчальних дисциплін, поява нових навчальних предметів, програм, новітніх освітніх технологій вимагають від сучасного фахівця – вчителя музики динамічних змін особистісно-діяльнісних структур і функціональних рамок, у яких необхідно самовизначатися. Вчителю необхідно вміти виявляти смисл професійно-педагогічної діяльності, який має двояку природу: з одного боку він досягається як сутність педагогічних і мистецьких явищ і виступає в якості наслідку науково-педагогічного і художнього пізнання, з іншого – є результатом смислотворчої активності вчителя музики, який самостійно визначає своє професійне призначення. Багатовекторність професійного самовизначення і самовдосконалення фахівця-вчителя стає важливою умовою, показником формування його професійної культури.

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

Осмислюючи вищевикладене, дійдемо висновку, що професійно-педагогічна культура вчителя музики синтезує всі затребувані складові загальної культури, актуалізуючись і виявляючись відповідно

до його професійної стратегії й потреб у професійно-акмеологічній і творчо-дослідницькій самореалізації. Як інтегральний показник педагогічної і художньо-креативної поведінки і діяльності професійно-педагогічна культура вчителя музики буде складатися в єдності і взаємодії всіх складників. Зокрема, тезаурус і кругозір особистості вчителя характеризуватиме його пізнавально-когнітивну і художньо-естетичну складову; діапазон інтересів забезпечить соціально-педагогічну, мистецьку спрямованість особистості вчителя-музиканта; знання, уміння й навички зададуть широту предметно-практичного й теоретичного досвіду вчителя; способи діяльності та їх усвідомлення урегулюють вчинки і дії особистості. У цьому сенсі розвинена професійно-педагогічна культура вчителя музики являє собою єдиний процес накопичення знань, досвіду і якісної реалізації їх у діяльності й поведінці, вона будується за нормами відповідності способів професійно-акмеологічного, творчо-дослідницького і художньо-естетичного самовідтворення функціональному статусу вчителя музики.

Висвітлення методології професійного розвитку вчителя, сутнісних характеристик професійно-педагогічної культури, її теоретичного обґрунтування і педагогічного забезпечення в умовах вищої школи ми знаходимо в працях Є. С. Барбіної, В. І. Бондара, І. М. Богданової, Л. К. Гребенкіної, В. М. Гриньової, Н. В. Гузій, М. Б. Євтуха, Н. В. Кузьміної, І. Ф. Ісаєа, В. І. Лозової, Н. Г. Нічкало, В. А. Міжерикова, В. О. Сластьоніна, О. М. Пехоти, І. Ф. Прокопенка, Ю. В. Сенька, В. А. Семиченко, Є. М. Шиянова, А. І. Щербакова та ін. Науковці розглядають професійну культуру майбутнього вчителя як підсумковий результат педагогічної освіти, комплексну характеристику особистості вчителя, в якій цілісно виявляються його індивідуально-творчі особливості, наявний культурний, соціальний і педагогічний досвід. Педагогічна праця розглядається як процес, у якому опосередковується й контролюється інформаційний обмін, відтворюється й формується культура, відбувається становлення суспільної свідомості, здійснюється педагогічна регуляція процесу розвитку суспільства.

Науковцями 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

покоління, 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 педагогом освітньої діяльності тих, хто навчається, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи й умови їх особистісного становлення й розвитку; у ході педагогічної діяльності 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).

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*», «*художньо-педагогічна творчість*», «*гуманістична спрямованість*» розкривають професійно-педагогічну культуру вчителя музики О. М. Олексюк, В. Ф. Орлов, Г. М. Падалка, Т. Й. Рейзенкінд, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та ін. Так, О. П. Рудницькою *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].

Важливою 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 про-

світницька. 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 [621].

Як міру втілення ідеалів Краси, Добра та Істини, а також реалізацію концептуально-логічного бачення художньої картини світу, розкриває О. М. Олексюк духовний потенціал особистості педагога-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 осягати 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 спричиняють його художньо-наукове 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.

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», яке свідчить про характерне для особистості стійке утворення, що проявляється не лише в якійсь окремій формі діяльності, а й у будь-якій іншій, різних формах життєдіяльності, що є обов'язково творчими.

Н. А. Терентьєвою [552] наводиться характеристика вищої музично-педагогічної освіти, яка, на наш погляд, у концентровано-му вигляді розкриває метафункції вчителя-музиканта, його сферу 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, як процес і результат духовно-практичного досягнення творчо-гуманістичних функцій музики, спрямований 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 та формування професійно-педагогічної культури вчителя музики уможливлюють зробити *висновок*: умови здійснення професійних діяльнісних і особистісних модусів відповідно сучасним тенденціям розвитку вищої педагогічної освіти вимагають від майбутнього вчителя музики зі сформованою професійно-педагогічною культурою певних якостей-новоутворень, які детермінуються змістом музично-педагогічної освіти 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 і 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 напрямки 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 має відбуватися розробка експериментальних дій, створюватися авторські освітні методики, технології і концепції в контексті музично-педагогічної освіти. Саме педагогіка мистецтва як наука, мета якої – теоретичне обґрунтування і розробка практичних вимірів оптимального функціонування методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів і форм художньо-творчої освіти учнів, закладає основу професійної музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя, поєднуючи теоретичні і практичні вимоги до фахівця цієї освітньої галузі.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу, зробимо висновок: сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики стає зрозумілою тільки в контексті загальних орієнтирів і характеристик його професійної музично-педагогічної культури, яка закладає основи духовності, моральності, художньо-естетичної освіченості і гуманістичної спрямованості особистості вчителя в галузі мистецької освіти.

Надамо таку загальну характеристику майбутньому фахівцю – вчителю музики з розвиненою професійно-педагогічною культурою: це особистість інтелектуально розвинена і моральнісно 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 освітньо-педагогічного мистецького процесу, втілюючи у практико орієнтованій діяльності 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. Концептуальні підходи до розкриття сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену

Як наголошується у Болонській декларації, впровадження структурних змін і покращення якості навчання має доповнюватися посиленням дослідницької й інноваційної діяльності. Тому необхідно вжити заходи щодо створення міцних зв'язків між вищою освітою та науково-дослідницькою системою у кожній країні. Головною метою Болонського процесу визначається консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях.

Можна стверджувати, що науково-дослідницька культура вчителів музики, як особливий вид компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, невід'ємна складова їх професійно-педагогічної культури, виявляється у сформованому науковому мисленні, науковому світорозумінні, художньо-науковому світогляді і естетичному світосприйнятті. Формування науково-дослідницької культури вчителя, зокрема музики, стає одним з пріоритетних завдань у вищій педагогічній школі.

Для вчителя-музиканта наукове досягнення мистецької дійсності передбачає педагогічне осмислення мистецько-культурних процесів, виявлення їх світоглядного контексту, аналізу пізнавального, морального і естетичного потенціалу музичного мистецтва, різних модусів музично-педагогічної діяльності, що поглиблює його професійно-педагогічну, науково-дослідницьку, художньо-естетичну компетенцію і закладає основу для збагачення новітніми технологіями та інноваційними методиками.

З метою аргументації авторської позиції стосовно змісту, функцій і структурних компонентів науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її сутнісних ознак нами були вивчені наукові джерела, що віддзеркалюють філософські, наукознавчі, культурологічні, психолого-педагогічні, мистецтвознавчі аспекти вивчення означеного феномена.

В обґрунтуванні власної концепції 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 науковому-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.

Залежно від того розглядаємо ми науково-дослідницьку культуру як сутнісну характеристику, якість особистості або культурно-освітнє середовище, процес її формування пов'язаний з різнопорядковими системами: у першому випадку – із системою культури особистості вчителя-дослідника-музиканта, яка відносно науково-дослідницької культури виступає метасистемою; у другому випадку – пов'язана з цілісним освітнім процесом, реалізацією інноваційно-дослідницьких, науково-пізнавальних стратегій.

Запропонована авторська концепція дослідження будується на комплексі науково-методологічних підходів, які уможливають цілісне і багаторівнєве 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, діяльнісним, особистісним) підходами; *методико-праксеологічний рівень аналізу* базується на ґрунті 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 ідеї синергетичної парадигми, і методологію міждисциплінарного знання;

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;

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 змістовного 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 вибудовані 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 зміст 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, визначає «якість життєдіяльності в цілому» (Н. Б. Крилова). Отже, науково-дослідницька культура характеризує як процес, так і результат цієї діяльності.

Діяльнісний підхід вимагає розкриття структурних компонентів науково-дослідницької діяльності, пов'язаних з регуляцією, координацією, цілепокладанням, плануванням, перетворенням діяльності та її ланок у відповідності до наукових норм, ідеалів й мотивів особистості дослідника.

Застосування діяльнісного підходу у розкритті сутнісних характеристик і особливостей науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики дозволяє стверджувати, що ефективність його діяльності (навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної) буде визначатися сформованою науково-до-

слідницькою культурою, зокрема: наскільки широко, соціально усвідомлено майбутній вчитель здатний продуктивно застосовувати науково-педагогічні і мистецтвознавчі знання у професійній діяльності, вибудовувати її на ґрунті наукових теорій та концепцій; реагувати на умови й вимоги педагогічної науки, вільно володіти наукомісткою психолого-педагогічною технологією; наскільки розвинута здатність «не відставати» від темпів наукового і культурного прогресу, оперативно і конструктивно розв'язувати музично-педагогічні завдання, 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 вчителя-музиканта 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-дослідника-музиканта. Тому необхідно говорити про науково-дослідницьку культуру як спосіб саморозвитку, форму самовираження вчителя.

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 ефективне функціонування 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 в діалектичній єдності. Характер взаємовпливу діяльності та особистості буде змінюватися в залежності від рівня сформованості та розвиненості науково-дослідницької культури.

Розглядаючи науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя у контексті *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, яка є за своєю сутністю творчо-пізнавальною діяльністю.

У смисловому полі особистісного підходу 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. Науково-дослідницька 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 науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики як сукупність якостей особистості, спрямованих на пошук свого індивідуального концепту в розв'язанні науково-педагогічних проблем, становлення власного мікросоціуму, педагогічної філософії, що представлена в «Я-концепції» і визначає індивідуальний стиль діяльності. 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 та правилами розумової діяльності, пізнавальними операціями. Таке бачення

питання дозволяє стверджувати, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики – це інтелектуальний потенціал, орієнтований на пізнавальну активність, система дослідницьких здібностей, яка детермінує мисленнєву діяльність майбутнього дослідника – вчителя музики.

З позицій *аксіологічного підходу* сформована науково-дослідницька культура забезпечує розуміння й наділення цінностями і смислами науково-пізнавальну діяльність, виступає як засіб й умова формування ціннісних орієнтирів особистості вчителя-дослідника-музиканта, ціннісної орієнтації на нарощування особистісного дослідницького досвіду, усвідомлення науки й наукового системного діалектичного мислення як професійного і особистісного необхідного придбання. 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-методологічними цінностями особливого значення набувають 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* представляє інтегровану сукупність особистісних і діяльнісних структур, що відображають змістовні і процесуальні характеристики означеного феномену в їх синергетичній єдності, як концентрату науково-дослідницьких, соціально-педагогічних, мистецько-культурних цінностей, що забезпечують професійно-акмеологічне самоздійснення та особистісно-креативне зростання вчителя у доцільно спланованих наукових і дослідницьких стратегіях, ціннісно-сміслові ставлення до наукових знань і науки в цілому.

Пошук нової парадигми освіти неминуче призводить до якісно нового розуміння позиції майбутнього вчителя музики, дослідника, як квінтесенції цільових, змістовних і процесуальних характеристик художньо-педагогічних і дослідницьких процесів, які у свою чергу не можуть бути адекватно і однозначно визначені поза індивідуальності вчителя-дослідника-музиканта, що їх реалізує.

Для нас важливим є той факт, що будучи однією з вищих форм культурної діяльності мистецтво задає зразок і «планку» культурної діяльності в цілому. Ця категорія застосовується і для визначення особливої галузі духовного виробництва (вищої, досконалої і в цьому сенсі найбільш «культурною»), і для вказівки 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.

Тому особливість науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, на наш погляд, виявляється у його здатності до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів дослідницького пошуку, поняттєво-категоріального апарату педагогіки музичної освіти у розроблених педагогічних моделях та 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.

У цьому сенсі 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 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» (НДК МВМ): це складна, динамічна якість особистості, що відображає її здатність до синтезування наукових і художніх методів пізнання, аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового, педагогічного і художнього ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань у науково-теоретичній (пояснювальній) та конструктивно-технологічній (перетворювальній) діяльності.

Відповідно до розглянутих підходів ми виділяємо структурні компоненти науково-дослідницької культури – технологічний, особистісний, аксіологічний, що узгоджується з вимогами культурологічного підходу (І. Ф. Ісаєв, В. О. Слатьонін), і окремо звертаємо

увагу на *креативну складову*, націлену на відображення інноваційно-дослідницького, творчо-наукового розвитку вчителя музики, його можливості до генерування, комбінування нових знань, 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, синергетичний* науково-методологічні підходи, положення яких слугують теоретичним підґрунтям 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 досягнення культурно-освітніх, мистецьких явищ як систем, що мають певну структуру і свої закони функціонування.

У цьому контексті варто звернути увагу на евристичні та 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 спосіб пізнання, а й організація функціонування системи в ширшій системі.

Аналіз наукових джерел, свідчить, що система розглядається як сукупність елементів, які 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 змістовних 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.

Виявлення розмаїття зв'язків усередині досліджуваного об'єкта дозволяє розглядати властивості цілісної системи інтегративно. 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 однозначність цих зв'язків і відтворити на новому більш високому рівні цілісне бачення проблеми, явищ у всій повноті, багатогранності, багатоаспектності. Отже, системний підхід уможливує виявлення інтегративних системних властивостей і якісних характеристик, що відсутні в складових елементів системи.

Інтегративність і міждисциплінарність, які уможливають 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: поповнення музичних лексем, понятійного апарату за рахунок введення нових термінів з філософії мистецької освіти, мистецтвознавства, евристики, інноватики, глобалістики тощо; універсалізація понять, музично-педагогічних категорій, виявлення їх онтологічного підґрунтя; 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 як особистісний феномен, що має синкретичний характер, оскільки виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи і разом з тим елементом і видом професійно-педагогічної культури вчителя (Рис. 3.1).

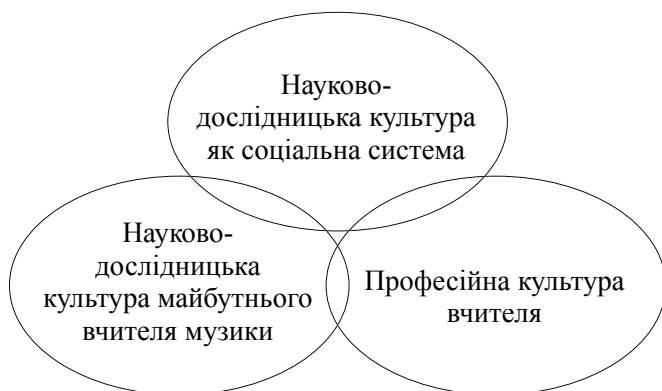


Рис. 3.1 Синкретичний характер науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Підсумовуючи вище викладене, ураховуючи основні положення системного підходу можна зробити *висновок*: науково-дослідницька культура як система формується на основі гармонізації й взаємодії функціональних і структурних її складових. Звернення до системного підходу як до методології пізнання дозволяє не тільки розкрити сутність, тобто зміст, структуру і функції науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, а й 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, науково-дослідницькою культурою майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і 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 рамках 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. Розвиток наукової думки демонструє, що нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести до педагогічних явищ сучасності.

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. Смыслоутворюючий потенціал самоорганізаційної парадигми сучасної мистецької освіти полягає, насамперед, у її здатності «поглинути» на проблеми з «нелінійного» цілісного музично-педагогічного мислення. З позицій синергетичного підходу саме система мистецької освіти виконує функції окультурення свідомості, виховання духовності. Залежно від пріоритетів в освітніх моделях у свідомості тих, хто навчається, утворюються певний стереотип способу мислення, особливості духу, рівень розумності.

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.

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 учня, який стає іншим, новим, стає особистістю. З позицій синергетичного підходу розвиток людини

залежить не стільки від рівня наповнення, скільки від атмосфери розуміння, яке стало вирішальним для людства.

Фундаментальною властивістю досліджуваних об'єктів з позицій синергетики виступає *складність*, під якою розуміється здатність до самоорганізації, ускладнення своєї просторово-часової структури на мікроскопічному рівні через зміни, що відбуваються на макрорівні. Поліваріантність самоорганізаційних процесів зумовлює таку властивість як їх нелінійність. У цьому сенсі соціокультурне, науково-освітнє середовище розглядається як певне єдине начало, що виступає носієм різних форм майбутньої організації, як поле неоднозначних шляхів розвитку.

«Відкритість» важливий момент у розумінні синергетики як методу пізнання і способу мислення. Щоб система була здатна до самоорганізації, могла прогресивно розвиватися, вона має задовольняти таким вимогам: по-перше, бути відкритою, тобто обмінюватися із середовищем речовиною, енергією або інформацією; по-друге, процеси, що відбуваються в ній мають бути кооперативними (корпоративними), тобто дії її компонентів повинні узгоджуватися; по-третє, бути динамічною; по-четверте, перебувати далеко від стану рівноваги. Однією з важливих закономірностей «поведінки» відкритих систем є те, що при досягненні критичних значень параметрів зовнішнього впливу на систему вона реагує ускладненням своєї структури. Це ускладнення є способом розв'язання системи завдань, поставлених перед нею «зовнішнім» впливом, з метою відновлення з ним динамічної рівноваги.

Особливого значення для педагогічного процесу набуває поняття *«атрактор»*, яке синонімічне поняттям «мета», «кінцевий стан». Таким атрактором у педагогічній системі є питання про мету освіти. Дії атрактора полягають в тому, що він здійснює детермінацію майбутнім, точніше майбутнім станом системи, що визначає сьогодення у майбутньому. У зв'язку з цим постає проблема можливості цілепокладання в соціокультурному бутті. У вищій музично-педагогічній освіті атрактором-метою є завдання забезпечити підготовку вчителя, здатного до духовного та інтелектуального збагачення, який би міг відповідати на виклики нерівноважного, нелінійного, спонтанного, непередбачувального світу, володіючи різними методами наукового і художнього пізнання.

Для розуміння й розв'язання проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі

професійної підготовки важливого значення набуває положення синергетики, яке гласить, що для стабілізації 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.

Для педагогічних систем особливого значення набувають уявлення про флуктуації як моменти нестійкості, коливання, «малих збуджень», що виникають під впливом викладача в системі «студент – викладач» і ним ініціюються. *Флуктуації* відіграють найважливішу роль у процесі самоорганізації систем і виконують двояку роль: з одного боку, флуктуації інспірують цей процес, приводячи систему в стан нестійкості, з другого, – змістовно визначають результат зміни, самоорганізації системи. Флуктуація змушує систему обрати ту галузь, якою відбуватиметься подальша еволюція системи.

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, без нестійкості немає розвитку, «синергетичним системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку – можливий лише самокерований розвиток» [533, с. 704].

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 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.

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 педагогічним системам.

Переосмислюючи вище викладене, необхідно говорити про *синергетичний підхід* як такий, що займає пріоритетне місце у побудові авторської концепції формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в 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 (поліпарадигмальна методологія). У контексті синергетичного підходу вивчення науково-дослідницької культури у єдності структурних та функціональних компонентів дозволяє відійти від однолінійного аналізу і показати її «багатомірність», охарактеризувати даний особистісний феномен на різних рівнях аналізу: сутності, розвитку, саморозвитку.

Відоображаючи діалектичну, багаторівневу природу науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її цілісний, динамічний характер, компоненти (структурні і функціональні) цієї системи мають бути представлені як необхідні та достатні для її функціонування та подальшого розвитку. Суттєвим є те, що функціональні компоненти системи відображають базові зв'язки між вихідним станом її структурних елементів та кінцевим шуканим результатом, стійкість таких компонентів визначається їх зв'язком зі структурними компонентами і між собою.

З огляду на визначені сутнісні характеристики науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її структурні компоненти, вважаємо за доцільне розглянути такі функції, як гуманістична, гносеологічна, інтегративна, комунікативна, освітня 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 підґрунтя музично-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-моральнісних якостей. Звернення до культурно-гуманістичних функцій освіти, гуманістично орієнтованого навчання є вимогою сучасного науково-педагогічного дослідження. У зв'язку з цим акцентується увага на розробках педагогічних теорій, концепцій і педагогічних технологій, що ґрунтуються на фундаменті гуманістичних цінностей і передбачають пошук особистісно зорієнтованих, культуровідповідних, поліхудожніх, смислопошукових, творчих, діалогічних педагогічних засобів, які актуалізують саморозвиток, суб'єктність, самоідентичність учнівської молоді у музично-педагогічному процесі.

Гносеологічна функція дає цілісне уявлення про багатовекторний, багаторівневий процес пізнання в галузі музично-педагогічної освіти, як єдності наукового і художнього осягнення мистецького простору, породження і систематизацію наукових знань; забезпечує формування педагогічних і музичних лексем, конструювання і організацію дослідницьких стратегій. Гносеологічна функція пов'язана з 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 ко-

ординацію набутих наукових знань у напрямку їх цілісної єдності як результату усвідомленого дослідницького пошуку, побудованого на міждисциплінарному, інтегративному принципі пізнання, застосування наукових методів і різних їх комбінацій у науково-пізнавальному процесі. Гносеологічна функція забезпечує наукове осягнення мистецько-культурних 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 спричиняють появу загальних теорій, які дозволяють поєднувати та пояснювати розрізнені факти. Означена функція науково-дослідницької культури виявляється у її інтенсивному збагаченні сучасними ідеями (філософськими, культурологічними, соціологічними, антропологічними, психологічними, а також інноватики, глобалістики, синергетики) 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, 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, вчителя-музиканта, діяча музичного мистецтва.

Соціальна функція відповідає за соціальну мобільність і конкурентоспроможність в галузі музично-педагогічної (мистецької) освіти, швидке входження в науково-освітнє, мистецько-культурне 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 як 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, представлений як інтегративна єдність аксіологічного, технологічного, особистісного, креативного компонентів, що реалізується через гуманістичну, гносеологічну, інтегративну, комунікативну, освітню і соціальну функції.

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

В умовах багаторівневої професійної освіти «бакалавр – магістр», що відповідає європейським стандартам і ґрунтується на глибокій фундаментальній, загальнонауковій, методологічній і теоретичній підготовці студентів – майбутніх освітян, домінуючу роль відіграє сучасний науковий стиль мислення з такими його характерними ознаками як системність, гнучкість, варіативність, концептуальність, перспективність, динамізм. 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].

Ураховуючи фундаментальні пріоритети професійної підготовки майбутніх вчителів-дослідників, зокрема музики, у вищій школі, можна стверджувати, що сучасний студент має вибудовувати науково-дослідницьку діяльність на основі продуманої методологічної системи, методологічних орієнтирів, науковий пошук якого спрямований на нові шляхи і способи пізнання, що забезпечують безперервність і наступність його науково-пізнавальної діяльності.

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 педагогіки музичної освіти*, розглянути теоретичні положення стосовно змісту цих понять.

Поняття «методологія» трактується у науковій та довідковій літературі як учення про основи побудови будь-якої діяльності, у тому числі практичної [387]; система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему [183; 592]. Означені тлумачення дозволяють говорити про існування методології теоретичної та практичної діяльності.

Як зазначають В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, В. О. Слас-тьонін, методологія – це не тільки «учення» як сукупність знань, а й галузь пізнавальної діяльності, тому в методології необхідно

розрізняти дві сторони: «знанняву» та «діяльнісну». Методологія, за висловом відомого методолога Г. П. Щедровицького, – це, насамперед, рефлексія з приводу власної діяльності, вона орієнтована на наступну 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, або рефлексованої 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 [622].

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» [622, 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» [622, с. 248].

На думку науковців, методологія науки являє собою процес застосування методологічної свідомості та методологічного мислення до науки [256; 622]. Однак слід відрізнити 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.

Виділяють дві форми (види) методології: дескриптивну – опис процесів наукового пізнання і прескриптивну – розробка рекомендацій, вказівок, приписів і правил здійснення наукової діяльності [254]. Дескриптивна форма (науково-пізнавальний опис), як сукупність

знань про певну галузь явищ, дозволяє досліднику розкрити зміст (сутність) досліджуваних процесів, на основі їх теоретичного пояснення, опису та прогнозування, встановити основні закономірності, характерні для педагогічних процесів, які вивчаються, з'ясувати та оцінити суспільну значущість, соціальну роль теоретичного положення або концепції, суспільного змісту рекомендацій тощо. Знання прескрептивне, нормативне, спрямоване, насамперед, на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі мають місце конструктивні завдання, пов'язані з розробкою рекомендацій і правил здійснення науково-дослідницької діяльності. Нормативні знання дозволяють досліднику методологічно грамотно організувати науковий пошук, розробити методологічні характеристики наукового дослідження.

У структурі методологічного знання науковці (В. В. Краєвський, П. І. Підкасистий, В. О. Сластьонін, Е. Г. Юдін) вказують на чотири рівні: *філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний*. Усі рівні методології утворюють складну систему, у рамках якої між ними існує визначена супідрядність. 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).

За твердженням вчених, методологія набуває нормативної спрямованості і її важливим завданням стає методологічне забезпечення дослідницької роботи. Це стосується організації та проведення науково-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.

Якщо розглядати методологію як окрему складову спеціалізованої науки, то у цьому випадку необхідно говорити про знання, що стосуються сукупності методів конкретної наукової дисципліни, спрямованих на вивчення об'єкту дослідження, його властивостей і характеристик, дослідження способів і прийомів діяльності стосовно засвоєння цього об'єкта, шляхів обробки й інтерпретації одержаних дослідницьких результатів.

Як відомо [631], у кожній галузі науки виокремлюються три основні частини: 1) методологічні засади, що включають вихідні положення і методологічний апарат науки; 2) теорія, що включає наукові факти, ідеї, гіпотези, закони; 3) прикладна частина, що містить принципи, правила, рекомендації, методики, виражені у формі конкретних приписів щодо практичної діяльності.

Ґрунтуючись на такій структуризації науки, можна стверджувати, що поняття «науково-дослідницька культура» є більш широким, ніж «методологічна культура», яка є її частиною.

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 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 ро-

боти (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 (Н. 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. Абдулліним, 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.

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, вміннями утримувати у полі зору основний для мистецтва і педагогіки «предмет» – особистість (вихованця або вчителя) [333].

Теоретичні розміркування дають підстави стверджувати, що для майбутнього 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 у підходах, принципах і засадах художньо-наукового 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 у музично-педагогічному дослідженні 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* природньо концентрує в себе два попередніх рівня і впливає з них, що і уможливорює вибудувати нову цілісну концепцію становлення і розвитку музично-педагогічної освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що сьогодні методологія педагогіки розробляється не тільки у контексті наукових досліджень в галузі педагогічної науки (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 інші), музичної педагогіки (Е. Б. Абдуллін, В. Г. Бутенко, О. В. Ваніліхіна, О. М. Отич, О. П. Рудницька, Б. М. Целковніков), а й освітньої практики, практико-орієнтованої методології (С. В. Бондаревська, В. К. Буряк, В. В. Давидов, Ю. В. Сенько), філософії освіти (В. С. Біблер, Б. М. Бим-Бад, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, Н. Д. Никандрів, С. О. Сисоєва, В. М. Сагатовський). 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 педагогіки, спрямоване на розвиток і оновлення освіти, набуваючи статус методології

освітньої діяльності і, насамперед, діяльності щодо розвитку, оновлення, перетворення самої освітньої системи.

Сформованість методологічної культури майбутнього вчителя, зокрема музики, стає необхідною головною умовою застосування знань з методології педагогіки для розв'язання, як науково-педагогічних, так і суто практичних проблем, знань, які не є самоціллю, а виступають орієнтиром у дослідницькому пошуку, науковій рефлексії.

У сучасному науковому просторі категорія методологічна культура розглядається як філософсько-антропологічне (Г. О. Антипів, А. З. Фахрутдінова, О. М. Новиков) і педагогічне явище (О. В. Бережнова, Є. В. Бондаревська, В. К. Буряк, В. В. Красевський, П. І. Підкасистий, В. О. Сластьонін, О. М. Ходусов та ін.). Так, філософське розуміння методологічної культури як однієї з форм функціонування наукової діяльності, що відображає здатність суб'єкта до синтезу методологічних і предметних знань ми знаходимо в роботах Г. А. Антипова і А. З. Фахрутдінової. Методологічну культуру дослідника, на думку вчених, необхідно інтерпретувати як сукупність форм, що забезпечують можливі трансформації власне наукової культури, точніше тих її компонентів, які зумовлюють існування та розвиток науки в якості виду людської діяльності. Головна теза вчених: «якщо методологія є рефлексія, тобто самосвідомість науки, то методологічна культура – це механізми, що її організують» [363, с. 67].

Розглядаючи методологію як учення про організацію будь-якої діяльності, в тому числі і наукової, О. М. Новиков вводить поняття «організаційна культура», яка пов'язується з різними формами організації діяльності [386]. 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.

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.

Отже, у філософському контексті методологічна культура трактується як організуючий механізм функціонування наукового пошуку, що реалізується через методологічні знання.

На підставі здійсненого аналізу дамо визначення поняттю «методологічна культура», як такої, що репрезентується методологічною свідомістю, методологічним мисленням, які спрямовують і скеровують пізнавальний процес, посилюючи його методологічну озброєність та ефективність, і в цьому сенсі виступає системотвірним чинником функціонування різних наукових стратегій, способом пізнавального пошуку.

У дидактичному аспекті методологічна культура вчителя, педагога висвітлюється у концепціях О. В. Бережної, Є. В. Бондаревської, В. К. Буряка, В. В. Красівського, В. О. Мосолова, В. О. Сластьоніна, В. Е. Тамаріна, О. М. Ходусова. Наголошуючи на тому, що методологічна культура вчителя у загальному сенсі є культурою його мислення, діяльністю методологічної свідомості, вчені виділяють такі якості особистості, що розкривають зміст цієї культури: здатність до проблемного бачення, вміння ставити перспективні цілі, визначати смисл педагогічних явищ, понять, зіставляти їх значення. 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).

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].

Розглядаючи методологічну культуру в контексті музичної освіти, Е. Б. Абдуллін [333] вказує на здатність вчителя-музиканта мис-

лити, 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-музиканта – дослідника вивчення впливів на особистість вихованця засобами музичного мистецтва є галуззю наукового, дослідницького, творчого потенціалу.

Отже, завдання методологічного аналізу вчителя-дослідника-музиканта 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 професійна діяльність. Фокусуючи увагу на особливостях методологічної свідомості і методологічного мислення у розкритті методологічної культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, ми звертаємо увагу на вміння 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.

В. В. Краєвський [254] 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 та 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). Засоби, що застосовані, з одного боку, в науковій, а з іншого, – у педагогічній діяльності, співвідносяться як засоби наукового пізнання (спостереження, моделювання, створення теорій, гіпотез та їх перевірка шляхом експерименту і т. ін.) і безпосередньої практичної педагогічної діяльності (методи, прийоми,

організаційні форми навчання та виховання, технічні засоби тощо). Питання про результати діяльності пов'язане з проблемою цілепокладання, отже метою й результатом педагогічної роботи – є навчена, вихована особистість, наукової діяльності – одержання та формування знань (законів, принципів, правил, концепцій тощо), їх континуальне оновлення, що має місце як у світоглядному полі особистості дослідника, так і в матеріалізованому вигляді у наукових доробках, програмах, підручниках, навчальних посібниках тощо.

На думку В. В. Краєвського, різниця у формах і змісті діяльності вчителя-практика і дослідника в зумовлює відмінність їх методологічної культури, при чому існування зв'язку між суб'єктами практико орієнтованої і наукової діяльності є умовними, оскільки сучасний 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 проєкті, а потім у самій діяльності вчителя.

Осмислюючи вище викладене, зробимо *висновок*: методологічна культура вчителя музики як складова його науково-дослідницької культури виявляється у здатності науково обґрунтовувати, критично осмислювати та творчо застосовувати наукові концепції, методи пізнання, управління, конструювання у дослідницькому пошуку; реалізації методологічної рефлексії, тобто вмінні додержуватися певних методологічних орієнтирів, аналізувати і об'єктивно оцінювати власну науково-дослідницьку діяльність.

Поняття «методологічна культура» тісно пов'язане з поняттям «культура дослідження». Ідея методологічної підготовки студентів пов'язана з ім'ям В. Гумбольдта, який проголосив метою вищої освіти – удосконалення особистості, – і цій меті повинне слугувати єднання навчальної й дослідницької діяльності. Оскільки без опори на мислення, уміння самостійно мислити навчальна пізнавальна діяльність не може стати істино інтелектуальним утворенням і плідною для розуму.

У розрізі професійної підготовки сформована методологічна культура забезпечує актуалізацію та систематизацію теоретичних і методологічних знань в умовах сучасного багатовимірною інформаційного простору, засвоєння студентами «мови науки» (поняття, закон, теорія, гіпотеза, модель, метод, факт, процес, інформація тощо), осмислення студентами методології навчального пізнання, науково-дослідницької діяльності, педагогічного процесу. Важли-

вим у структурі методологічної культури є не тільки фундаментальне предметне методологічне знання, а й цілісне знання про процес пізнання, про себе як суб'єкт цього процесу і «знання про незнання» (проблемна галузь незнання).

Ураховуючи змістовні 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 і методології педагогіки музичної (мистецької) освіти;
- уміння формулювати дослідницькі й педагогічні завдання, розрізняти науково-педагогічний й методологічний контекст пізнання;
- уміння вести дослідження 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, смисл.

У методологічній підготовці студента-дослідника, 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 напрямкам, 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:

- 1) 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;

- 2) обумовлюють саморегуляцію наукового і дослідницького пошуку у процесі розробки концепції і побудови програми дослідно-експериментальної роботи;

- 3) впливають на структуру і стиль наукового мислення, добір поняттєво-категоріального апарату і мову наукового тексту;

- 4) 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 в галузі музично-педагогічної освіти, необхідно спиратися на різні підходи, принципи і методи, вибудувати адекватний предмету і завданням свій поняттєво-термінологічний апарат. Методологічна основа при розкритті основних категорій (понять) загальної і мистецької педагогіки включає розкриття їх сутності, змісту, механізмів дії, викори-

стання, втілення в конкретному розмаїтті суспільних явищ. Головне завдання полягає в розкритті педагогічних категорій як тотожності багатьох визначень.

У сучасних умовах розвитку науково-дослідницької культури існують різні підходи до опису, пояснення, проектування і прогнозування шляхів і напрямків розвитку педагогічної і мистецької дійсності, а саме: сциєнтичний і гуманістичний, діяльнісний і особистісний, аксіологічний і культурологічний, антропологічний і антропосоціальний, цілісний, системний і комплексний, парадигмальний, поліпарадигмальний, міжпарадигмальний або онтопарадигмальний, цивілізаційний, контекстуальний або середовищний, герменевтичний, еволюційно-епістемологічний, когнітивно-інформаційний, рефлексивний, синергетичний і параметричний підходи та ін. У кожному з них закладена фундаментальна ідея в контексті пізнання або перетворення об'єкта педагогічної реальності.

В процедурі дослідження майбутньому досліднику в галузі музично-педагогічної освіти слід дотримуватися правил обраного підходу, «концептуалізувати» музично-педагогічну реальність у поняттях теоретичного знання, відповідно до провідної наукової позиції.

Однак обмеження процесу наукового дослідження тільки парадигмальним принципом було б помилковим, тому що він застосований для аналізу на макрорівні і пов'язаний з низкою парадигм, які йдуть одна за одною. Згідно з принципом проліферації або проліфікації (П. Фейєрбенд), макророзвиток науки має вигляд одночасного співіснування відразу декількох парадигм і теорій. Якщо прийняття парадигми розглядати як підставу для збагачення науково-педагогічного знання, то можна говорити про поліпарадигмальну тенденцію у розвитку педагогічної науки у взаємозв'язку зі змінами в практиці. Ідею парадигмальності доцільно використовувати і стосовно феномена цілісності педагогічної науки і практики.

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 музично-педагогічного 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 [591]. 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 рефлексивність [256, с. 196]. Друга постає у вигляді приписів до пізнавальної процедури.

Отже, сукупність теоретичних, методологічних установок, якими керується вчитель-дослідник в якості моделі розв'язання педагогічних проблем, дає:

- по-перше, можливість визначити загальну спрямованість і орієнтири дослідницького пошуку;

- по-друге, відібрати актуальні для даного дослідження положення, розставити відповідні акценти;

- по-третє, дозволяє виділити ведучі фактори розвитку об'єкту, що вивчається в галузі педагогічної освіти;

- по-четверте, відкриває можливість отримати не тільки практичні результати, а й зробити теоретичні припущення й висновки.

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

3.4. Аксіологічний 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 аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, висвітлення яких дозволяє розкрити зміст цієї складової.

Відповідно логіки наших міркувань вважаємо, що аксіологічна складова НДК МВМ має втілювати, з одного боку, пріоритети наукового пізнання, науково-дослідницькі цінності, нормативні орієнтири дослідника, якими він керується 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; вимоги, що висуваються до вчителя-митця, освітянина, діяча музичного мистецтва, його ціннісно-сміслові домінанти. Сформовані пізнавальні, педагогічні і мистецькі 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-дослідника-музиканта, актуалізуючи його, і визначають вектор дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти. У вивченні і осмисленні цінностей наукового пізнання у єдності з художнім способом осягнення мистецької дійсності, визначенні виховного і дидактичного впливу музичного мистецтва на особистість, створенні власних науково-дослідницьких і музично-педагогічних концептів виявляється сутність аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Звернемося до поняття «цінності», його основних дефініцій, розглянемо механізм функціонування аксіологічної системи науково-дослідницької культури як особистісного феномену і на цій основі сформулюємо основні теоретичні положення, що слугують теоретичним підґрунтям формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Як відомо [533; 592] поняття аксіологія було введено французьким філософом П. Лапі (1902) і означало галузь філософії, що досліджує ціннісну проблематику. Аналіз наукових джерел дозволяє сформулювати такі важливі методологічні положення щодо цінностей з позицій різних філософських шкіл, які складають основу сучасної аксіологічної освіти: цінність є універсальною системно- і смислоутворюючою філософською категорією (Г. Реккерт); пізнання цінностей – це акт переваг, у процесі якого встановлюються «ранги» цінностей, при цьому «емоційність» виступає центральним методологічним поняттям аксіологічної системи (М. Шелер); цінності мають велику силу й сприяють створенню нового світу культури (Г. Лотце); у світлі визначених цінностей можуть бути розв’язанні питання про призначення людини й сенс її життя (В. Віндельбанд); цінність є цінністю, поки вона визначається й значуща (М. Хайдегер).

Сучасне бачення аксіології, аксіологічних підходів представлено Д. О. Леонтьєвим [288] у вигляді опозиційних думок, що дає можливість визначити проблематику науки про цінності:

- а) що є цінність – об’єкти мають цінність або є цінностями?
- б) сутність цінності – конкретна або абстрактна?
- в) місцезнаходження цінності – індивідуальна реальність або трансцендентальна сутність?
- г) природа надіндивідуальних цінностей – імперативна й абсолютна (онтологізм) чи відносна (соціологізм)?
- д) сутність суб’єктивних цінностей – закладені у свідомості, контролюючи індивідуальну діяльність, чи інтегровані в структуру особистості й мотивації індивідуальної діяльності, визначаючи її спрямованість незалежно від ступеня усвідомлення?
- є) цінності – еталон чи цінності – ідеал?

З метою розкриття аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики ми звертаємося до аналізу **поняття «цінності»**, його дефінітивних характеристик, вивчення яких свідчить про наявність різних підходів у трактуванні 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. Сичивий, 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 і інтересів особистості й суспільства (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, що лягли в основу осмислення аксіологічного компоненту НДК МВМ:

а) поняття «цінність» розглядається передусім в аспекті (позитивної) значущості предмета або явища для людини (соціальної групи), у ролі вищих життєвих принципів та ідеалів, норм і цілей поведінки, на які орієнтується особистість і суспільство; цінності поєднують у собі матеріальні й духовні основи;

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 рамках 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; цінності співвідносяться з поняттям норми як належного, бажаного, які утворюють основу побудови діяльності.

є) цінність представляє складну багаторівневу систему, складові якої виражаються у таких поняттях як ідеал, значущість, ставлення, норма, мета, принцип (див. Табл. 3.4.1).

Таблиця 3.4.1

Цінність як багаторівнева система		
Цінність	ідеал	досконалий образ, що визначає діяльність людини
	значущість	визначення сенсу, внаслідок якого здійснюється оцінювання
	відношення	виявлення властивостей явища у системі
	норма	внутрішнє зобов'язання, що приймається
	ціль	передбачення результату, механізм інтеграції дій людини, що приводить їх у систему і визначає діяльність людини
	принцип	керуюча ідея, головне правило діяльності

Формування цінностей вчителя-дослідника-музиканта зумовлене особливістю художньо-наукового 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-категоріальним апаратом музичної педагогіки як наукової основи педагогічних моделей (стратегій), і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів, художніх ідеалів, що виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі. У цьому сенсі наукові, педагогічні і мистецькі цінності слугують орієнтирами дослідницького пошуку майбутнього вчителя-дослідника у музично-освітній галузі, які створюють фундамент для відтворення авторських розробок, пошуку індивідуальної траєкторії дослідницьких і педагогічних стратегій.

З метою поглибленого аналізу аксіологічної складової НДК МВМ вдамося до розкриття взаємозв'язку компонентів *аксіологічної системи*, котрі співвідносяться і перебувають у певній взаємодії.

За визначенням І. Т. Фролова [596], як значущість є початковою і найзагальнішою основою ціннісного ставлення, так і оцінка є найзагальнішою формою його виявлення. Однак оцінка лише виявляє цінність об'єкта для суб'єкта, але не створює цінностей. *Цінності*, таким чином, не самі об'єкти і не самі їх властивості, а результат їх

об'єктивної взаємодії, усвідомлене ставлення суб'єкта до об'єктів. Оцінки відносні у двох планах: вони завжди співвідносяться із суб'єктом оцінки, а також з характером і рівнем розвитку культури й суспільства.

Цінності дозволяють вибудовувати системи ціннісних відносин у соціумі, конституювати процеси оцінювання, які пов'язані з винесенням оцінок як способів встановлення значимостей для суб'єктів. Зв'язок цінностей і відповідних їм *ціннісних орієнтацій* такий, що цінності для останніх виступають у вигляді установок, норм, ідеалів і принципів дії. Ціннісні орієнтації, таким чином, «уписуються» в мотиваційну сферу особистості, а також у смислову сферу й розглядаються як вісь свідомості.

Розглядаючи цінності в якості норм слід диференціювати ці поняття [342]: норми – це свого роду інструкції, правила, яких особистість дотримується в діяльності, тому норми пов'язані з соціальними ролями. Цінності транслуються культурою, живуть у культурі й засвоюються індивідом як через безпосереднє соціальне оточення, так і через спілкування індивіда зі всім культурним масивом. Норма як припис обов'язково спирається на певну систему цінностей. Формування норм будь-якої діяльності тісно пов'язане з ідеалами й цінностями як суспільства, так і тієї сфери діяльності, в рамках якої вони діють. Отже, особистість у своїй діяльності орієнтується на норми й цінності одночасно, тому функціонує *ціннісно-нормативна, або ціннісно-орієнтаційна*, система як єдине ціле.

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що аксіологічний компонент НДК МВМ – це аксіологічна система, яка ґрунтується на науково-дослідницьких, педагогічних і мистецьких цінностей, які скеровують поведінку і діяльність майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і забезпечують ефективне функціонування даної культури.

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. Ґрунтуючись на цій точці зору із проекцією на специфіку діяльності майбутнього вчителя музики, ми класифікуємо науково-дослідницькі цінності як пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні, що регулюють, зорієнтовують його діяльність і створюють фундамент для становлення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Науково-дослідницькі цінності (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) нами розглядаються як ціннісно-нормативні феномени, що регулюють дії вчителя-дослідника-музиканта, впливають на його аксіологічну позицію і визначають науково-педагогічні пріоритети.

Розглянемо цей аспект докладніше.

Пізнавальні цінності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики. Методологічним підґрунтям феноменології пізнавальних цінностей виступають наукові положення 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 в 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.

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, сформовані пізнавальні цінності вчителя-дослідника-музиканта виступають як спосіб бачення науково-педагогічних проблем, зумовленого соціальними чинниками, перш за все, професійними і соціокультурними. Для дослідника в галузі музично-педагогічної освіти дослідницький пошук наповнюється культурологічними, гуманістичними, антропологічними смислами, проектується на музично-педагогічну реальність і фокусується на вивченні педагогічних і мистецьких цінностей. Пізнавальні цінності опосередковано впливають на формування педагогічного і художнього ідеалу, оскільки досягнення 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) діалектика когнітивного і ціннісного в пізнанні тісно пов'язана з проблемою ціннісних орієнтацій і вибору. Суттєвим є те, що ціннісні орієнтації дослідника, що супроводжують процес пізнання, визначають важливість тієї або іншої ідеї, наукової позиції, і впливають на процедуру вибору, здійснюваного дослідником. Ціннісні орієнтації дослідника впливають і обумовлюють його ціннісні установки, які включають цінності окремих учених та загальнонаукові цінності; ціннісні орієнтації 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 обґрунтуванні знанневих конструкцій, умовиводів тощо.

У своїх працях П. В. Алексєєв і А. В. Панін [14] наголошують, що у реальному процесі взаємодії суб'єкта і об'єкта пізнання когнітивне й ціннісне тісно пов'язані між собою, оскільки оцінка базується на знанні, а пізнання на оцінці. З одного боку, суб'єкт пізнання виділяє те, що йому «потрібне», «важливе», «цікаве», «ціннісне», такого роду оцінки спрямовані не стільки на об'єкт, скільки на самого індивіда, його потреби, духовні запити і виражають ставлення людини до об'єкта, його властивостей. З іншого боку, у пізнавальному процесі ці оцінки зливаються з «об'єктивними», і нерозривно пов'язані з особистісними цінностями людини, з її ціннісним ставленням до об'єкта.

Науковці акцентують увагу на двох сторонах аксіологічної позиції суб'єкта пізнання, які виявляють свою дію: *перша сторона* – це «вхід»

наукової творчості, умови процесу виробництва знання, це живий, реальний процес наукової творчості, 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.

Н. В. Мотрошилова [351] виділяє три основних нормативно-оцінних феномени у сфері науково-дослідницької діяльності, які виражають різні рівні її функціонування і створюють архітектоніку її аксіологічного простору:

- норми, що регулюють світоглядні установки дослідника, і визначають ставлення дослідника до пізнаваного об'єкта, до знань, ходу дослідницького процесу тощо;
- норми та принципи, що регулюють взаємостосунки в науковому колективі, або «науковому співтоваристві» (відношення до інших дослідників, відношення між установами науки в межах країни або в інтернаціональному масштабі, ставлення дослідника до своєї соціальної ролі, до соціальної функції його дисципліни або науки в цілому);
- норми, що впливають на відношення між соціальним інститутом науки та суспільством в цілому.

Перший тип норм вчена іменує *пізнавальними*, другий – *внутрішньонауковими соціальними*, третій – *загальносоціальними*, підкреслюючи, що ці норми існують в єдності та взаємозв'язку і взаємообумовлюють один одного.

Отже, 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 науково-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» [363, с. 83]. На думку Л. О. Мікешіної [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, напря-

му, прийомів та методів наукової діяльності. Пізнавальні цінності виявляють істотний вплив на розуміння самого сенсу і завдань наукового дослідження, задаючи його перспективу й оцінюючи ступінь прийнятності, а також значущості запропонованих результатів дослідження.

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, змістовною наповненістю і складають певну цілісну систему; різні форми і способи аргументації, інтерпретації, опису і пояснення знань, різноманітних наукових позицій вчених; особистісні когнітивні утворення: прагнення і здатність до наукового пізнання в галузі педагогічної і мистецької освіти, самоосвіти, наукової творчості, самостійного опанування, систематизації наукових знань, поглиблення власних суджень; усі напрями художньо-наукового пошуку, наукове спілкування, наука в цілому.

Морально-етичні цінності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Можна виділити такі аспекти у вивченні питання про співвідношення моральності і науково-дослідницьких цінностей: вплив наукових знань на морально-етичний розвиток особистості (О. Д. Александров, О. С. Арсеньєв, В. І. Вернадський, В. Т. Ганжин, А. Ф. Шишкін та ін.); формування моральної свідомості дослідника (В. І. Бакштановський, О. Г. Дробницький, В. П. Кобляков, Л. В. Коновалова, М. П. Медянцева, Ю. М. Тундигов); сфера морального нормування, тобто галузь професійної етики дослідника (С. С. Митрофанова, Н. В. Мотрошилова, Н. М. Семенова).

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. При чому цей зв'язок не обмежується простою координацією, він носить внутрішній, супідрядний характер.

Розуміючи під етикою теорію моралі, доцільно розглядати етичні категорії (добра, справедливості, обов'язку, совісті, сенсу життя і т. ін.) як рівень узагальнення етичних відносин, і в той же час найбільш загальні форми втілення моральної свідомості дослідника.

У площині музично-педагогічної освіти морально-етичні цінності НДК МВМ співвідносяться з духовними цінностями як утвердження ціннісно-смыслового 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 на духовні цінності забезпечує переосмислення духовно-контекстного розуміння змісту і процесуальних характеристик музично-педагогічної освіти, реалізацію ціннісно-орієнтованих педагогічних технологій, втілення духовних і педагогічних, моральних і естетичних ідеалів у дослідницькому пошуку і музично-педагогічній практиці.

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 самих цілей, моральних понять, принципів, способів впливу на особистість того, хто навчається, ґрунтуючись на моральних нормах.

Повнота моральної свідомості дослідника, за О. Д. Александровим [361], будується на «трьох китах»: гуманізмі, відповідальності, науковості. Розкриваючи взаємозв'язок цих понять, вчений доводить, що відповідальність вимагає певної системи норм «наукової поведінки», наукової позиції, у свою чергу тільки ця остання дозволяє уточнити, як треба розуміти гуманізм і в чому відповідальність людини. Оскільки наукова установка завжди, так чи інакше, присутня в моральності і передбачає розвинуте почуття моральної відповідальності, у цьому сенсі, на думку вченого, науковість має бути включена в мораль.

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].

Моральність особистості розглядається науковцями [231] як усвідомлена та прийнята нею мораль на рівні переконань. Акценту-

ється увага на понятті «переконавання», яке з найбільшою повнотою уловлює специфіку моралі, елімінуючи зовнішні орієнтації особистості на ті чи інші цінності.

Отже, можна стверджувати, що сформована моральна свідомість вчителя-дослідника-музиканта виявляється у його науково-педагогічних позиціях-переконаваннях стосовно необхідності сходження до загальнолюдських цінностей: до Істини (у пізнавальній діяльності), до людських доброчинностей (в естетичній діяльності), до Людини як цінності (у ціннісно-орієнтаційній діяльності), до творчої (у педагогічній діяльності), до Краси (в музично-естетичній). У цьому сенсі загальнолюдські цінності, норми моралі спрямовують процес художньо-наукового пізнання і знаходять вираження на всіх рівнях дослідницького пошуку – методологічному, теоретичному, праксеологічному.

Наукові знання істотно впливають на моральність вчителя-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-дослідника-музиканта стають наукові 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.

Значення моральних цінностей для науки вчені (О. А. Мамчур, А. Ф. Шишкін) вбачають у її можливості брати участь у формуванні особистості дослідника. Розглядаючи наукові знання в якості дієвого чинника морально-етичного формування особистості, науковцями стверджується думка, що між розумовим і моральним розвитком особистості існує глибокий внутрішній зв'язок, «знання виступають одним із найсильніших моральних імпульсів, які містяться в науковій діяльності» [315, с. 63]. Складні моральні проблеми, перед якими стоїть людина, потребують глибоких міркувань, що мають спиратися на наукові знання.

Отже, можна стверджувати, що будучи продуктом пізнавальної діяльності, наукове знання виступає важливим чинником розумового і морального розвитку дослідника – вчителя музики, умо-

вою реалізації його моральних намірів. У діяльності майбутнього вчителя-дослідника особливої уваги потребує осмислення морального призначення науки (педагогічної, мистецтвознавчої), самоцінності наукових знань, їх значущості у формуванні моральних якостей. Тому наукове знання необхідно розглядати як засіб оволодіння ціннісним простором музично-педагогічної освіти, моральний чинник формування особистості вчителя-дослідника-музиканта, його морально-етичних цінностей.

Питаннями щодо *професійної етики дослідника* опікувалися як українські і російські вчені (С. У. Гончаренко, М. М. Карпова, С. С. Митрофанова, О. М. Микитюк, Н. В. Мотрошилова, В. С. Стьопін), так і іноземні науковці (Р. Мертона, К. Пірсона). Як відомо, етос науки включає вимоги, серед яких на перший план виступає припис об'єктивності (пошук об'єктивної істини) і обґрунтованості знань, доказовості. Будь-яке наукове твердження, положення, відкриття має бути доведене, обґрунтоване, виведене методами, засобами, способами, узятими з арсеналу самої науки. Якщо в понятті об'єктивності фіксується загальна етична орієнтація пізнання, то в понятті доказовості – її реальне втілення в дослідницькій праці.

Професійна етика дослідника тісно пов'язана з пізнавальними цінностями, нормами та ідеалами науково-дослідницької діяльності і торкається питання «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.

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.

Соціально-гуманістичні цінності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Сьогодні соціально-гуманістична самосвідомість науки розвивається на двох фундаментальних засадах, що зумовлено, по-перше, соціальним статусом науки, загальним впливом сучасної цивілізації, загостренням соціальної й етичної відповідальності дослідників. По-друге, внутрішньонауковими процесами, які спричиняються до затвердження широкого розуміння світоглядних інтенцій науки і знаходять вираження всередині культури людства в цілому.

У цьому контексті 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 та форм навчально-виховного процесу на пріоритет гуманістичних, особистісно зорієнтованої технології, її основних характеристик: суб'єктно-сміслового ціннісного навчання і виховання, синтетично-діалогічного спілкування, соціокультурної контекстності, підвищення ролі художньо-творчої індивідуальності особистості.

Можна стверджувати, що науково-педагогічні і соціокультурні потреби детермінують відтворення гуманістичної технології в мистецькому просторі, яка задає аксіологічні, антропоцентровані цілі і завдання, концентрує вищі загальнолюдські цінності, художньо-творчі і духовно-естетичні ідеали.

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, завдяки різним способам їх засвоєння, що пояснюється 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 визначають концепцію особистості як професіонала.

Науковцями [342] підкреслюється значущість соціальної орієнтації дослідника, яка посідає надзвичайно важливе місце в системі ціннісних передумов його наукової творчості. Але, як зазначає С. С. Митрофанова, існує і зворотний зв'язок: коли науковці-дослідники, усвідомлюючи певну суспільну потребу, активно впливають на по-

шук і формування ідеалів, цінностей і орієнтацій, через які можуть бути реалізовані запити суспільства.

Вивчення науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, як феномену людської культури, виводить нас на проблематику вищих гуманістичних цінностей. 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 все більше підпорядкований гуманістичним, особистісно зорієнтованим ідеалам і цінностям, що стимулює нове мислення в науковому пошуку, «коли людські цінності стають вищими за суто дослідницькі» (І. Т. Фролов).

Не можна обмежувати гуманістичний сенс проблеми лише сферою застосування наукових досягнень, не зачіпаючи самого способу мислення, методу діяльності дослідника. Гуманістична ціннісна орієнтація вчителя-дослідника-музиканта виступає логічним центром його ціннісно-світоглядної системи і є основою оцінно-аналітичної і творчо-пошукової діяльності. Тільки така загальна соціально-гуманістична орієнтація дослідника дає універсальну основу для оцінки результатів дослідницького пошуку з погляду відповідності його цілей загальній меті соціального розвитку людства, що зводиться до створення умов, у яких реалізація сутнісних сил людини, її творчого потенціалу стає самоціллю. Отже, основою орієнтації особистості дослідника в соціальному просторі виступають соціально-етичні цінності, які у своїй сукупності розкривають зміст гуманізму. Як зазначає І. Т. Фролов, єдність наукових досліджень і гуманістичних ідеалів означає разом із тим єдність соціальних цілей наукового пізнання й етичних цінностей людства [596].

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) тео-

ретичне обґрунтування розроблених положень, концепцій, педагогічних технологій; 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, науково і методологічно озброєної особистості студента вищої педагогічної школи, готового до самоосвіти, професійного і особистісного зростання; становлення майбутнього вчителя музики, здатного до культуровідповідної, культуротворчої праці, поєднання наукових і художніх способів досягнення мистецької дійсності; розвиток цілісної, різнобічної, креативної, духовно і естетично наповненої особистості учня, студента, вчителя музики; формування національної гідності і громадянської позиції майбутнього фахівця – викладача мистецьких дисциплін і т. ін.

Формування дослідницьких умінь учителя музики стає умовою здійснення успішної професійної діяльності, розв'язання музично-педагогічних проблем, включення в науковий і культурний обіг нових педагогічних і мистецьких понять і категорій. Отже, така дослідницька здатність вчителя-дослідника-музиканта набуває статус унікальної соціальної цінності.

Саме аксіологічні засади музично-педагогічного дослідження, визначення аксіологічних цілей і завдань набувають особливого значення у діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. Знання педагогічної аксіології дають розуміння значущості аксіологічного мислення, аксіологічних принципів, аксіологічного підходу у вивченні 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 аксіологічних цінностей доцільно пов'язувати з виконанням наступних завдань:

- застосування понятійного апарату педагогічної аксіології у музично-педагогічних дослідженнях;
- визначення цінностей (соціально-гуманістичних, духовно-моральнісних, художньо-естетичних), 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 вчителя-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-моральнісними цінностями і розв'язуються в процесі дослідницького пошуку; аксіологічні цілі, аксіологічні моделі музично-освітнього процесу, аксіологічний підхід як науково-практична засада музично-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 як дослідника, зробимо висновок: характеризуючи майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, здатного до наукового осягнення музично-педагогічної дійсності, науково-дослідницькі цінності як нормативно-ціннісні феномени виявляються у єдності гносеологічного, соціально-гуманістичного, морально-етичного ідеалів, визначають стратегію дослідницького пошуку і виступають стрижнем ціннісно-світоглядної системи майбутнього дослідника (див. Табл. 3.4.2).

Що стосується педагогічних і мистецьких 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 аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики складають цінності музично-педагогічної діяльності, професійні цінності вчителя-музиканта, відтворення яких зумовлює ефективну і плідну реалізацію педагогічних розробок у дослідницькому пошуку вчителя, втілення смисложиттєвих і професійно значущих зразків у музично-освітню практику.

Як відомо [390], існуючий континуум цінностей в сучасній сфері освіти презентований, такими напрямками:

Таблиця 3.4.2

Науково-дослідницькі цінності майбутнього вчителя музики		
пізнавальні	морально-етичні	соціально-гуманістичні
<p>– наукові знання (педагогічні, мистецтвознавчі), що мають значущість і цінність для суспільства, культури;</p> <p>– суб’єктивні знання як результат науково-дослідницької діяльності, що відрізняються логічною організованістю, змістовною наповненістю і складають певну цілісну систему;</p> <p>– форми і способи аргументації, інтерпретації, опису і пояснення знань, різноманітних наукових позицій вчених;</p> <p>– 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;</p> <p>– усі напрями дослідницького пошуку, наукове художньо спрямоване спілкування, наука в цілому.</p>	<p>– цінності-якості (моральність, критичність, відповідальність), що виявляються у переконаннях і науково-педагогічних позиціях вчителя-дослідника-музиканта, розробці і проведенні експериментальних дій;</p> <p>– морально-етичні поняття і категорії, що актуалізуються у музично-педагогічному дослідженні;</p> <p>– засоби досягнення духовно-моральних цілей у дослідницькому музично-педагогічному пошуку, реалізація способів впливу на особистість, ґрунтуючись на моральних нормах;</p> <p>норми;</p> <p>– етика науковця.</p>	<p>– соціально і культурно значущі поняття, норми, принципи, що визначають концепцію музично-педагогічного дослідження;</p> <p>– соціокультурні цілі й завдання, що співвідносяться з гуманістичними, духовно-моральнісними цінностями і розв’язуються в процесі дослідницького пошуку;</p> <p>– аксіологічні цілі, аксіологічні моделі музично-освітнього процесу, аксіологічний підхід як науково-практична засада музично-педагогічного дослідження;</p> <p>– ціннісно-світоглядна система гуманістичного типу, антропологічні, культурологічні, національні ідеї, що актуалізуються у дослідженні.</p>

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 необхідним 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.

На думку вчених (В. П. Андрущенко, Г. А. Балл, В. М. Гриньова, В. П. Зінченко, І. А. Зязюн, М. Д. Никандров, З. І. Равкін, Є. М. Шиянов), вплітання загальнолюдських цінностей у палітру цінностей педагогічних та оволодіння ними створює ту основу, на якій розробляється зміст педагогічної освіти.

Теоретичним підґрунтям у вивченні музично-педагогічних і мистецьких цінностей вчителя-дослідника-музиканта стали праці Е. Б. Абдулліна, О. В. Єременко, Л. А. Кондрацької, О. В. Михайличенко, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлова, О. М. Отич, Г. М. Падалки, О. Я. Ростовського, Н. А. Сегеди, О. П. Щолокової, якими зазначається, що головною константою мистецької освіти є аксіологічна, яка 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].

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 досягнення 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, можна стверджувати, що професійні орієнтири вчителя-дослідника-музиканта лежать у площині духовних, художньо-естетичних, творчо-культурних цінностей, які створюють фундамент музично-педагогічної системи в цілому, реалізації концептуально-логічного бачення художньої картини світу.

Поряд із науково-дослідницькими, науково-методологічними цінностями особливого значення для вчителя музики набувають педагогічні і мистецькі цінності, які визначають вектор його науково-пізнавального пошуку. Саме така єдність науково-дослідницьких та педагогічних і мистецьких цінностей створює для майбутнього вчителя-дослідника-музиканта фундамент особистісної світобудови, творчого світомоделювання, подальшого професійного самовизначення у музично-педагогічному просторі дослідницькими засобами відповідно виробленим світоглядним переконанням та ідеалам.

У цьому контексті важливим є трактування цінності К. О. Абульхановою-Славською як «здатності людини переживати цінність життя, задовольнятися нею» [12, с. 65], яка підводить тим самим до висновку про безпосередній зв'язок життєвих цілей та 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.

На думку Г. І. Щербакової [625], визначена особистісна система музично-педагогічних цінностей майбутнього вчителя, має включати такі ціннісні орієнтації:

- сприйняття музики як світу музичних цінностей і постійну потребу осягнення цього світу, що визначає творчу спрямованість музично-педагогічної діяльності;
- потребу у спілкуванні з учнями як способу передавання свого захоплення світом музичних цінностей;
- усвідомлення професійної діяльності музиканта-вчителя як покликання, спосіб життя, що найповніше задовольняє духовні потреби;
- наявність постійного творчого обміну-взаємозбагачування всіх учасників музично-педагогічного процесу;

- здатність до постійного саморозвитку, максимальної самореалізації, залучення до світової культури;
- підвищення соціального статусу музично-педагогічної професії;
- набуття можливості сприяти вдосконаленню соціокультурної реальності за допомогою музично-педагогічної освіти.

До означених музично-педагогічних цінностей доцільно додати цінності, пов'язані з гармонійним поєднанням вчителем-дослідником-музикантом методів наукового і художнього пізнання. Оцінюючи музично-освітні процеси крізь призму певних наукових підходів, педагогічних теорій, парадигм, вчитель музики як дослідник здатний вибудовувати власну схему навчально-виховних дій, створювати ефективні авторські педагогічні розробки у мистецькому просторі.

У цьому контексті вчитель музики розглядається як виразник соціокультурної місії, транслятор цінностей світового і національного музичного мистецтва, що володіє концепцією мистецького спілкування та музично-педагогічної і науково-дослідницької діяльності. Вчитель-дослідник-музикант повинен мати уявлення про духовні, національні, культурні цінності, розуміти функції вчителя як людини культури, вектор ціннісних орієнтацій якої спрямований у площину творчих і моральнісних смислів; втілювати сукупний педагогічний і мистецький досвід, відображений у способах педагогічного мислення, гуманістичних і особистісно зорієнтованих технологіях.

Провідними професійними цінностями 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 вчитель музики тільки у такому разі вмотивований до праці внутрішніми стимулами і здатний приймати свою науково-дослідницьку діяльність як спосіб життєдіяльності, «форму життя».

Осміслені з позицій наукових потреб і практичної доцільності педагогічні і мистецькі цінності в складі аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики 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;

- *загальнолюдські* – сукупний педагогічний і мистецький досвід людства, відображений у способах педагогічного мислення і педагогічних теоріях, домінантою яких є ідеї щодо відтворення культурно-національного, гуманістичного, особистісно зорієнтованого простору, аксіологічних моделей навчальних стратегій; освіченість, обізнаність, вихованість;
- *практичні* – педагогічні технології й перевірені практикою освітньо-виховні системи, побудовані на культуровідповідних, антропоцентризованих, 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, що забезпечується інтегративними, міждисциплінарними зв'язками.

Таким чином, аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики необхідно розглядати як такий, що концентрує в інтегрованій єдності науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні і 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 індивідуальної концепції науково-дослідницьких стратегій, реалізацію художньо-наукової творчості як дієвого способу професійно-особистісного зростання і набуття когнітивних якостей-новоутворень. У цьому аспекті науково-дослідницьку культуру майбутніх вчителів музики необхідно розглядати як цінність, формування якої виступає одним із головних завдань вищої педагогічної школи.

Вивчення аксіологічного компоненту НДК МВМ дозволяє розробити наступну модель, яка включає дві складові – науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні і мистецькі (загальнолюдські, духовні, практичні, особистісні) цінності (див. Рис. 3.2).

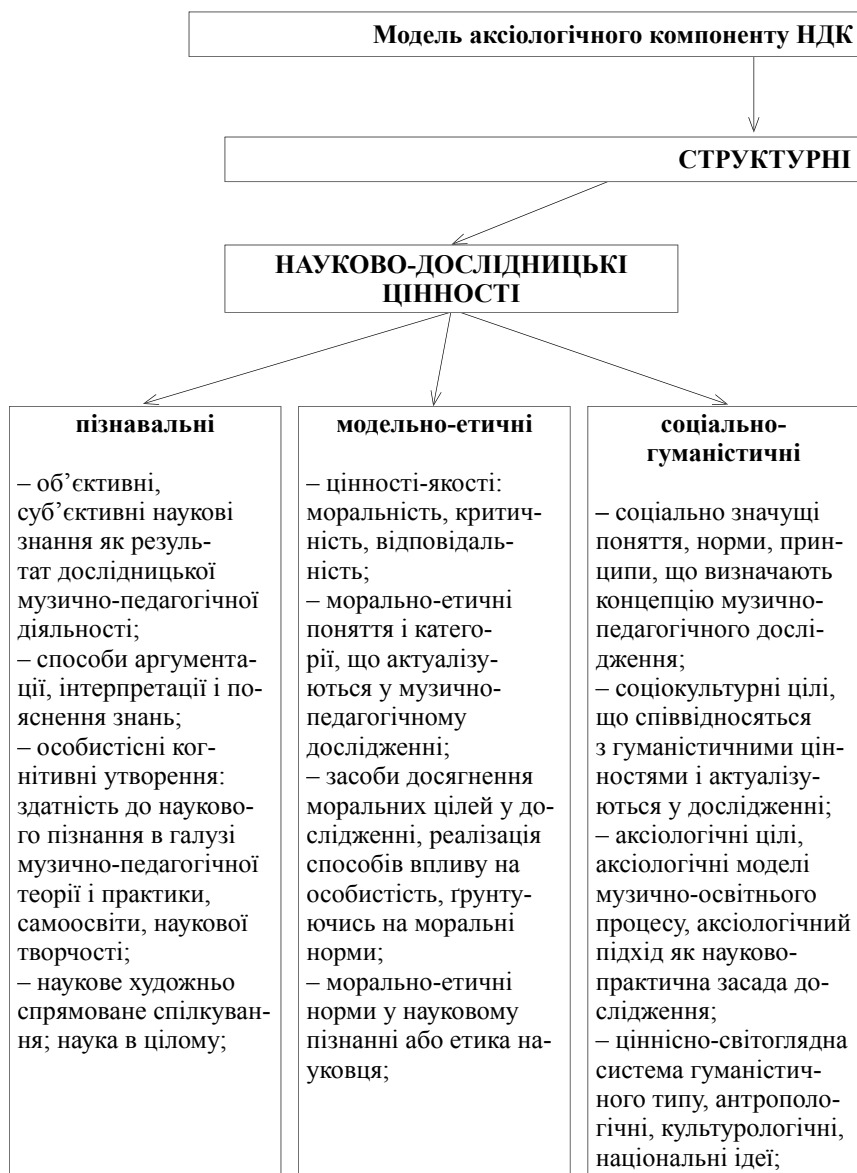


Рис. 3.2 Модель аксіологічного



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

Розкриваючи технологічний феномен у контексті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, ми виділяємо такі поняття як «технологія», «спосіб діяльності» і «культура особистості», відслідковуючи їх взаємодію. Так, 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 та 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. Таке розуміння питання створює перспективу у вивченні технологічного компоненту науково-дослідницької культури вчителя в галузі музично-педагогічної освіти, в рамках двох систем: діяльності (її технології) і культури особистості як вираження професійних якостей (мисленнєвих дій, особистісних новоутворень) вчителя-дослідника-музиканта.

Як відомо, еволюція і форми технологічного механізму науково-дослідницької діяльності диктуються когнітивним стилем епохи, який детермінує спосіб виробництва наукового знання. У цьому сенсі науково-дослідницька діяльність виступає як спосіб буття науково-дослідницької системи суспільства, що демонструє ступінь розвиненості держави, і як спосіб соціокультурного відтворення особистості фахівця, зокрема вчителя музики.

Діяльнісна концепція дозволяє розглядати технологічний компонент науково-дослідницької культури як особистісного феномену як такий, що відображає способи (методи, прийоми, процедури, алгоритми, еталони, схеми, норми, стандарти, логіку дослідження) одержання наукових знань і дає уявлення про організацію науково-дослідницької діяльності, виконання дослідницьких дій у певній послідовності.

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

дослідницької діяльності і впливати на якісні та кількісні її характеристики. В основі розроблення технології науково-дослідницької діяльності має бути покладена ідея її цілісності і системності.

У цьому сенсі технологію науково-дослідницької діяльності вчителя-дослідника-музиканта вважаємо доцільним інтерпретувати як оптимальний спосіб організації та керівництва музично-педагогічним дослідженням. Основними властивостями такої технології є внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії усіх її складових; взаємозв'язок між дослідницькими діями, який веде до удосконалення всієї дослідницької системи.

З огляду на сучасні вимоги до реалізації технології науково-дослідницької, 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» [109, с. 43].

Особливого значення набуває творчий підхід у реалізації дослідницьких стратегій в галузі музично-педагогічної освіти, оскільки головною домінантою 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 пропонується розглядати поняття «технологія» у Тлумачному словнику (Д. М. Ушакова), який містить наступне визначення: технологія – це

сукупність прийомів, що застосовуються у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві [554, с. 315]. Подібний підхід до визначення цього поняття пропонує М. М. Марков, розглядаючи 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 [318].

В іншому ракурсі інтерпретують поняття «технологія» О. В. Афанасьєв і В. В. Гузєєв, головну роль відводячи організаційному моменту у виконанні діяльності, визначенню певних норм та порядку їх здійснення [145]. Так, технологія, за визначенням вчених, це правила організації діяльності та вибору засобів її здійснення; діяльність, в результаті якої досягається поставлена мета і змінюється об'єкт.

Деякі вчені, 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). Отже, наведений перелік дає розуміння того, що вектор даного термінологічного континууму спрямований в сторону 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, змістовне наповнення кожного етапу (*змістовний аспект*).

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. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна про зв'язок зовнішніх та внутрішніх (розумових) дій [287]. 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, пояснення, моделювання, програмування та 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 вчителя музики виявляється у формуванні його дослідницьких вмінь, які свідчать про ступінь оволодіння досвідом науково-дослідницької діяльності, 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. Проблема формування дослідницьких вмінь вчителя, зокрема музики, знайшла своє висвітлення в роботах В. І. Андрєєва, С. П. Балашової, В. В. Кулішової, Н. Г. Недодатко, Н. В. Сичкової, М. І. Фалько, О. А. Шашенкової та ін.

З метою розкриття *змістовного 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. В. Олійник, В. М. Полонський, М. М. Скаткін) 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 [181; 254; 449] відносять таке: 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 рамках 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 т. ін.). Таке тлумачення поняття у вітчизняній науці підводить до розуміння поняття «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.

Підсумовуючи результати аналізу, 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, художнього пізнання і спрямований на розв'язання теоретичних 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 передбачає володіння технологією науково-дослідницької діяльності як своєрідної виконавчої системи, певними науковими методами у поєднанні з художніми способами осмислення музично-педагогічної дійсності, розробку необхідних новітніх педагогічних і мистецьких технологій для розв'язання педагогічної проблеми. Об'єкт музично-педагогічного дослідження лежить у площині мистецької, музично-педагогічної освіти, творчості естетичного і поліхудожнього виховання і передбачає висвітлення його історичного, теоретичного і методичного аспектів.

У цьому контексті характерною ознакою музично-педагогічного дослідження стає його інтегративність і міждисциплінарність, які уможливають процеси синтезування на рівні знань, а також педагогічних технологій. Інтегративна сутність змістовних характеристик дослідницьких музично-педагогічних стратегій виявляється у глибокому проникненні у сутність мистецько-культурних явищ

і пошуку загальних закономірностей, широкому застосуванні універсальних методів і засобів наукового дослідження у єдності.

Змістовний 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. Ільєсова, В. Д. Симоненка, В. О. Сластьоніна, І. В. Усачової та ін.

Так, у визначенні компонентного складу науково-дослідницької діяльності І. В. Усачова та І. М. Ільєсов [586] виходили з процесуальних характеристик діяльності та її результату. Науковцями виділені такі компоненти:

1. *Інформаційний*, який містить отримання інформації про наявні знання, їх узагальнення, компресію, фіксацію. Його продукт репрезентований у вигляді бібліографічного та змістовного огляду за темою дослідження;

2. *Аналітико-критичний* передбачає аналіз і критику наявних знань, постановку проблеми дослідження на основі виявлення ще не вивчених сторін теми дослідження. Його продуктом є аналітичний огляд за темою, формулювання проблеми дослідження та конкретні завдання роботи.

3. *Власно-дослідницький* включає проведення теоретичного та експериментального дослідження для отримання нового знання, фіксацію проміжних результатів дослідження. В якості продукту виступають нові знання та розв'язання поставленої проблеми.

4. *Трансляційно-оформлюючий*, який представлений у формі наукового документа, що фіксує остаточні результати дослідження й отримані нові знання. Його продуктом є науковий текст, який містить опис виконаної роботи та отримані результати.

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що змістова складова технологічного компоненту науково-дослідницької культури як особистісного феномену дає уявлення про логіку дослідницьких дій, внутрішню упорядкованість способів та прийомів поетапного здійснення педагогічного дослідження.

У наукових концепціях В. О. Сластьоніна та 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. Так, з позиції вчених, до *емпіричного етапу* належить отримання функціонального уявлення про об'єкт та висунення гіпотези дослідження (збір емпірич-

них матеріалів); *гіпотетичного* – розв’язання протиріч між фактичними уявленнями про об’єкт дослідження і необхідністю досягнути 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 [593]. До таких етапів 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. Природно пов’язане із передбаченням пояснення 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 [259, с. 236].

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що технологічний компонент НДК МВМ представляє механізм, що забезпечує виконання сукупності *дослідницьких задач*, розв'язання яких пов'язане з цілепокладанням, плануванням, аналізом, оцінкою і коректуванням наукового (педагогічного, мистецтвознавчого) знання. В загальному вигляді задачу можна охарактеризувати як таку наперед прийняту схему (план, програму) цілеспрямованих дій, яка дозволяє отримати заплановані результати. Задача передбачає конкретні цільові установки, вихідні умови, систему дій, що контролюються, та засоби, необхідні для її розв'язання. Поняття «задача» найбільш глибоко виражає сутнісну властивість усіх видів цілеспрямованої діяльності людини, особливо у такій соціальній сфері людської діяльності, як наука.

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

Для вчителя-дослідника-музиканта володіння технологією науково-дослідницької діяльності можливе за умов дії механізмів наукової творчості на рівні теоретичного обґрунтування наукової проблеми і педагогічної, художньої творчості на рівні проектування і розробки авторських педагогічних технологій, впровадження їх 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.

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 вибудована модель створюваної системи (науково-дослідницького проекту) 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 схемою: 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 вибудована 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 [386], 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, дослідницькі та інші. Наведена ієрархія дозволяє підійти до розуміння сутності дослідницької технології, усвідомити етапи та механізми розгортання цього процесу з боку суб'єкта.

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 музично-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 мистецького процесу або явища.

Отже, можна стверджувати, що *музично-педагогічне дослідження реалізується як спеціально спланована дослідницька стратегія*, яка відображає дії щодо вивчення і подальшого перетворення

музично-педагогічних феноменів, явищ і процесів; створення теоретичних, методичних і практичних моделей розв'язання музично-педагогічної проблеми у контексті розробленої концепції дослідження. Прогностичні дії стосуються як вивчення соціокультурних, освітніх і мистецьких феноменів, так і визначення способів досягнення музично-педагогічної дійсності, ураховуючи її специфіку, методологічні підходи.

Підсумовуючи вище викладене стосовно дієво-операційного і змістовного аспектів технології науково-дослідницької діяльності, пропонуємо розглянути розроблений технологічний комплекс, 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, пошук різних варіантів розв'язання проблеми;
	моделювання	побудова моделі науково-дослідницького проекту, логічної структури дослідження;
Технологічна фаза	стадія проведення дослідження	– теоретичний етап; – емпіричний етап;
	стадія оформлення результатів	апробація результатів, літературне оформлення роботи
Рефлексивна фаза	стадія оцінки проведеної науково-дослідницької роботи	Оцінка та самооцінка результатів дослідження

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

На стадії *прогнозування* 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 або мистецької освіти.

Визначається мета дослідження, що 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 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).

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 напрямок теоретичного етапу передбачає вивчення, аналіз і систематизацію наукових (філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих) джерел, довідкової, навчальної, методичної літератури, документації, передового педагогічного або мистецького досвіду, роботу з Інтернетом. Даний етап роботи містить дії стосовно вивчення педагогічних фактів, їх всебічний, ґрунтовний аналіз, 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 напрямок теоретичного етапу дослідження на рівні технологічної фази передбачає розкриття теоретичної бази музично-педагогічного дослідження. Дії спрямовані на виявлення сутності основних понять музичної і мистецької педагогіки, їх дефініцій з позицій різних концепцій сучасності та минулого. Висвітлюються структурні та функціональні компоненти досліджуваних явищ, аналізують-

ся 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 існуючого суспільства, його культурного та економічного потенціалу. Розробляються критерії та параметри сформованості досліджуваної педагогічної системи, її рівні. Формулюються теоретичні висновки, концептуальні положення, обґрунтовується авторська дослідницька позиція.

Емпіричний етап представлений експериментальною роботою, яка 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 включає такі дії як: проведення спостереження, реалізація опитувальних методів (анкетування, інтерв'ювання, бесіди), тестування, оцінювання, методу діагностуючих ситуацій, методів кількісної обробки дослідницьких результатів (шкалювання, ранжування, соціометрії), засобів математичної статистики. Застосування кількісної обробки результатів передбачає володіння технікою обчислення і дає можливість глибше пізнати природу педагогічного явища. Планування педагогічного експерименту здійснюється відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. Застосовуються кількісно-якісний аналіз, метод порівняльної діагностики.

Формувальний етап експерименту потребує вивчення динаміки розвитку досліджуваного педагогічного (мистецького) явища в процесі активного впливу на умови його перебігу. Даний експеримент включає такі дії, як 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, певними 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 й інноваціями в музично-освітньому процесі.

На цьому етапі формулюються висновки щодо проведення експериментальної роботи, узагальнюються дослідницькі результати, співвідносяться з розробленими теоретичними положеннями, конкретизується гіпотеза, розробляються рекомендації щодо використання авторських розробок на практиці.

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 передбачає рефлексивну діяльність щодо визначення ступеня реалізації мети дослідження, виконання дослідницьких завдань, відповідності 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 комплекс науково-дослідницької діяльності вчителя-дослідника-музиканта представлений у Таблиці 3.5.2.

Таким чином, розглядаючи технологію науково-дослідницької діяльності як таку, що забезпечує послідовне і поетапне виконання дослідницьких завдань відповідно до її проектувальної, технологічної і рефлексивної фази, можна стверджувати, що визначений технологічний механізм науково-дослідницької діяльності закладає основу музично-педагогічного дослідження. Відбувається реалізація інтегративної єдності дослідницьких, педагогічних і художніх стратегій, вибудовування наукової художньо-педагогічної концепції, в якій концентрується авторський погляд на розв'язання музично-педагогічної проблеми, застосування всього спектру наукових методів у площині педагогічної і мистецької освіти. Визначення стратегії і тактики дослідження, виконання дослідницьких і педагогічних

Таблиця 3.5.2

**Технологічний комплекс 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); пошук різних варіантів розв'язання проблеми музично-педагогічного дослідження; початковий збір фактів.
модельовання	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		
Проведення дослідження	Теоретичний етап	<p>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 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.</p> <p>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, параметрів сформованості досліджуваної педагогічної системи, її рівнів. Формулювання висновків, теоретичних положень, обґрунтування авторської дослідницької позиції</p>

Продовження Табл. 3.5.2

Стадії	Етапи	Дії та операції
Проведення дослідження	Емпіричний етап	<p><i>Констатувальний етап експерименту.</i> 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.</p> <p><i>Формувальний етап експерименту.</i> Розробка та створення конкретних педагогічних умов для перевірки гіпотези та теоретичних положень, планомірна організація експериментальних ситуацій, установлення залежності між: певним педагогічним впливом і результатами; певними 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.).</p>
Оформлення результатів дослідження	Апробація і літературне оформлення	Оформлення дослідницьких результатів у формі реферату, наукової статті, наукового доповіді, 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 науково-дослідницької роботи	Аналіз і оцінка результатів дослідження	Самооцінка результатів музично-педагогічного дослідження, проведеної експериментальної роботи і оцінка дослідницьких результатів рецензентами та експертами; узагальнення та виявлення перспективності висновків.

завдань, осмислення методологічних, наукових і художніх орієнтирів дослідницького пошуку, формування інтегративних знань (філософських, педагогічних, мистецтвознавчих, соціологічних тощо)

є важливими завданнями і особливістю музично-педагогічного дослідження. У цьому контексті гностична траєкторія музично-педагогічного дослідження передбачає пошук різноманітних дослідницьких, пізнавальних і логічних схем, способів наповнення дієво-операційної і змістовної складових дослідження.

Ми звертаємося до поняття «метод дослідження», яке, за висловом В. В. Краєвського [256], значною мірою є умовною категорією, що об'єднує форми наукового мислення, загальні моделі дослідницьких процедур, способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. Основна функція метода – внутрішня організація й регулювання процесу пізнання, теоретичного чи практичного перетворення того чи іншого об'єкта.

У науковій літературі найчастіше пропонується класифікація методів дослідження в залежності їх розподілу від ступеня спільності і зв'язку з теорією і 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 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).

Таким чином, аналізуючи вище викладене стосовно методів дослідження можна констатувати, що на *рівні фази проектування задуму (цілевизначення)* актуалізуються такі методи, як виявлення та

розв'язання протиріч, постановка проблеми, побудова гіпотез для створення вихідної бази дослідження, розробки його концепції; методи абстрагування, ідеалізації, моделювання, уявного експерименту, узагальнення, системного аналізу 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) метод, індуктивно-дедуктивний метод побудови теорій, доказовості, які спрямовані на визначення теоретичної платформи дослідження, розробки концептуальних положень;

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

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

Визначені методи наукового пізнання виступають засобами функціонування знань, що представлені у формі понять, певних наукових підходів, теорій, концепцій, окремих методик, методів, технологій тощо. З одного боку, знання є результатом дослідницьких дій та операцій, виступаючи підсумком науково-дослідницької діяльності, з іншого боку, система наукових знань (що склалося, готового) – це засіб здійснення дослідницьких стратегій, що забезпечує успішність їх виконання. Розгортання науково-дослідницької діяльності необхідно розглядати як своєрідний синтез теоретичних, практичних і нормативних знань, що перебувають у єдності і нерозривності. Так, нормативні знання, які несуть інформацію щодо методів і способів дослідницького пошуку, позначаються на ефек-

тивності науково-дослідницької діяльності і опосередковано впливають на формування наукових знань з педагогіки, музичної педагогіки і мистецтвознавства; поряд з цим набуті наукові знання, які знаходять своє виявлення у певних уявленнях, судженнях дослідника щодо музично-педагогічної дійсності, поясненні педагогічних закономірностей, соціокультурних тенденцій, вимагають володіння більш широким спектром дослідницьких дій: методами аналізу, узагальненням, порівняння, дедуктивно-індуктивними методами тощо. У цьому сенсі нормативні знання, до яких відносяться загальні та часткові вказівки, приписи щодо організації науково-дослідницької діяльності (правила, рекомендації), її методи, стандарти, вимоги до виконання розкривають сутність дослідницької технології.

Підводячи підсумок, наголосимо, що володіння майбутнім дослідником – вчителем музики цілим спектром дослідницьких методів (системою знань та вмінь), висока ступінь відповідності прийнятим нормам та стандартам науковості забезпечує ефективність дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти і свідчить про високий рівень сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. Ця теза підтверджується висловом В. А. Ядова, за яким професіонал у процедурі дослідження зобов'язаний слідувати певної логіці та додержуватися правил наукового підходу [631].

У визначені *функціональної складової технологічного 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 технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики: 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 суміжних наук (філософії, історії, соціології, психології); виявлення сутнісних ознак досліджуваних феноменів, виділення їх системоутворюючих зв'язків, структурних і функціональних складових, факторів, що впливають на розвиток педагогічної системи у мистецькій проекції.

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 аналізу, порівняльної педагогіки; 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, якості педагогічних інновацій; виявляється у пошуку найбільш ефективного музично-педагогічного досвіду, шляхів його розповсюдження, широкому впровадженні даних педагогічної науки, мистецької педагогіки у практику.

Осмислюючи вище викладене, вважаємо доцільним розробити модель технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, структурні складові якого відображають його змістовний, дієво-операційний і функціональний аспекти. Так, змістова складова технологічного компоненту НДК МВМ 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-модельючої, інформаційно-аналітичної, експериментально-діагностуючої, практико-перетворюючої функцій (див. Рис. 3.3).

Таким чином, технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього фахівця – вчителя музики розглядається в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій,

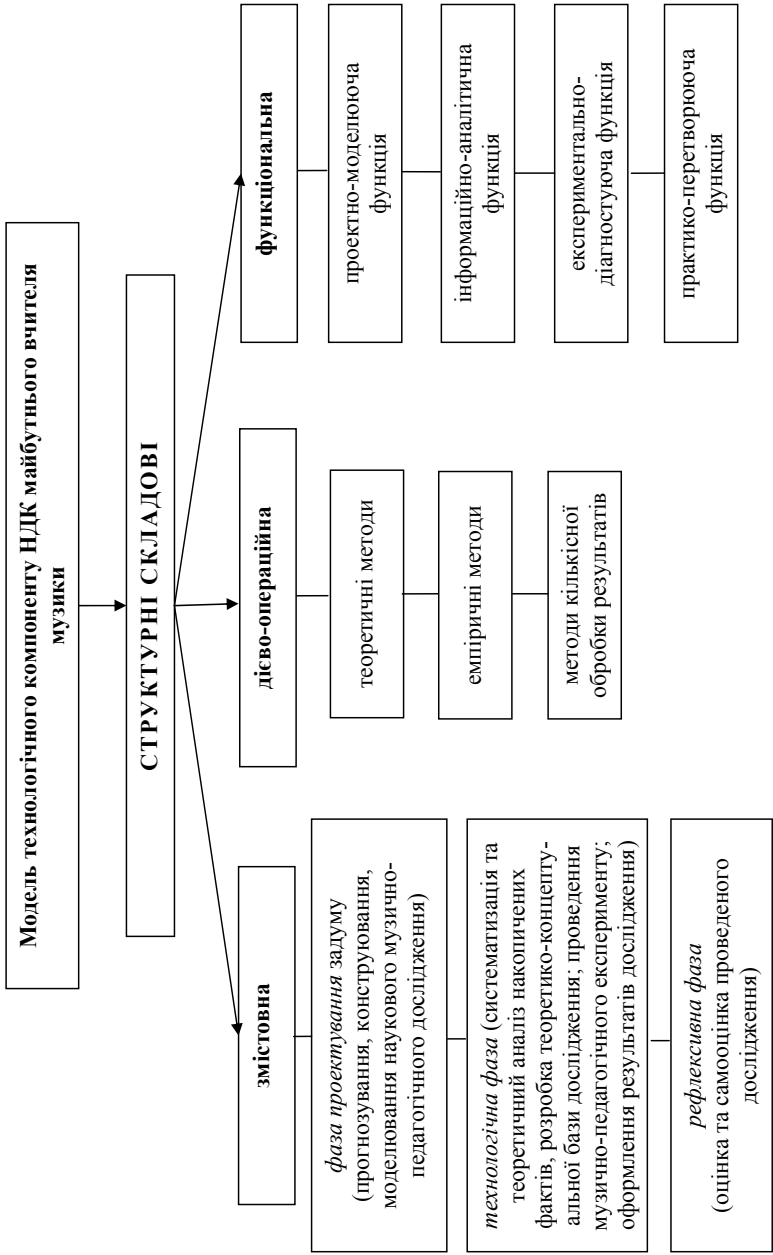


Рис. 3.3 Модель технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

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 науково-дослідницької культури, 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.

3.6. Особистісний компонент як структурна складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Вивчення особистісного 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. У цьому контексті цільовий (а не причинно-наслідковий) детермінізм розглядається як загальний механізм функціонування особистості, як суб'єкта діяльності доцільної, свідомо мотивованої.

У психологічній науці (К. А. 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. Так, 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 [609] стосовно розвитку професійно важливих яко-

стей (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, А. В. Брушлинський, 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» [609, 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.

Саме синкретичний характер художньо-наукового пізнання на рівні мікродіалогу, як рефлексивне осмислення особистісних гностично-когнітивних процесів, і макродіалогу, як поліфонії теоретичних розміркувань, концептуальних позицій, наукових методів, методологічних підходів і більш широкому розумінні діалогу культур, складає основу дослідницького пошуку майбутнього фахівця – вчителя музики і вимагає певних особистісних якостей. Спрямованість на художньо-наукове, ціннісно-смісловне осягнення музично-педагогічної 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 музично-педагогічної освіти.

Для розробки авторської концепції формування НДК МВМ, зокрема її особистісного компоненту, ми звертаємося до наукової позиції А. К. Маркової [319], згідно якої професійні якості особистості необхідно класифікувати таким чином: до першої групи належать ті, що пов'язані з мотиваційною сферою діяльності (мотивами, цілями, потребами, інтересами), до другої групи – з операційною сферою (професійною свідомістю, професійним мисленням, професійними здібностями). Додержуючись цієї точки зору, ми маємо намір висвітлити особливості особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як інтегративної єдності професійно-важливих і особистісних якостей, що концентруються навколо ціннісно-мотиваційної й операційної сфери дослідника, обслуговуючи їх. Зупинимося на цих сферах більш детально.

Ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Як відомо [73; 203; 412], у визначенні мотивації викристалізуються два напрямки: *перший*, пов'язаний з висвітленням означеного поняття як структурної одиниці, що охоплює сукупність факторів або мотивів; мотивація у цьому сенсі обумовлена потребами, цілями, світосприйняттям, переконаннями, спрямованістю особистості, які виступають в якості факторів і впливають на формування й здійснення наміру; *другий* напрямок розглядає мотивацію як динамічне утворення (а не статичне), процес, механізм, засіб реалізації наявних мотивів.

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.

Теоретичний аналіз науково-психологічної літератури дозволяє зробити наступний висновок: перебудова у ціннісно-мотиваційній сфері особистості 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 і починають реалізовувати специфічну для них спонукальну функцію, тобто виступають у ролі знову народженого мотиву.

Виникнення мотиваційних утворень вчителя-дослідника-музиканта відбувається у процесі дослідження і через дослідницькі дії, що знаходять 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. Можна стверджувати, що виникнення і закріплення нових, дієвих мотивів-якостей зумовлено розширенням, ускладненням і поглибленням когнітивного, інтегративного і творчо-дослідницького пошуку майбутнього вчителя музики.

Мотиваційну сферу дослідника, 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, реалізацію усього спектру дослідницьких дій, і виводить майбутнього фахівця на інший аналогічний рівень у його професіогенезі.

Як зазначається у наукових працях [319; 491], усі види мотиваційних спонукань характеризуються змістовними, пов'язаними з характером здійснення особистістю діяльності, та динамічними параметрами, що відображають форму, динаміку мотивів. До *змістовних характеристик* мотиваційних спонукань доцільно віднести такі:

- 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 змістовними 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 тип особистості фахівця – майбутнього вчителя музики* з розвинутою мотиваційною системою. Це особистість із стійкою, тривалою сферою спонукань, для якої характерно полімотивованість, самостійне визначення особистісно і професійно значущих цілей, потреб й інтересів, рух від вузько результативних мотивів професійної музично-педагогічної і науково-дослідницької діяльності до творчопроцесуальних мотивів саморозвитку і самоактуалізації.

Формування нових особистісних новоутворень і мотивів-якостей вчителя-дослідника пов'язано з володінням *смыслотворчістю*, тобто вміннями «вичерпувати» новий смисл із когнітивних процесів, здійснювати пошук нових аргументів і фактів, інтерпретаційних і пояснювальних схем, їх логічного конструювання. Така *смыслотворча діяльність* вчителя музики звернена до смислової педагогіки, пошуку нових мистецьких координат у педагогічному процесі,

способів культуротворчого впливу на особистість, наукового осмислення педагогічної і мистецької діяльності, виявлення педагогічного і світоглядного контексту мистецького твору, що зумовлено його художнім смислом, поліінтерпретаційною сутністю. У цьому сенсі смислотворчість виявляється як єдність ціле- і смислоутворення діяльності вчителя-дослідника-музиканта.

Доцільно виділити у навчальному процесі вищої педагогічної школи два взаємодоповнюючих і взаємокомпенсуючих механізми формування мотиваційно-потребнісної сфери майбутнього вчителя музики – дослідника:

- перший механізм будується на цілеспрямованому впливі безпосередньо на мотивацію дослідника через переконання, роз'яснення, стимуляцію його самосвідомості, переосмислення себе як дослідника навколишньої соціокультурної дійсності, професіонала-освітянина в галузі музично-педагогічної освіти;
- другий механізм пов'язаний з впливом на особистість дослідника через перебудову його мікросередовища шляхом зміни умов самого дослідницького пошуку, які спричиняють подальшу перебудову мотивації саме через наукові і дослідницькі дії.

Домінуюча роль у формуванні мотиваційної сфери вчителя-дослідника-музиканта 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, застосуванням їх на практиці як теоретичного підґрунтя;
- потреби в учінні, самоосвіті, художньо-науковому осягненні мистецько-культурної реальності, сутнісному і міждисциплінарному вивченні соціокультурних феноменів й музично-педагогічних явищ, конструюванні змістовної архітекτονіки музично-освітнього простору;
- потреби у пошуку нових смислових одиниць і дефініцій понять, переосмисленні педагогічних і мистецьких концепцій і теорій, виявленні педагогічних закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків у музично-освітніх процесах;

- потреби у вивченні 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 залежити від того, які саме за своїм змістом, динамічними характеристиками, будовою потреби набуватимуть форми саморуху. Це в свою чергу призведе 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. Інтерес виступає зв'язуючою ланкою між потребами та метою діяльності. Багатьма вченими (О. Г. Ковальовим, О. В. Петровським, О. М. Леонтьєвим, К. К. Платоновим) 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 підґрунтям у розробці авторських музично-освітніх технологій.

За висловом науковців-психологів [73; 286; 287], усвідомлена і прийнята фахівцем *мета* надає діяльності особистісного смислу. 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 освітньому просторі. Процеси цілеутворення і цілепокладання вчителя-дослідника-музиканта відбуваються у форматі дослідницького пошуку, слугуючи розробці власної

концепції дослідження, а також педагогічної і предметної діяльності, що зводиться до створення ефективної, дидактично потужної, перспективної педагогічної технології, спрямованої на розв'язання науково-педагогічної проблеми. Отже, цілепокладальні дії вчителя, спрямовані на удосконалення його творчо-дослідницької, методологічної, музично-педагогічної компетентності, особистісне самомоделювання, самотворення і саморелаксацію як дослідника і вчителя професіонала.

Що стосується *пізнавальних*, у тому числі й *методологічних установок*, їх формування залежить від соціалізації та сциентифікації 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 напрямок 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) 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, особистісні цінності трактуються як унормовані утворення, певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку [64]. 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 фор-

мування особистісних цінностей майбутнього вчителя-дослідника-музиканта є ціннісно 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.

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 науковця, 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 мистецько-культурних і професійно-педагогічних цінностей.

Підсумовуючи вище викладене, дійдемо *висновку*, що ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, діяча мистецької освіти, є домінантною і має своє втілення у мотивах, потребах, інтересах, установках, переконаннях, цінностях, цілях, детермінуючи розвиток вчителя музики як дослідника, забезпечуючи ефективність індивідуальних науково-пізнавальних і науково-дослідницьких стратегій і поведінки.

Операційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Якщо ціннісно-мотиваційна сфера особистості вчителя-дослідника-музиканта детермінує професійну діяльність, підтримуючи інтерес до її процесуальних і результативних характеристик, формує

світоглядні позиції особистості як професіонала, то операційна сфера здійснює виконавчу функцію, вказує на те, як діє людина (від простих виконавчих дій до складних мисленнєвих та творчих актів) для реалізації мотивів.

Вивчення особистісних якостей (свідомості (самосвідомості), мислення, здібностей) і новоутворень, що забезпечують операційну сферу науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, можливе за умов глибокого розуміння загальних психолого-педагогічних положень стосовно цих процесів, пов'язаних із свідомістю та мисленнєвою діяльністю фахівця. Розглянемо цей аспект детальніше.

Свідомість як якість операційної складової особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Аналіз психологічної літератури 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. Вища ступінь розвитку свідомості науковцями (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, І. С. Кон, В. В. Столін) розглядається як *самосвідомість*, що представляє стан та переживання свого «Я», усвідомлене ставлення до себе. Так, за висловом Л. І. Божович, 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 [73].

Осмислюючи самосвідомість майбутнього вчителя музики з позицій психологічної науки, можна стверджувати, що це особистісна якість, яка забезпечує психологічний самоконтроль особистості дослідника, підтримує у такий спосіб напругу його інтелекту, світоглядних інтенцій, сприяє соціальній детермінованості науково-дослідницького пошуку у музично-педагогічній освіті. Смысл (мета) професійно-світоглядної діяльності вчителя-дослідника в галузі мистецької освіти полягає у побудові ним власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта.

На наш погляд, сформована самосвідомість вчителя-дослідника-музиканта виявляється як:

- підтримка внутрішньої узгодженості і самототожності особистості дослідника, вибудовування свідомої дослідницької і педагогічної поведінки, ціннісно-сміслове ставлення до педагогічної і мистецтвознавчої науки, мистецької дійсності в цілому;
- пізнання себе та пошук сенсу життя через самовдосконалення, самоосмислення, самостворення в процесі науково-дослідницького музично-педагогічного пошуку.

Як зазначає О. М. Леонтьєв [285], явища свідомості мають подвійну детермінацію – зовнішню (сфера пізнавальних процесів) та внутрішню (сфера потреб). Розводячи дві сфери – свідомої думки та потреб й мотивів, науковець стверджує, що «...звичайно, слід відрізняти ці сфери. Однак вони створюють єдину структуру – внутрішню структуру самої свідомості» [286, с. 11]. Для розуміння співвідношення свідомості та мотивів необхідно звернутися до понять «значення» та «смысл» 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. Смысл, що породжується буттям людини, не додається до значень, а втілюється в них. Отже, смысл 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 «смыслоутворююча діяльність значень приводить до певної смислової будови самої свідомості» [286, с. 65].

Особливу роль у смыслоутворюючій діяльності вчителя-дослідника-музиканта ми відводимо *світогляду*, що характеризується духовно-естетичною наповненістю і спрямованістю й виявляється як спосіб і результат засвоєння навколишнього світу, ціннісно-сміслове осягнення соціокультурної дійсності крізь призму особистісного світорозуміння. Єдність наукового осмислення музично-педагогічної діяльності, її діалогічної стратегії, і художньо-естетичного способу сприйняття 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 художньо-наукове осягнення мистецької дійсності, осмислення професійної життєдіяльності.

Розглядаючи світогляд фахівця в галузі музично-педагогічної освіти як специфічну форму емоційно-ціннісного відношення до навколишнього буття, що концентрує смисложиттєві установки і орієнтири особистості, ми звертаємо увагу на унікальні можливості впливу мистецтва, яке виступає не тільки джерелом розвитку художніх здібностей і вмій, а й універсальним засобом формування світоглядних уявлень особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей вчителя музики.

Отже, світоглядні орієнтації вчителя-дослідника-музиканта вибудовуються на основі сформованого художньо-наукового світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння і зумовлені характером культуротворчої і культуровідповідної діяльності. У цьому сенсі здатність мистецтва не лише відображати реальність, а й виявляти таємниці Всесвіту людини визначають специфіку дослідницького пошуку у цій галузі. Світоглядні орієнтації вчителя-дослідника в галузі музично-педагогічної освіти відображають культурний спосіб життя, констатують сутність культури і науки як сферу 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.

Пропонуємо наступне бачення цього утворення в контексті особистісних характеристик вчителя-дослідника-музиканта. Так, виступаючи відносно стійкою і в той же час динамічною системою, «Я-концепція» майбутнього вчителя музики формується у процесі взаємодії з соціокультурним і мистецьким світом і представляє інтегративне утворення у духовному світі особистості. Як глибинне особистісне новоутворення «Я-концепція» пронизує усі психічні процеси, властивості, стани вчителя-дослідника і слугує показником досягнення акмеологічного рівня у його професіогенезі.

Як суб'єкт культурної і наукової творчості вчитель-дослідник-музикант створює власну *концепцію світорозуміння*, яка вибудовується у процесі реалізації синкретичного способу мислення, науково-теоретичного міркування, дослідницького і музично-освітнього

пошуку, методологічного аналізу і детермінується наявними соціокультурними, педагогічними, естетичними і науково-дослідницькими цінностями.

У формуванні оцінної діяльності дослідника важливе значення набуває *рефлексивність* як конституююча характеристика свідомості (Л. С. Виготський), що підіймається на рівень теоретичного мислення. У цьому сенсі рефлексивність виступає як: здатність до осмислення, вивчення, аналізування свого образу «Я – дослідник», «Я – освітянин», «Я – діяч музичного мистецтва», «Я – створювач духовних і культурних цінностей», «Я – професіонал»; особистісне художньо-наукове світосприйняття, світо відношення і світорозуміння.

Розуміння світоглядної функції науки і мистецтва, інтегративної сутності дослідницького пошуку, 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 у галузі музично-педагогічної освіти. У цьому сенсі художньо-наукове світосприйняття відбувається у нерозривному взаємозв'язку раціональних і емоційних процесів, наукового і художнього мислення, інтелектуальних і перцептивних дій, що націлені на цілісне і сутнісне осмислення «концепції світу», мистецько-культурних, художньо-педагогічних феноменів і музично-освітніх явищ. Такі аналітичні і рефлексивні процеси потребують художньо-естетичної освіченості, науково-педагогічної обізнаності, соціально-культурної компетентності, дослідницької і методологічної озброєності вчителя музики.

Векторами розгортання самосвідомості як складової особистісного компоненту НДК МВМ виступають процеси *самопізнання, самооцінювання і саморегулювання*. Кожен з цих компонентів самосвідомості необхідно розглядати подвійно: з динамічної точки зору, тобто протікання і розгортання процесу, і результативної – виникнення та наявності певного продукту.

На наш погляд, оцінювальні дії у дослідницькому пошуку вчителя-дослідника в галузі музично-педагогічної освіти виявляються у таких спрямуваннях оцінно-аналітичної діяльності:

1) оцінювання власних дослідницьких дій, дослідницьких стратегій, розробленого дидактичного і виховного супроводження науково-педагогічної проблеми, що розв'язується, з точки зору їх ефективності і результативності;

2) осмислення музично-педагогічних досліджень, здійснених вченими-науковцями, теоретичних і практичних знань, пошук педагогічних і художніх пріоритетів, когнітивних і духовно-моральнісних смислів у дослідницькому і музично-освітньому просторі;

3) оцінювання індивідуально-особистісного інтелектуального ресурсу, професійно значущих якостей, професійних і світоглядних позицій як вчителя-дослідника-музиканта, шляхів професійно-особистісного зросту і самотворення засобами дослідницького пошуку.

Для розкриття особливостей оцінно-аналітичної діяльності вчителя-дослідника-музиканта ми звертаємося до методологічного положення С. Л. Рубінштейна щодо єдності процесів свідомості та діяльності (дії), закономірним наслідком якого і виділення регуляторної функції самосвідомості. Згідно цієї теорії 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 підґрунтям 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 науково-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 і педагогічні дії і співвідносити їх з предметом цієї діяльності.

Підсумовуючи вище викладене стосовно смислотворчої і світоглядної діяльності свідомості вчителя музики, зробимо *висновок*: свідомість (самосвідомість) як якість операційної сфери дослідника – майбутнього вчителя музики забезпечує зовнішню (пред-

метну) та внутрішню (сміслову) регуляцію здійсненого науково-дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; як засіб усвідомлення соціокультурної і мистецької дійсності свідомість вчителя-дослідника-музиканта визначає його ціннісні орієнтації у соціокультурному і музично-освітньому просторі, світоглядні інтенції, які зумовлені характером культуротворчої і культуровідповідної діяльності і виявляються як художньо-наукове світовідчуття, світобачення, світорозуміння; смисл професійно-світоглядної діяльності вчителя-дослідника в галузі мистецької освіти полягає у побудові ним власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта.

Мислення як складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

З точки зору психологів-науковців (К. О. Абульханової, А. В. Брушлинського, О. М. Матюшкіна) *мислення* – це не тільки діяльність (практична і теоретична), а й безперервний (недиз’юнктивний) психічний процес аналізу, синтезу, узагальнення, що формується. Як зазначає А. В. Брушлинський, якщо йдеться мова про мислення, необхідно урахувати 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.

Основний «механізм» мислення А. В. Брушлинський [88] вбачає у процесі аналізу через синтез. У такому разі процес розв’язання завдання або проблеми людина здійснює шляхом аналізу через синтез, тобто через включення об’єкту, що пізнається, у нові зв’язки, внаслідок чого він виступає у нових якостях, властивостях, характеристиках, які фіксуються у нових поняттях та понятійних характеристиках.

Наведені міркування дають можливість зрозуміти внутрішню організацію мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника як неперервної взаємодії суб’єкта з об’єктом дій та пізнання. У цьому сенсі мислення дослідника не зводиться тільки до здатності діяти в умі, головна функція мисленнєвої діяльності у забезпеченні можливості опанувати новими науковими знаннями і новими діями.

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].

В основі будь-якої дії, що виконується людиною, лежить будь-яка засвоєна закономірність, що стає принципом дії та визначає спосіб її виконання. Оволодіння відповідними закономірностями складає підґрунтя (основу) справжнього розвитку мислення. Мікророзвиток мислення, що передбачає перехід від нижчого рівня до вищого, зумовлює, насамперед, перехід до нового способу дії. Необхідною умовою розвитку мислення є засвоєння загального принципу, загальної закономірності, на якій воно ґрунтується, шляхом абстрагування, виявлення сутнісних, закономірних відношень, що складають принцип. Наслідком засвоєння загального принципу дії є можливість її подальшого застосування у будь-яких схожих ситуаціях.

Для вчителя музики як дослідника логічний склад мислення зумовлений характером і змістом педагогічних і мистецтвознавчих знань, його методологічною свідомістю і науковим мисленням, яке задає наукове осягнення педагогічної дійсності, що характеризується високим рівнем узагальнення і глибинним засвоєнням соціокультурних і педагогічних закономірностей.

Мисленнєва діяльність вчителя музики опосередковується як зовнішніми (соціокультурними, педагогічними, мистецькими), так і внутрішніми (методологічною свідомістю, науковим світоглядом, художньо-науковим світорозумінням) факторами. Особливістю мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта стає поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів, оволодіння поняттєво-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.

Значення системоутворюючого чинника у формуванні науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики набуває *теоретичне мислення* як доцільне застосування у музично-педагогічному процесі різних аналітико-синетичних, індуктивно-дедуктивних, узагальнюючих дій, готовність до наукового аналізу музично-педагогічної реальності, урахування освітній і мистецько-культурний контекст, застосування дослідницького підходу до розв'язання музично-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:

- розкриттю значущості теорії для педагога-музиканта;
- набуттю знань про сутність теорії музичної освіти, її основні категорії, закономірності, поняття;
- формуванню теоретичного мислення;
- накопиченню досвіду творчого застосування теоретичних знань в галузі музичної освіти у своїй практичній педагогічній діяльності;
- становленню професійної позиції по відношенню до актуальних питань музичної освіти;
- розвитку здатності самостійного збагачення професійного знань, вмінь і навиків, досвіду творчої музично-педагогічної діяльності;
- розробці власної моделі загальної музичної освіти.

Саме інтегровані знання (філософські, педагогічні і мистецтвознавчі), що актуалізуються у музично-педагогічному дослідженні, їх міждисциплінарний синтез забезпечують різні способи досягнення світу, формування художньо-наукового світовідношення, світорозуміння, розширення і поглиблення тезаурусу вчителя-дослідника в галузі культуротворчої і музично-педагогічної освіти.

З огляду на сучасні вимоги вищої педагогічної освіти (поліпарадигмальність, дослідницьку й інноваційну спрямованість, міждисциплінарність, системність) можна стверджувати, що формування мислення майбутнього вчителя музики як дослідника має здійснюватися як наукове і забезпечувати проведення науково-педагогічних досліджень. Ефективність здійснення цих дій буде залежати від сформованості рефлексійної діяльності мислення, вмінь аналізувати, осмислювати свої дії, у тому числі розумові, відслідковувати

розгортання своєї думки (судження); бачити у відомому невідоме, тобто протиріччя, що є причиною руху думки; здійснювати діалогічний підхід до аналізу музично-педагогічних феноменів; використовувати у дослідницькому пошуку і практико орієнтованій діяльності теоретичні методи пізнання як способу художньо-наукового осмислення мистецької дійсності.

Як відомо, 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. До особливостей наукового стилю мислення можна віднести концептуальність, доказовість, аргументованість, системність, цілісність, логічність, рефлексивність, проблемність, прогностичність, нестандартність [337].

Розглядаючи співвідношення між стилем мислення й діяльністю, необхідно вказати на його діалектичний характер: з одного боку, стиль мислення обумовлює діяльність, визначаючи напрямок її розгортання та результати, з іншого – діяльність впливає на формування певного стилю мислення. Звідси, науковий стиль мислення дослідника формується у тій мірі, в якій є продуктом його науково-пізнавальної, творчо-дослідницької діяльності і визначає активність цієї діяльності, спрямованість науково-педагогічного пошуку, його цілепокладання, цілездійснення.

Отже, можна стверджувати, що науковий стиль мислення детермінує стратегію науково-пізнавального і дослідницького пошуку, виступає засобом орієнтації у потоці наукової інформації, способом ставлення до педагогічно-освітньої, мистецької дійсності, формує ідеал наукового методу та наукової теорії, розвиває уявлення про суб'єкт і об'єкт наукового пізнання. Розвиненість наукового стилю мислення впливає на цілісне бачення існуючої музично-освітньої дійсності й формування цілісної особистості дослідника, яка усвідомлює значущість і цінність наукового стилю мислення у майбутньому професійному житті.

Саме науковий стиль мислення визначає рівень «метазнань» і «метавмінь», досягнення яких відбувається в процесі оволодіння різноманітними науковими методами і міждисциплінарним бачен-

ням музично-педагогічних проблем, що спричинює швидке адаптування в умовах частой зміни наукових парадигм, різних педагогічних технологій, обсягу інформації, що зростає, і знаходження принципово нових рішень науково-педагогічних проблем. 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 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.

У педагогічному контексті розуміння (як і пояснення) виступає в якості методологічного регулятиву, принципу наукового і художнього стилю мислення, розглядається як спосіб, процес, мета і результат мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта і виявляється як діалог у науковому і мистецькому вимірі. 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» [53, с. 289].

Дане твердження має принципове значення для розкриття особливостей мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта, тлумачення якої набуває додаткового смислового навантаження як узагальненого виду ціннісно-смислової когнітивної діяльності, що вимагає глибинного наукового осягнення педагогічних феноменів, педагогічного контексту музичного мистецтва, мистецького твору і забезпечує відкриття світу через поняттєві художні образи в їх смисловому значенні, як смислове поле із багатовимірною системою значень і трактовок.

У цьому контексті особливого значення набуває концепція М. М. Бахтіна [53] щодо «внутрішньої діалогічності культури», в якій діалог є корінь і підґрунтя всіх інших визначень людського буття, зверненого до *Ти*. І цей діалог є лише там, де є «діалог діалогів», що охоплюється поняттям культури, тобто нескінченна й не завершувана спіраль мовленнєвих висловлювань.

Залучення до культур здійснюється за допомогою діалогу, призначенням якого є усвідомлення культурного різноманіття і своєрідності різних культур як стимулу розвитку особистості. З позиції концепції діалогу культур людина, як творець культури, здатна знайти спосіб діалогу між різними культурами. З позиції концепції діалогу культур людина, як творець культури, здатна знайти спосіб діалогу між різними культурами. Розвиток особистості в цьому аспекті – це своєрідна інтеріоризація 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 мистецького або культурного спілкування як мікродіалогу (внутрішній діалог) і макродіалогу (діалог культур).

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-дослідник-музикант, 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.

У цьому контексті особливої значущості набуває *смыслопоищкова діяльність* майбутнього вчителя музики, дослідника, яка пронизує усі етапи його дослідницького пошуку і має виявлення у таких діях:

- о розкритті понять, їх основних дефініцій;
- о виявленні загальних властивостей, сутнісних ознак, зв'язків, внутрішніх закономірностей педагогічно-освітніх і мистецьких явищ;

- о 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);
- о 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 і науки. У цьому сенсі цілісність мисленнєвої діяльності вчителя музики доцільно розглядати як інтегровану єдність педагогічної думки, дослідницького пошуку і художнього світовідношення, спрямованих на ефективне здійснення завдань в галузі мистецької освіти. Цілісне вивчення науково-педагогічної проблеми вибудовується як наукове осмислення педагогічних і культурних фактів, подій, процесів у їх причинно-наслідкових зв'язках та опосередкуваннях, глибинних внутрішньо та зовнішньо зумовлених взаємозалежностях; багатоаспектне розкриття педагогічних закономірностей з урахуванням конкретно-історичних і соціокультурних відношень; наукове розкриття музично-освітніх понять і художньо-естетичної реальності; розуміння соціального, педагогічного, світоглядного і аксіологічного контексту мистецьких творів як «квазіоб'єктів», а спілкування з ними як «квазі-спілкування».

Діалектичне мислення дозволяє розглядати педагогічні феномени, явища, ситуації з позицій саморозвитку, саморуку, зумовлених як зовнішніми, так і внутрішніми стимулами. У цьому сенсі акцентується увага дослідника на таких елементах діалектичної логіки, як наступність і поступовість, урахуванні закономірного розвитку особистості, яка нарощує кількісний матеріал, що спричинює якісний розвиток її психічних структур, появу та становлення нових особистісних якостей.

Міждисциплінарне вивчення педагогічних і мистецьких явищ слугує багатовимірному і багатогранному дослідженню науково-педагогічних проблем на інтегративній основі. Інтегративна сутність мисленнєвої здатності вчителя-дослідника-музиканта виявляється у глибокому проникненні у сутність мистецько-культурних і педаго-

гічних явищ, пошуку загальних закономірностей, широкому застосуванню універсальних методів і засобів наукового дослідження.

Осмислюючи вище викладене стосовно мисленнєвої діяльності вчителя музики, ураховуючи специфіку його дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти, зробимо висновок: мислення як складова особистісного компоненту НДК МВМ доцільно розглядати в якості професійної мисленнєвої 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 дослідника.

Здібності як складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Наступним елементом, що обслуговує операційну сферу вчителя музики як дослідника, є *здібності*, сутнісною основою яких виступає спосіб діяльності, дій, поведінки. У наукових джерелах [319; 609] *здібності* розглядаються як індивідуально-психологічні властивості особистості людини, що відповідають вимогам певної діяльності і є умовою її успішного виконання. Виступаючи результатом науково-дослідницького пошуку, *здібності* вчителя-дослідника реалізуються в уміннях, які ми класифікуємо таким чином: інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні.

До інтелектуальних належать вміння:

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, 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;

5) виявляти причинно-наслідкові зв'язки між умовами реалізації освітньо-педагогічних явищ та їх результатами;

6) вести діалог, виявляючи ерудованість і обізнаність; спілкуватися на принципах поваги і толерантності до іншої думки.

До дослідницьких відносяться вміння:

1) проводити музично-педагогічні дослідження у системі: експеримент (спостереження) – опис – пояснення (обґрунтування) – прогнозування;

2) бачити такий гностичний ланцюжок: питання – проблема – гіпотеза – концепція (теорія);

3) вибудовувати дослідницькі дії відповідно визначеній меті і завданням дослідження, розробляти загальну стратегію і тактику дослідження;

4) розробляти необхідний діагностичний інструментарій дослідження, визначати коефіцієнт ефективності застосованих методів дослідження;

5) відбирати, конструювати різні методи дослідження, аргументувати їх вибір, виходячи зі специфіки предмету педагогічного дослідження, сформульованої проблеми;

7) робити порівняльний аналіз досліджуваних явищ до і після експерименту;

8) здійснювати пошук шляхів розв'язання науково-педагогічної проблеми на теоретичному й практичному рівнях.

Смислопошукові вміння – це 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, міждисциплінарному підходах; відшукувати різні смислові відтінки, значення понять, нове смислове навантаження теоретичних положень;

2) знаходити взаємозв'язок між різними педагогічними поняттями, категоріями, педагогічними явищами; розкривати сутність педагогічних і мистецьких явищ, феноменів на основі всебічного аналізу, ураховуючи соціокультурні вимоги до їх функціонування;

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;

5) здійснювати системний, структурний, прогностичний й інші види аналізу педагогічних феноменів в межах музично-педагогічного дослідження, перетворювати педагогічну теорію у метод пізнавальної діяльності, самоосвіти;

6) реалізовувати пошук ефективних педагогічних впливів у розв'язанні науково-педагогічних проблем, виявляти значення цих впливів для особистісного розвитку тих, хто навчається, в галузі мистецької освіти.

До рефлексивних вмінь варто віднести вміння:

1) оцінювати, осмислювати свій образ «Я – вчитель-дослідник-музикант», «Я-професіонал», «Я-освітянин», «Я – людина культури» з позицій власних можливостей, здібностей, особистісних якостей;

2) використовувати різноманітні методи самопізнання, самодіагностування, самоаналіз 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);

4) регулювати і моделювати дослідницький пошук та поведінку з позицій внутрішніх (смыслових) та зовнішніх (предметних) критеріїв діяльності;

5) здійснювати цілепокладальні, прогнозувальні дії стосовно визначення індивідуальної траєкторії професійно-особистісного розвитку;

6) 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 3.1. та 3.5. відповідно.

Таким чином, осмислення операційної складової особистісного компоненту НДК МВМ з позицій психологічної і педагогічної науки дозволяє зробити *висновок*: особистісні якості (свідомість, мислення, здібності) вчителя-дослідника-музиканта, що обслуговують його операційну сферу виступають одночасно як інструментальні і якісні, оскільки забезпечують функціонування науково-дослідницької культури і є результатом формування означеного особистісного феномену.

Так, *свідомість* (самосвідомість) забезпечує зовнішню (предметну) та внутрішню (смыслову) регуляцію здійсненого науково-до-

слідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; визначає його ціннісні орієнтації у соціокультурному і музично-освітньому просторі, світоглядні інтенції, які зумовлені характером культуротворчої і культуровідповідної діяльності і виявляються як художньо-наукове світовідчуття, світобачення, світорозуміння; смисл професійно-світоглядної діяльності вчителя-дослідника в галузі мистецької освіти полягає у побудові власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта. *Мислення* майбутнього вчителя-дослідника-музиканта доцільно розглядати як професійну мисленнєву здатність, 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 дослідника. Мисленнєва діяльність вчителя музики опосередковується як зовнішніми (соціокультурними, педагогічними, мистецькими), так і внутрішніми (методологічною свідомістю, науковим світоглядом, художньо-науковим світорозумінням) факторами. *Здібності* вчителя-дослідника-музиканта є умовою і результатом його науково-дослідницької діяльності та реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні вміння.

Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що особистісний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики забезпечується якостями ціннісно-мотиваційної (мотиви, потреби, інтереси, установки, переконання, спрямованість, цінності) і операційної (свідомість, мислення, здібності) сфери, які впливають на самостворення і самоздійснення вчителя-дослідника у світі науки і мистецтва, здатного до вмотивованої різнобічної мисленнєвої та дослідницької діяльності, художньо-наукового і методологічного осягнення музично-педагогічної дійсності, її онтологічного, феноменологічного, аксіологічного і герменевтичного осмислення і на цій основі формування «Я-концепції» дослідника.

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

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 науково-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 [412; 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). Отже, креативність необхідно розглядати як пошуково-перетворюючу сутність особистості, що спричинює творчий стиль діяльності. У цьому випадку продукт творчості відрізняється новизною, оригінальністю і унікальністю. Слід розрізнити поняття «творчість» і «креативність»: якщо творчість виступає процесуально-результативною характеристикою діяльності, то креативність – як детермінанта творчого процесу, суб'єктивно-обумовлюючою характеристикою особистості.

Ми пропонуємо таке розуміння змісту *креативного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта*, що відображає творчу природу художньо-наукового пізнання, як єдності аналітичного і дивергентного мислення, логіки і інтуїції, раціонального і чуттєвого, дедуктивного і індуктивного методів пізнання і має виявлення в сформованому індивідуальному творчо-креативному потенціалі дослідника.

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, введенні нових уявлень і т. п. Пов'язувати наукову творчість тільки лише з розширенням і поглибленням змістовних 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 [104], 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. Як зазначає науковець, невеликий елемент наукової творчості завжди присутній у науковій роботі.

Можна стверджувати, що творчість (креативність) притаманна усім компонентам науково-дослідницької культури – аксіологічному, особистісному, технологічному, – і має свої особливості прояву у рамках кожного з них. Так, на рівні аксіологічного компоненту НДК МВМ акцентується увага на творчо-креативній домінанті ціннісних орієнтацій дослідника, що виявляється у світоглядних характеристиках особистості вчителя-дослідника, як: наданні особистісного смислу цілеспрямованому, вмотивованому науковому пізнанню, науковій творчості у майбутній професійній музично-педагогічній діяльності; різним формам породження педагогічних інновацій в освіті; музично-педагогічним дослідженням, спрямованих на нові перспективні наукові галузі; науковому спілкуванню, діалогу, в яких

порушуються нові, нетривіальні питання; творчому самоздійсненню і саморозвитку вчителя музики у дослідницькому процесі.

У межах особистісного компоненту НДК МВМ креативність реалізується, насамперед, у 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» [193, с. 29]. Креативність як суб'єктивна детермінанта наукової творчості дослідника – майбутнього вчителя музики, на наш погляд, має такі характеристики:

– *оригінальність мислення* як виявлення здатності породжувати нові нестандартні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, стереотипів у розв'язанні музично-педагогічних проблем, приносити авторське бачення у кожне питання, що вивчається, творчо переосмислювати соціокультурну і педагогічну дійсність; володіти механізмами творчої пізнавальної діяльності, а саме: пошуком невідомого за допомогою аналізу через синтез, асоціативного методу, механізмів інтуїції (самодобудовування, самоорганізації), механізму взаємодії інтуїтивного і логічного тощо;

– *швидкість мислення*, що виявляється на всіх етапах і рівнях дослідницького процесу, насамперед, у швидкому знаходженні нових способів розв'язання музично-педагогічної проблеми; вибору шляхів пошуку невідомого; визначенні головної ідеї, її мисленого втілення; концептуалізації знань і структуруванні тексту; вивченні наукових позицій педагогів-вчених, мистецьких діячів і на цій основі визначення власної наукової позиції;

– *гнучкість мислення* як варіативність застосування опанованих наукових знань у навчально-пізнавальній діяльності і музично-педагогічній практиці; різноманітність запропонованих педагогічних технологій, методик, методів у музично-педагогічному дослідженні; багатоаспектність і багатовекторність дослідницького пошуку;

– *асоціативність* як моделювання вчителем-дослідником-музикантом образу педагогічного 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 продуктивне, творче перетворення мистецької дійсності шляхом реалізації наукових ідей, за-

стосування індивідуальних дослідницьких стратегій; перероблення й перенесення власного науково-педагогічного досвіду в реальну практику; відбору ефективного науково-методичного, дидактичного супроводження.

У розрізі технологічної складової НДК МВМ творчо-креативний характер науково-дослідницької діяльності виявляється у двох напрямках: по-перше, як збагачення наукових знань і визначення шляхів їх практичного застосування, подальше розширення педагогічного тезаурусу; по-друге, як створення нової педагогічної і мистецької реальності на основі опанованих наукових знань. Наукова творчість у першому напрямку передбачає використання досягнутого наукового знання як засобу, інструменту отримання нових знань, визначення евристичного потенціалу наукового знання; у другому напрямку – полягає в науковому опануванні дійсності.

У контексті технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики креативність має виявлення у певних діях науково-пізнавальної і педагогічної діяльності вчителя-дослідника-музиканта, які фіксуються у такому:

1) визначення логічної структури музично-педагогічного дослідження, створення планів і програм дослідження, стратегій дослідницького пошуку, логічних схем розв'язання наукових музично-педагогічних проблем, конкретизація проміжних дослідницьких цілей і завдань;

2) 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;

3) генералізація нових емпіричних фактів, їх інтерпретація з позиції окремих теорій, парадигм; визначення співвідношення між фактами і умовами їх виникнення, функціонування;

4) висування гіпотетичних припущень щодо формування і розвитку педагогічних і мистецьких феноменів, що вивчаються, їх взаємодії з різними педагогічними системами; створення нової концептуальної і інструментальної моделі дослідження;

5) створення авторського дидактичного і виховного супроводження музично-педагогічної проблеми, що включає різні нововве-

лення, 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;

6) 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;

7) прогнозування можливих варіантів розвитку досліджуваних явищ, бачення теоретичної та методичної перспективності отриманих висновків; екстраполяційний прогноз подальшого розвитку педагогічних і мистецьких явищ і ситуацій, визначення шляхів застосування і впровадження опанованих наукових знань у музично-педагогічну практику, авторських схем втілення методичних розробок;

18) здійснення евристичного аналізу наявного наукового знання, виявлення його евристичного потенціалу, визначення рівня новизни (конкретизація, доповнення, перетворення) отриманого результату, його місце серед відомих наукових фактів.

Таким чином, підсумовуючи вище викладене стосовно змісту креативної складової НДК МВМ, зробимо *висновок*: це складова, що відображає творчо-продуктивну домінанту особистості вчителя-дослідника-музиканта, визначає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; забезпечує ефективне, динамічне функціонування, перспективне формування усіх інших складових – аксіологічної, особистісної, технологічної, – 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.

Висновки до розділу 3

На основі аналізу наукових джерел, які віддзеркалюють філософські, наукознавчі, культурологічні, психолого-педагогічні, мистецтвознавчі аспекти проблеми, було обґрунтовано і аргументовано авторська позиція щодо сутності, змісту, функцій й структурних компонентів феномена науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

В обґрунтуванні авторської концепції, ми виходили з того, що вчитель-дослідник-музикант взаємодіє з науково-дослідницькою культурою такими способами: коли засвоює культуру науково-дослідницької діяльності, виступаючи об'єктом соціального впливу; коли діє у певному науковому музично-освітньому середовищі як носій і транслятор науково-дослідницьких, інформаційних, педагогічних, мистецьких та інноваційних цінностей; коли створює та розвиває науково-дослідницьку культуру як суб'єкт наукової творчості, дослідницького пошуку у напрямку музичної освіти.

У цьому контексті 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 світорозумінні, художньо-науковому світогляді і естетичному світосприйнятті.

Для вчителя-музиканта наукове досягнення мистецької дійсності передбачає педагогічне осмислення мистецько-культурних процесів, виявлення їх світоглядного контексту, аналізу пізнавального, морального і естетичного потенціалу музичного мистецтва, різних модусів музично-педагогічної діяльності, що поглиблює його професійно-педагогічну, науково-дослідницьку, художньо-естетичну компетенцію і закладає основу для збагачення новітніми технологіями та інноваційними методиками.

Вивчення науково-педагогічного фонду дозволило дати загальну характеристику майбутньому фахівцю – вчителю музики з розвинутою професійно-педагогічною культурою: це особистість інтелектуально розвинена, ерудована і морально 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 музично-педагогічного процесу, виявляючи

гуманістичну спрямованість, втілюючи у практико орієнтованій діяльності 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 «смысло-утворюючому фонді», досвіді багатомірного сприйняття музично-педагогічної (мистецької) реальності.

Осмислення результатів теоретичного аналізу, здійсненого з позицій різних наукових підходів (діяльнісного, особистісного, аксіологічного), дозволяє стверджувати, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики представляє інтегровану сукупність особистісних і діяльнісних структур, що відображають змістовні і процесуальні характеристики означеного феномену в їх синергетичній єдності, як концентрату науково-дослідницьких, соціально-педагогічних, мистецько-культурних цінностей, і забезпечують професійно-акмеологічне самоздійснення та особистісно-креативне зростання фахівця у доцільно спланованих наукових і дослідницьких стратегіях, ціннісно-смысловое ставлення до наукових знань і науки в цілому.

На основі вивчення науково-педагогічного фонду пропонуємо таке визначення поняття «науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики (НДК МВМ): це складна, динамічна якість особистості, що відображає її здатність до синтезування наукових і художніх методів пізнання, аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності та емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового, педагогічного і художнього ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань у науково-теоретичній (пояснювальній) та конструктивно-технологічній (перетворювальній) діяльності.

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.), відшуковуючи нові шляхи і способи пізнання. Впливаючи на світоглядні позиції особистості дослідника, методологічна культура має вираження у сформованій методологічній свідомості і методологічному мис-

ленні, що спрямовують дослідницькі дії, визначають вектори здійснення музично-педагогічного дослідження, забезпечують розуміння діалектики музично-педагогічної науки і музично-педагогічної дійсності, виступаючи у цьому процесі системоутворюючим чинником. Майбутній вчитель-дослідник-музикант із сформованою методологічною культурою здатний науково обґрунтовувати, критично осмислювати і творчо застосовувати наукові концепції, методи пізнання у дослідницькому пошуку, концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апаратом, додержуватися певних методологічних орієнтирів у музично-педагогічному дослідженні, здійснювати рефлексивні дії стосовно власної науково-дослідницької діяльності.

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-освітянина його професійна діяльність. Фокусуючи увагу на особливостях методологічної свідомості і методологічного мислення у розкритті методологічної культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, ми звертаємо увагу на вміння 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, ми доходимо висновку, що це поліструктурний особистісний феномен, що представлений як інтегрована єдність аксіологічного, технологічного, особистісного, креативного компонентів і реалізується через гуманістичну, гносеологічну, інтегративну, комунікативну, освітню і соціальну функції. Науково-дослідницька культура вчителя музики як особистісний феномен має синкретичний характер, оскільки виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи і разом з тим елементом і видом професійно-педагогічної культури вчителя

Грунтуючись на науково-методологічних підходах (системному, інтегративному, синергетичному, культурологічному, аксіологічному,

діяльнісному, особистісному) було розкрито сутнісні ознаки даного особистісного феномену, структурні і функціональні складові. Розглядаючи компоненти науково-дослідницької культури вчителя музики як такі, що відображають її діалектичну, багаторівневу природу, цілісний, динамічний характер, необхідні та достатні для її існування та подальшого розвитку, ми звертаємося до детального висвітлення цих складових (аксіологічної, технологічної, особистісної, креативної).

Аксіологічний компонент НДК МВМ необхідно розглядати 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 індивідуальної концепції науково-дослідницьких стратегій, реалізацію художньо-наукової творчості як дієвого способу професійно-особистісного зростання і набуття когнітивних якостей-новоутворень. У цьому аспекті науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики необхідно розглядати як цінність, формування якої виступає одним із головних завдань вищої педагогічної школи.

Науково-дослідницькі цінності як нормативно-ціннісні феномени співвідносяться з соціально-гуманістичними, морально-етичними, гносеологічними ідеалами і нормами, впливають на аксіологічну позицію майбутнього вчителя музики і визначають його наукові пріоритети. Пізнавальні цінності дослідника детерміновані як суб'єктивно, так і об'єктивно, ціннісна сфера дослідника виражає внутрішній рівень нормативно-ціннісної структури науки, коли зовнішні соціальні переваги і нормативні науково-методологічні орієнтири інтеріоризуються особистістю, входять в її внутрішній стрій, перетворюючись у її переконання та ціннісні установки. Сформовані морально-етичні цінності вчителя музики мають забезпечувати концептуальну спрямованість дослідницької пошуку на затвердження загальнолюдських і моральних цінностей, їх реалізацію у музично-педагогічній практиці, свідоме визначення у дослідницькому пошуку не тільки засобів досягнення моральних цілей у навчально-виховному процесі, а й самі цілі, моральні поняття, принципи,

способи впливу на особистість того, хто навчається, ґрунтуючись на моральних нормах. Педагогічні і мистецькі цінності визначають архітектуру аксіологічної тканини музично-освітнього простору, виступають стрижнем особистості вчителя-дослідника-музиканта, детермінуючи його дослідницький пошук, освітню діяльність відповідно високим духовним і естетичним ідеалам.

Технологічний компонент НДК МВМ розглядається в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, яка детермінована існуючим науковим стилем педагогічного товариства, а також сформованою професійно-педагогічною культурою майбутнього вчителя музики. В залежності від рівня сформованості науково-дослідницької культури, її технологічна складова наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр методів (операцій та дій) наукового пізнання, що ускладнюються і урізноманітнюються в процесі дослідницького музично-педагогічного пошуку. Технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики 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.

Особистісний компонент НДК МВМ репрезентований якостями, що забезпечують ціннісно-мотиваційну (мотиви, потреби, інтереси, установки, переконання, спрямованість, цінності) і операційну (свідомість, мислення, здібності) сфери особистості майбутнього вчителя-музики, здатного до вмотивованої різнобічної мисленнєвої і дослідницької діяльності, науково-методологічного осягнення музично-педагогічної дійсності, її онтологічного, феноменологічного, історико-генетичного осмислення і на цій основі формування власної педагогічної концепції вчителя-дослідника-музиканта, і забезпечують самостворення і самоздійснення як дослідника у світі науки і мистецтва. Ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту НДК МВМ є домінантною і має своє втілення у мотивах, потребах, інтересах, установках, переконаннях, цінностях, цілях, детермінуючи розвиток вчителя музики як дослідника, забезпечуючи ефективність індивідуальних науково-пізнавальних і науково-дослідницьких стратегій і поведінки.

Особистісні якості вчителя-дослідника-музиканта, що обслуговують його операційну (свідомість, мислення, здібності) сферу,

виступають одночасно як інструментальні і якісні, оскільки забезпечують функціонування науково-дослідницької культури як особистісного феномена і є результатом такого розвитку. Так, свідомість (самосвідомість) як якість дослідника – майбутнього вчителя музики забезпечує зовнішню (предметну) і внутрішню (смыслову) регуляцію здійсненого науково-дослідницького музично-педагогічного пошуку; як засіб усвідомлення соціокультурної і мистецької дійсності визначає ціннісні орієнтації вчителя у музично-освітньому просторі, світоглядні інтенції, які зумовлені характером культуротворчої і культуровідповідної діяльності і виявляються як художньо-наукове світовідчуття, світобачення, світорозуміння. Смысл професійно-світоглядної діяльності вчителя-дослідника в галузі мистецької освіти полягає у побудові ним власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта.

Мислення як складова особистісного компоненту НДК МВМ розглядається в якості професійної мисленнєвої 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 дослідника. 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 частой зміни наукових парадигм, різних педагогічних технологій, обсягу інформації, що зростає, і знаходження принципово нових рішень науково-педагогічних проблем. Важливими характеристиками «метазнань» й «метавмінь» стають взаємозв'язок і взаємозалежність загальнонаукового, методологічного і спеціального знання, практичне оволодіння механізмами наукової творчості. Здібності вчителя-дослідника-музиканта є умовою і результатом його наукового і дослідницького пошуку і реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні вміння.

Креативний компонент НДК МВМ відображає творчо-продуктивну домінанту особистості вчителя-дослідника-музиканта, визна-

чає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; забезпечує ефективне, динамічне функціонування, перспективне формування усіх інших складових – аксіологічної, особистісної, технологічної, – 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 МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Висвітлення проблеми формування НДК МВМ як системного поліструктурного особистісного феномену вимагає розробки, обґрунтування й реалізації певної системи науково-методичного забезпечення, що включає концептуальний, змістовно-організаційний, технологічний та моніторинговий компоненти (Рис. 4.1).

Запропоноване науково-методичне забезпечення системи формування НДК МВМ відображає цілі, стратегічні й тактичні завдання, закономірності й принципи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта у вищій педагогічній школі; основні тенденції розвитку сучасної вищої музично-педагогічної освіти (гуманізація, демократизація, неперервність, інтенсифікація, інтегративність, варіативність, когерентність); характеризується сукупністю взаємозалежних, взаємозумовлених і взаємодоповнюючих науково-дослідницьких, науково-методичних, навчально-виховних і організаційно-проектувальних заходів та процедур.

Концептуальний компонент науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики репрезентований науково-методологічними підходами до формування означеного особистісного феномену в процесі професійної підготовки, якими є на теоретико-методологічному рівні – системний, синергетичний, інтегративний, культурологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний; на методико-праксеологічному рівні аналізу – компетентнісний, інноваційний і контекстний.



Рис. 4.1 Система науково-методичного забезпечення формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки

Змістовно-організаційний компонент концентрує в собі оновлені структурно-логічні схеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики як дослідника, орієнтованої на сучасні пріоритети професійної освіти, організацію теоретичної і практичної складової, модернізацію і оновлення змісту навчальних планів і програм.

Технологічний компонент розробленої системи формування НДК МВМ розкриває механізм реалізації даної системи, передбачає дії щодо моделювання, розробки і реалізації спеціальної педагогічної технології, яка відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів освітньо-педагогічного процесу, процесуальні характеристики його розгортання.

Моніторинговий компонент 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 педагогічній школі; передбачає застосування спеціально розроблених критеріїв, показників і висновків.

Звернемося до розкриття кожної складової в рамках розробленої багатокомпонентної складноструктурованої системи науково-методичного забезпечення формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки.

4.1. Концептуальні детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики

Концептуально-теоретичне обґрунтування системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в галузі музично-педагогічної освіти, виявляється можливим за умов диференційованої методологічної освітньої стратегії (поліпарадигмального підходу). Допустимість існування низки методологічних систем, в рамках 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 по-

єднання різних науково-методологічних підходів, гармонізації їх цільових установок.

Методологічними системами (підходами), на основі яких визначено концептуальні положення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики на методико-праксеологічному рівні, є системний, інтегративний, синергетичний, культурологічний, компетентнісний, інноваційний, контекстний. 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. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва), 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 – знаннево-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 напрямку більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя.

Звернення до компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівця, зокрема вчителя музики, 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-дослідника здатністю відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних і науково-педагогічних проблем, пошуку свого «Я» у професії. У цьому контексті варто звернутися до висловлювання О. Л. Андрєєва, яким зазначається, що концептуальні координати компетентнісного підходу визначені

досить чітко – це посилення практичної орієнтації освіти, виходячи поза межі «зунівського» освітнього процесу [69]. Отже, перспективність компетентнісного підходу, на наш погляд, полягає у високій готовності майбутнього вчителя музики до успішної діяльності в різних сферах і напрямках педагогічної і мистецької освіти, завдяки застосуванню наукових методів і різних дослідницьких стратегій.

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 змістовних 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 фахівця, 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 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.

У педагогічних працях питання щодо визначення поняття «компетентність» подається в широкому смислового діапазоні: як індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії (С. Б. Єлканов, В. І. Журавльов, А. К. Маркова); єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності (І. А. Колеснікова, М. І. Лук'янова, В. А. Міжеріков, Н. Ф. Тализіна, А. І. Щербаков), сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації у професійній діяльності (Е. Ф. Зеєр, В. І. Лозова, О. В. Овчарук, О. І. Пометун); якісний і результативний показник сформованості професійних знань і умінь щодо реалізації їх у діяльності (Б. С. Гершунський). Аналіз наукових джерел свідчить, що загальна феноменологія компетентності фахівця знайшла відображення у великій кількості педагогічних досліджень, при цьому сам термін у більшості випадків

живається для позначення високого рівня кваліфікації та професіоналізму людини.

Професійну компетентність вчителя вчені уподібнюють готовності до цілепокладальних дій відповідно вимогам професійно-педагогічної діяльності, здатності методично організовувати і самостійно розв'язувати педагогічні проблеми, об'єктивно оцінювати результати освітньої діяльності. За цих умов невід'ємним атрибутом професійної компетентності виступають прийоми та алгоритми дій, притаманні відповідним предметним сферам.

Як відомо [302], у професійній освіті поняття компетентність і компетенції використовують і для змальовування кінцевого результату професійної діяльності, і для позначення різних властивостей особистості професіонала, притаманних їй або набутих у процесі освіти та життєвого досвіду. В контексті дискусії (І. Г. Агапов, І. А. Зимня, М. О. Петухов, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов) щодо розмежування цих понять видається коректним уподібнення компетентності результатам учіння (вивченість, обізнаність), а компетенції – цілям, поставленим перед індивідом. Якщо компетентність – це знаннево, інтелектуально і особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності фахівця, необхідний набір знань і вмінь для ефективного функціонування в певній сфері, то компетенція – сфера реалізації цих знань та вмінь, «компетентність в дії» [618]. Компетенція є зовнішньою умовою, можливістю індивіда здійснювати певну діяльність, компетентність – це особистісне утворення, яке виявляється через комплекс компетентностей, що забезпечує ефективне функціонування індивіда у професії. Компетентність є категорією, завдяки якій інтерпретують результати освіти, компетентності пов'язані зі змістом сфери професійної діяльності.

Відтак, компетентності вчителя-дослідника-музиканта виступають:

- одиницю виміру, завдяки якому оцінюється здатність фахівця – вчителя музики компетентно (ефективно і результативно) виконувати науково-дослідну роботу, тобто його дієздатність до здійснення науково-пізнавального пошуку;
- наскрізним над- і метапредметним утворенням, яке інтегрує як різнобічні наукові знання, так і різноманітні узагальненні вміння.

За висловом науковців (І. А. Зязюн, Н. М. Бібік) компетентнісному фахівцю необхідні знання як ключові сутності, котрі відзначають

єдність навколишньої дійсності і концентрують у собі реальність пізнаного буття, розвиток досвіду в різних сферах. 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 пошуку пріоритетних компетентностей науковці [188; 393] звертаються до поняття загальні компетентності, пов'язаних із забезпеченням продуктивності різних видів професійної діяльності, соціально-професійної мобільності фахівця-вчителя, успішного адаптування у різних соціокультурних і професійних умовах. Така компетентність характеризується: поліфункціональністю (надпредметністю), тобто дозволяє розв'язувати проблеми з різних сфер соціального, професійного та особистісного буття, застосовуючи різні способи мисленнєвої діяльності; *інтегративністю* – наявністю вмінь та знань, які відносяться до широких сфер професійної життєдіяльності, науки та культури (мистецтва); *міждисциплінарністю* – здатністю переносити свої функціональні можливості з одної предметної сфери на іншу, можливістю застосовувати їх у різних проблемних ситуаціях; *багатомірністю*, тобто передбачає включення різних розумових процесів та інтелектуальних вмінь, що відображають розвиненість мисленнєвої, регулятивної та рефлексивної сфер особистості.

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 мобілізувати в процесі наукового пізнання набуті знання і вміння, застосовуючи узагальнені способи (алгоритми) мисленнєвої діяльності у розв'язанні дослідницьких завдань і наукових музично-педагогічних проблем. У цьому контексті знання стають дієвим засобом у розв'язанні пізнавально-дослідницького завдання, фундаментом у формуванні певних вмінь (дій). Така загальна компетентність задає (створює) основу для формування окремих компетентностей більш специфічного значення.

Ураховуючи сутнісні характеристики науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її структурних і функціональних складових, пропонуємо виокремити компетентності, у яких має комплексне, багатомірне виявлення означений феномен, а саме:

1) *науково-методологічна компетентність*, що забезпечує розвиток наукового світобачення, методологічного світогляду, системного, міждисциплінарного і діалектичного мислення; ефективне розгортання різних векторів дослідницького пошуку (наукового-педагогічного, творчо-пошукового, дослідно-експериментального, діагностичного), застосовування наукових знань в науково-теоретичній (пояснювальній) та конструктивно-технологічній (нормативній) діяльності; здійснення смислопошукової діяльності щодо визначення педагогічних і мистецтвознавчих понять і фактів, інтеріоризацію науково-дослідницьких цінностей; розробку власної концепції музично-педагогічного дослідження;

2) *компетентність наукового спілкування* забезпечує процес наукового діалогу, обміну інформації через спілкування, дискутування на засадах наукового плюралізму, гуманізму, толерантності, взаєморозуміння і поваги до співбесідника, різноманітних теорій і концепцій, ураховуючи різний контекст і вагомість науково-концептуальних поглядів вчених у сучасному науково-педагогічному просторі; виявляється у здатності додержуватися різних наукових підходів, точок зору, наукових позицій, знаходячи змістові компроміси, зводячи до загального консенсусу суперечні питання; володіти необхідними мовленнєвими зворотами, науково-педагогічним тезаурусом, понятійним апаратом педагогічної науки для презентації, аргументації та обґрунтування власних думок і поглядів;

3) *інтелектуальна компетентність* пов'язана з реалізацією різноманітних способів мисленнєвої діяльності (аналітико-синтетичних дій, співставлення, виділення головного, узагальнення тощо), наукових і художніх методів пізнання; динамічною мобілізацією, актуалізацією і застосуванням набутих знань у нових навчальних ситуаціях; здатністю до самостійного розв'язання пізнавальних і творчих завдань, розробки різних логічних схем структурування навчальної інформації;

3) *інформаційна компетентність* як здатність до швидкого адаптування у відкритому інформаційному просторі, орієнтування в інформаційних потоках, володіння сучасними інформаційними технологіями, способами критично-оцінного судження інформації, що поширюється, розставляючи акценти, виходячи з загальнолюдських пріоритетів, культурних і духовних цінностей;

4) *науково-методична компетентність* виявляється як здатність до наукового обґрунтування навчально-виховних дій у музично-

педагогічній освіті; осмислення освітньої і мистецької практики у світлі досягнень сучасної педагогічної науки; розробки науково-методичного забезпечення, ефективних дидактичних й виховних технологій, авторських курсів, програм, ґрунтуючись на досягненні музично-педагогічної теорії і практики; реалізації інноваційних ідей, трансформованих у конкретних педагогічних цілях, завданнях, технологіях;

б) *компетентність акмеологічного зростання* досягається, завдяки реалізації стратегії самовдосконалення і творчого самовтілення майбутнього вчителя музики як дослідника, пошуку шляхів самоздійснення у науково-пізнавальній і дослідницькій діяльності; розвитку і 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;

г) *соціальна компетентність* виявляється як здатність до швидкого і оперативного опанування програмами музично-педагогічної діяльності й поведінки, завдяки оволодінню науковими методами і дослідницькими стратегіями; готовність до втілення дослідженого соціокультурного досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин; виконання різних соціальних функцій та ролей (вчитель-дослідник-музикант, вчитель-вихователь, вчитель-фасилітатор і т. ін.); гармонізації соціальних відносин у системах «викладач – студент» «вчитель – учень», «студент – науково-освітнє середовище»; науково обґрунтованого прогнозування соціокультурної реальності, враховуючи усі чинники впливу на суб'єкт і об'єкт педагогічного процесу.

Таким чином, висвітлені компетентності вчителя музики як дослідника узгоджуються з його вміннями (інтелектуальними, дослідницькими, методологічними, рефлексивними, смислопошуковими, креативними) і створюють оптимальну модель поведінки майбутнього фахівця.

Підсумовуючи вище викладене стосовно реалізації компетентнісного підходу у формуванні НДК МВМ, пропонуємо виділити такі напрями впровадження цього підходу у професійну підготовку майбутнього вчителя-дослідника-музиканта:

– визначення сукупності компетентностей майбутнього вчителя-дослідника (науково-методологічної, наукового спілкування інтелектуальної, інформаційної, науково-методичної, акмеологічного зро-

стання, соціальної), сформованість яких свідчить про високий рівень досягнення його науково-дослідницької культури;

- розробка та коригування більш точної і діагностично виваженої технології виміру підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта на основі виділених спеціальних компетентностей;

- внесення змін у зміст кваліфікаційних характеристик майбутнього вчителя музики, у яких в узагальненому вигляді представлені вимоги до рівня його теоретичної та практичної готовності, що відповідає державному стандарту вищої професійної освіти;

- 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 напрямку 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. В. Кларіна, Н. Д. Никандрова, Л. С. Подимової, С. О. Сисоевої, В. О. Сластьоніна, Л. С. Юсуфбекової, у музично-педагогічному процесі – твори А. В. Козир, Л. М. Масол, О. М. Отич, Т. Й. Рейзенкінд та ін. В наукових працях проблема створення й запровадження інновацій співвідноситься з такими достатньо розробленими поняттями, як «запровадження досягнутих відкриттів у практику», «оновлення педагогічної (музично-педагогічної) діяльності», «перетворення педагогічного (музично-педагогічного) досвіду», «перебудова 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». Так, у довідкових джерелах [234; 424], термін «інновація» означає оновлення, зміни, введення чогось нового, новизну. За визначенням В. І. Загвязинського, інновація – це зміст і організація нового, тоді як нововведення – це лише організація нового [182, с. 136]. Під нововведенням розуміють явище, яке несе в собі сутність способу,

методики, технології організації нового. Нововведення представляють комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження й застосування новини, метою якого є розв'язання проблем (завдань) новими засобами, що призводить до певних якісних змін певної системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності, життєздатності. У свою чергу інноваційний процес відображає зміни, що відбуваються у змісті й організації цього процесу, пов'язується з переходом до якісно нового стану, переглядом застарілих норм, положень, ролей.

Інновації (нововведення) як багатомірне явище в галузі педагогічної і мистецької освіти мають свою головну спрямованість – якісне оновлення педагогічної діяльності; технологічний процес їх запровадження розглядається як інноваційний підхід у побудові навчально-виховного процесу. При цьому інноваційність як характеристика 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, самотності, критичного осмислення педагогічних інновацій, здатності долати стереотипи у музично-педагогічній діяльності.

Як показує практика, досвід запровадження інноваційного навчання в систему освіти виявляється у двох основних напрямках: *перший* – адаптація інноваційних технологій до традиційних форм навчальних занять (у цьому разі можна говорити про диференційоване використання потенціалу інноваційного навчання в освітньому процесі); *другий* – організація повного технологічного циклу інноваційного навчання для розв'язання навчальних завдань. Таким чином, у першому випадку ми отримуємо систему активізації традиційних методів і технологій, завдяки нововведенням, у другому – появу якісно нових форм освітньої практики.

У контексті системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики комбінація інноваційних технологій «створює метод» освіти, що веде до фокусування навчання на розвитку функціональності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, як здатності розвивати і вдосконалювати власні професійно-особистісні, дослідницькі якості. Створений інноваційний процес обумовлює рівень інновативності майбутнього фахівця – вчителя музики, його здатність до новаторства, де інновативність виражається у емоційно-ціннісному ставленні до нововведень, сприйнятливості

до інновацій, нових ідей у музично-педагогічній системі, музично-педагогічних дослідженнях, досвіді, і тому представляє не тільки дії з розповсюдження нововведень, а якість особистості, яка характеризується розвиненим чуттям нового, орієнтацією на новизну, нестандартність і оригінальність мислення, потягом до творчості.

Аналіз науково-педагогічних джерел [90; 167; 380] показав, що інноваційні технології навчання частіше розглядаються як освітнє явище, рідше – як культурний феномен суспільства. Подібна пізнавальна традиція формує у вчителя, зокрема музики, уявлення про інноваційне навчання як про чергову «методику проведення», а не як про «спосіб життя», який виступає ядром моделі розвиваючого навчального середовища. Отже, сьогодні стратегія інноваційного підходу в музично-педагогічній освіті спрямована на саморозвиток, самоактуалізацію, самовдосконалення суб'єктів інноваційної діяльності, мобілізацію потенціалу (ресурсу) самоорганізації навчання, перенесення його як у систему діяльності того, хто навчає, так і в навчально-пізнавальну діяльність того, хто навчається, коли вихованець виступає в якості провідного ініціативного партнера, який усвідомлює себе створювачем власних сил і як діючу силу.

Грунтуючись на наукових розробках вчених [456; 507], можна виділити такі провідні тенденції, що є властивими для інноваційної діяльності вчителя:

- синтезування інноваційного практичного досвіду і педагогічної науки, що позначається на теоретичному дослідженні фактів, глибокому науковому узагальненні і обґрунтуванні інноваційного досвіду і має ключове значення для практики.
- затвердження гуманістичних основ «суб'єкт-суб'єктних відносин» у системі «викладача-студент», «вчитель-учень», реалізація принципів взаємоповаги, взаєморозуміння, творчої взаємодії у освітньо-педагогічному процесі; акцентування на розвитку інтелектуального та індивідуально-творчого потенціалу учнівської молоді;
- творчо-креативний розвиток і самоздійснення особистості вчителя в умовах інноваційно-педагогічної діяльності, спрямованої на нові досягнення педагогічної теорії і практики; дослідницька спрямованість досвіду вчителів-новаторів.

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.

У контексті інноваційного підходу до формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в умовах професійної підготовки ці функції (генерації, трансляції, асиміляції знань) конкретизуються у цілеспрямованих діях викладача вищої педагогічної школи щодо розробки науково-методичного забезпечення, авторських програм, створення науково-освітнього середовища, головною характеристикою яких є інноваційність, наявність дослідницького компоненту. Системоутворюючим чинником цього процесу стають професійні якості вчителя-дослідника, його здатність до реалізації різних інновацій, поєднуючи дослідницькі, педагогічні і мистецькі цінності. Ці якості опосередковано впливають на розвиток і становлення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, створення умов для його креативно-творчого саморозвитку і самоздійснення і у такий спосіб задають певний образ-ідеал інноваційно спрямованого вчителя. Результатом цього процесу стають сформовані вміння майбутнього вчителя музики щодо творчої, евристичної діяльності, інноваційно-дослідницького пошуку, застосування у педагогічних розробках методи і засоби, що співвідносяться з цілям інноваційної діяльності. Педагогічні інновації, які виникають, завдяки відкриттю майбутнім вчителем музики, дослідником, самостійно або шляхом запозичення нової ідеї, усвідомлюються, узагальнюються у вигляді ідеї або концепції. Отже, інноваційний підхід у підготовці вчителя-дослідника вимагає створення умов для розкриття його творчого ресурсу у науковій і музично-педагогічній діяльності.

Звідси, можна зробити висновок щодо інноваційного підходу у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики, який, з одного боку, вимагає реалізації їх інноваційної діяльності, яка відображає креативно-творчий потенціал особистості, ін-

новативність як особливу чутливість до нових ідей, новизни у освітньому просторі; з іншого боку – вимагає організації інноваційної діяльності педагога-викладача, як цілеспрямованого впровадження у навчання новітніх технологій з метою активізації та інтенсифікації процесів, пов'язаних із дослідницькою, методологічною, рефлексивною, смислопошуковою, інноваційною діяльністю майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

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 на професійну діяльність, що моделюється у професійній підготовці.

В умовах контекстного підходу оволодіння професійною діяльністю забезпечується в рамках і засобами якісно нової навчальної діяльності, структурно та функціонально ізоморфною професійній музично-педагогічній діяльності. Моделювання в навчальному процесі ситуацій професійної діяльності дозволяє розглядати зміст майбутньої педагогічної праці фахівця в контексті реальних соціокультурних і життєвих відносин. Така організація навчального процесу в умовах вищої школи сприяє не тільки ефективному засвоєнню і творчому застосуванню знань, вмінь, навиків і певних зразків поведінки, а й усвідомленню і прийняттю їх як необхідних умов для розвитку професійно і особистісно значущої діяльності.

Отже, можна стверджувати, що контекстний підхід забезпечує рівень особистісного включення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта у процеси наукового пізнання, оволодіння різними способами і елементами музично-педагогічної діяльності за умов реалізації різноманітних дослідницьких стратегій і наукової творчості.

Застосування концепції контекстного навчання як теоретичного підґрунтя формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки переконує в тому, що стратегічним напрямком інтенсифікації і активізації навчального процесу є не стільки збільшення обсягу інформації, що передається, її пресування або прискорення пізнавальних процесів, а створення

дидактичних умов для осмислення освітніх процесів, навчання, його професійної складової на особистісному і соціокультурному рівнях. Особистісний смисл активності майбутнього вчителя музики як дослідника позначається на свідомому, творчому засвоєнні навчальної інформації, цілеспрямованому застосуванню дослідницьких технологій, певних наукових методів для глибинного осягнення мистецької реальності, формуванні через набуті знання цілісного уявлення про майбутню науково-дослідницьку і музично-педагогічну діяльність, її структурні компоненти.

Контекстне навчання передбачає врахування двоїстої природи навчальної інформації, яка, з одного боку, виступає засобом пізнавального процесу, з іншого – органічною складовою професійної культури, професійної діяльності, що поєднує теоретичні і практичні знання, досвід. Неврахування цієї двоїстості, суперечливості, призводить до того, що засвоюється не сама культура та професійна музично-педагогічна діяльність як її складова, а тільки засіб її засвоєння, тобто інформація, що не має зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Звідси формальність засвоєння знань, виникнення труднощів у застосуванні їх на практиці. Відчуженість навчальної інформації від майбутньої професійної життєдіяльності, динаміки розвитку професійної культури призводить до відірваності навчальної діяльності від контексту як соціокультурного, професійного буття, так і потреб самої особистості майбутнього вчителя музики. В результаті особистість знаходиться поза процесами розвитку і саморозвитку. Необхідність подолання такого стану спричинює перехід до неперервної освіти – від пізнання до професійної діяльності й навпаки, – як механізму відтворення соціокультурного досвіду.

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 студентів – майбутніх вчителів музики цілісну структуру діяльності учіння у взаємозв'язку усіх складових її компонентів (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності). Проектування такої структури діяльності актуалізує пошук необхідних способів організації всієї системи навчальних і дослідницьких дій, що забезпечують ефективне засвоєння професійного і соціокультурного досвіду. Моделювання у формах навчальної і науково-дослідницької діяльності реальних професійно-педагогічних зв'язків і відносин дозволяє по-

долати розрив між теорією і практикою, досягти цілей професійного й загальнокультурного розвитку особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Майбутній вчитель в процесі професійної підготовки свідомо вибудовує свою поведінку, створюючи «міст» між минулим (інформація, що складає зміст навчання), теперішнім (діяльність щодо засвоєння змісту освіти) і майбутнім (застосування знань у функції засобу регуляції майбутньої професійної діяльності). У контексті минулого і майбутнього, що супроводжується переосмисленням майбутнім вчителем значення навчання і дослідницького пошуку для досягнення певних висот у професійному житті, з'являється смисл теперішнього, що обумовлює активну життєву позицію студента, його особистісне включення у процеси наукового пізнання.

Організація контекстного навчання передбачає розробку спеціальної технології, низку форм і методів для забезпечення поступового переходу, а не стрибка від навчальної діяльності академічного типу до професійної. При цьому відбувається послідовна трансформація діяльності майбутнього вчителя музики, а саме: навчальна діяльність трансформується в квазіпрофесійну (наприклад, ділові ігри, семінари-диспути, семінари-дослідження), після чого – у навчально-професійну (науково-педагогічна практика, НДРС), що створює умови для природного переходу від навчання до майбутньої діяльності вчителя-дослідника-музиканта. Такі умови забезпечують поступовий перехід від найбільш абстрактних навчальних моделей, що реалізуються у рамках окремо взятих навчальних дисциплін, до більш конкретних предметних і міжпредметних моделей, які спрямовані на відтворення цілісної музично-педагогічної праці.

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. У зв'язку з цим у фундамент навчальної дисципліни закладається системна основа предмету науки у вигляді знань і способів мислення і логіка системного розкриття цього предмету. Проектується діяльність майбутнього вчителя

щодо засвоєння необхідної навчальної інформації, яка складає зміст навчання, через комплекс спеціально підібраних навчальних завдань, моделюючих основні типи професійних завдань.

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. Вимоги до професійно-педагогічної діяльності вчителя-дослідника-музиканта набувають системотвірного характеру, оскільки задають контекстний принцип побудови і розгортання не тільки окремих навчальних дисциплін, а й зміст всієї професійної підготовки вчителя музики як дослідника у вищій педагогічній школі.

Вище викладене виводить нас до наступних *висновків*: для досягнення цілей формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в 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 професійну діяльність. Така організація контекстного навчання сприятиме реалізації інтеграційних процесів стосовно теорії і практики, освіти, мистецтва і науки, створюючи 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 підґрунтям побудови практико-орієнтованого навчання, спрямованого на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку науки, освіти і мистецтва.

4.2. Змістовно-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки

З метою реалізації провідних напрямків розбудови національної освіти, досягнення ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів музики, створення інтегральної наскрізної системи їх залучення до науково-дослідницької діяльності (науково-пізнавальної, діагностично-експериментальної, творчо-пошукової), поряд із розв'язанням низки проблем щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, виникає необхідність цілеспрямованого формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як особистісного феномену. Ця потреба співвідноситься з основними вимогами Болонської декларації, європейської вищої освіти, рекомендаціями Всесвітньої конференції ЮНЕСКО, де вказується на необхідність підвищення конкурентоспроможності європейської науки і освіти у світовому просторі.

У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України вказується на запровадження сучасних підходів до інтеграції освіти і науки у справі підготовки майбутніх бакалаврів, магістрів та аспірантів. 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 напрямках 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 [260], ідея спільного розвитку науки та вищої освіти, органічного використання науки як бази забезпечення високої якості вищої освіти має бути присутня на всіх напрямках 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 єдиною 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 напрямку музично-педагогічної освіти слід говорити про інтеграційну єдність науки, музичного мистецтва і освіти як необхідної умови ефективної, якісної підготовки майбутніх вчителів у цій галузі, визначення перспективного функціонування мистецької освіти, соціокультурних тенденцій в цілому. Мова йде про створення культурно-освітнього середовища із посиленням дослідницького компоненту на рівні суб'єктів педагогічного процесу і учіння.

Системоутворюючою метою формування науково-дослідницької культури вчителя музики є становлення цілісної, гармонійної особистості, здатної реагувати на гуманістичні, культурні, антропологічні виклики сучасного суспільства, вести науковий діалог з різними науково-педагогічними теоріями і концепціями, 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 і культурної розвиненості майбутніх дослідників в галузі мистецької освіти, а саме:

- засвоєння науково-педагогічних, методологічних, мистецтвознавчих знань, нових дослідницьких схем, способів мисленнєвої діяльності; формування вмінь дослідницького і евристичного пошуку, здатності до творчого осмислення інформації,

нарощування нових знань, сутнісного розуміння соціокультурних і педагогічних явищ;

- формування компетентностей – науково-методологічної, інформаційної, інтелектуальної, наукового спілкування, науково-методичної, акмеологічного зросту, соціальної; становлення сучасного освітянина-дослідника, майбутнього вчителя музики.
- ознайомлення з провідними принципами соціокультурної взаємодії, функціональними ролями майбутнього вчителя музики (вчитель-дослідник, вчитель-новатор, вчитель-діяч культури і мистецтва), способами реалізації дослідницьких стратегій у соціально-педагогічній практиці, що забезпечує мобільність й адаптацію майбутнього вчителя фахівця в нових соціокультурних умовах; формування готовності й здатності до саморозвитку, самоосвіти, самотворення засобами дослідницького пошуку і наукового пізнання;

Розкриття змістовно-організаційної складової системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки передбачає визначення особливостей навчального процесу відповідно стратегічним орієнтирам трансформації системи вищої музично-педагогічної освіти і 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 (аналітичних, методологічних, дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, креативних), які характеризують рівень професійно-акмеологічного розвитку майбутнього вчителя-дослідника-музиканта;

2) формування ціннісно-сислової 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 змістовного характеру: онтологічну, гносеологічну, історико-філософську, наукову, аксіологічну.

Вбачається найбільш ефективним формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в 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 вихованців, формування у них здатності самостійно здобувати знання. У цьому сенсі навчання розглядається не тільки як засіб, основа розвитку особистості, а й фактор її інтелектуального розвитку. 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 і музично-педагогічної діяльності) й здійснення професійно значущих форм поведінки в мистецько-освітньому просторі.

Технологія розвиваючого навчання передбачає спеціальне цілепокладання в освіті, реалізацію когнітивної таксономії цілей, визначення ціннісних характеристик освіти. Серед технологій розвиваючого навчання в контексті 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 [254], 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 слушно вказує на те, що

процеси навчання і пізнання діалектично пов'язані й 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 пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Головне дидактичне призначення проблемного навчання – у педагогічному керівництві активної творчо-пошукової, дослідницької діяльності вихованців. 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. Проблемна логічна структура навчальної інформації веде до внутрішнього сприйняття інформації студентом, її смислового розуміння, цілеспрямованого і мотивованого засвоєння; систематизації і вибудовування змістовно-логічних схем освітнього процесу, що спричинює активізацію, розвиток і узагальнення наукових знань, умінь приймати професійні рішення і рефлексивно контролювати власні дії.

В умовах проблемної організації навчального процесу необхідне:

- цільове структурування навчального матеріалу відповідно логіки науки і логіки навчального пізнання, адекватно завданням музично-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, методологічної свідомості, художньо-наукового світогляду;
- максимальне наближення навчальної діяльності до евристичної, творчо-пошукової, науково-дослідницької, що поєднує музично-педагогічні, дослідницькі і художні цінності.

Особливого значення у професійній підготовці майбутніх вчителів-дослідників-музикантів відповідно 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 вчителів 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 і науково-дослідницької діяльності, розкриття їх методологічних засад;
- впровадження новітніх освітніх і мистецьких технологій, створення дидактичних умов для активізації інтелектуальної, рефлексивної, смислопошукової діяльності студентів;
- 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 і художнього 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 науки, мистецтва, культури і сучасних технологій.

Можна стверджувати, що інтенсифікацію та активізацію навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя музики необхідно розглядати у контексті підвищення його 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. Характер інтегрування може бути різним, а саме: інтеграція, заснована на об'єднанні суміжних дисциплін (однієї спеціалізації); інтеграція знань з різних галузей (педагогічної науки, філософії мистецтва, культурології тощо); інтеграція, спрямована на поєднання теоретичних курсів спеціальних дисциплін і практичних занять.

Додержуючись логіки наших міркувань, вважаємо, що формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки, її складових (аксіологічної, тех-

нологічної, особистісної, креативної) 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 професійної 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).

Така організація навчального процесу, у якому концентруються різні способи інтегрування, сприятиме багатоаспектному, багатовимірному вивченню соціокультурних і 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.

У дослідженні професійну підготовку розглядаємо як систему, яка характеризується взаємозв’язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність навчального процесу у вищій педагогічній школі і забезпечує досягнення поставленої мети у напрямку формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, якісно нового рівня готовності вчителів-дослідників-музикантів до наукової і дослідницької творчості у мистецькій освіті.

Як відомо, умови наукового прогресу ставлять перед необхідністю долати рамки накопиченої інформації, що викликано інтенсивним розвитком прикордонних галузей науки. Це передбачає відновлення структурування наукових знань майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і являє собою складну проблему поглиблення фундаменталізації освіти. Незважаючи на деяку зовнішню несумісність понять «фундаментальність» та «культура» не можна не визначити наявність у них точок зіткнення, тому правомірна в сучасних освітніх умовах їх інтеграція і взаємодія.

Своєрідністю професійної підготовки, мета якої формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів 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 вищої музично-педагогічної освіти на методологічно важливі, інваріантні елементи людської культури, що сприяють ініціації, розвитку і реалізації евристичного потенціалу дослідника, забезпечують якісно новий рівень його інтелектуальної і морально-ціннісної культури, створюють потребу в саморозвитку і самоосвіті впродовж усього життя у швидко мінливих соціально-економічних й технологічних умовах.

Фундаментальність підготовки вчителя музики 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 складо-

вої освіти, поєднанні наукового і художнього контексту у вивченні соціокультурної дійсності.

Загальною метою *культурологічної підготовки* є введення вчителя-дослідника-музиканта у простір світової та вітчизняної культури, розкриття таких головних векторів її розгортання як наука, освіта, мистецтво. 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; розуміння цінності гуманітарної, або культуроцентричної парадигми, яка вносить «людський вимір» в усі сфери суспільного життя, де людина культури виступає головною ідеєю парадигми і метою освіти. Культурологічна підготовка передбачає формування аксіологічної спрямованості професійного-педагогічного мислення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, її креативно-аналітичного типу, розвиток особистісної культури студента в умовах науково-педагогічної творчості як способу самореалізації і самоактуалізації. У контексті культурологічної підготовки 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 вчителя музики.

Реалізація культурологічного підходу передбачає вивчення сукупності педагогічних і мистецьких ідей, концепцій, розроблених різними науковими школами, окремими вченими у русі різноманітних філософських поглядів, методологічних підходів, які розвиваються у контексті світової цивілізації. В цих умовах кожен студент – майбутній вчитель музики, виявляючи себе як суб'єкт науково-пізнавального процесу, визначає для себе найбільш прийнятливі ідеї, концепції, теорії, які у майбутньому слугуватимуть підґрунтям у здійсненні музично-педагогічних досліджень, розробці педагогічних технологій, формуванні особистісного педагогічного кредо. Культурологічна освіта забезпечить гнучкість, взаємодоповнення і взаємодію усіх складових професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта: загальнонаукової, світоглядної, методологічної, професійно-педагогічної.

Методологічна підготовка спрямована на формування культури мислення, методологічної свідомості (самосвідомості) майбутнього

дослідника-музиканта, його здатність зіставляти різні точки зору, виявляти власну наукову позицію, обґрунтовувати і відстоювати її. Методологічна підготовка спрямована на формування знання методологічних норм, методологічних орієнтирів й умінь застосовувати їх у процесі музично-педагогічних досліджень. Така підготовка забезпечує свідоме проектування, моделювання і конструювання наукового дослідження відповідно до його методологічних характеристик, додержуючись певної логіки у вивченні педагогічного об'єкту; дає уявлення про методологічні підходи, які дозволяють визначити основні напрямки, принципи, загальну стратегію й тактику дослідження, сформулювати наукову позицію стосовно обраної проблеми і вибудовувати на цій основі систему дослідницьких дій. Методологічна підготовка формує поняття про складний характер взаємозв'язку законів, цілей, принципів і технологій музично-педагогічного процесу; спрямована на осмислення онтологічних і феноменологічних основ педагогічної і мистецької реальності; цілісне розуміння, критичне і прогностичне пояснення музично-освітньої дійсності; передбачає сформовану педагогічну філософію майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. Спеціальному аналізу мають бути піддані такі питання, як: методологічна функція знань і теорій відносно педагогічного дослідження, його методологічні характеристики; евристична потужність принципів діалектичної логіки, перетворення цих принципів на інструмент розв'язання науково-педагогічних 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 стосовно педагогічних і мистецьких теорій, фактів, принципів, законів, категорій; актуалізація наукових знань, їх осмислення з метою ефективного здійснення науково-пізнавального, дослідницького пошуку, реалізації соціально значущої професійної музично-педагогічної діяльності; формування широкого наукового кругозору, ерудиції, вмінь вести наукові дискусії, володіючи способами наукової комунікації, здатності «йти в ногу» із стрімко розвиваючим науковим прогресом; формування готовності до генерування нових ідей, гіпотез, застосування теоретичних знань на практиці, впровадження новітніх технологій у музично-педагогічну практику, бачення власних стратегій комплексного розв'язання музично-педагогічних проблем; оволодіння технікою педагогічного експерименту, усвідомлюючи

логічний ланцюжок – навіщо спостерігати (мета), що (об’єкт дослідження), яким чином (за яких умов), співвідносячи дослідницькі завдання з педагогічними, простежуючи їх зв’язок із проблемою і метою наукового дослідження; озброєння студентів цілим спектром різноманітних засобів й методів наукового пізнання, вміннями їх комбінувати, розширювати контекст дослідницького пошуку, поглиблюючи його міждисциплінарний, інтегруючий характер.

Світоглядна підготовка спрямована на формування і становлення наукового світосприйняття, світорозуміння, світоуявлення, світопізнання, світовідчуття майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, як проекції його ціннісної системи – ідеалів, поглядів, переконань, оцінних суджень. Метою світоглядної діяльності майбутнього вчителя стає побудова власної духовно-особистісної концепції взаємодії з музично-педагогічної дійсністю, усвідомлення і відтворення індивідуальної траєкторії професійного удосконалення в процесі наукового пізнання. Слугуючи формуванню наукової картини світу, світоглядна підготовка дає уявлення про систему і структуру сучасного наукового знання, усвідомлення його гностичної, культурно-просвітницької, розвиваючої та прогностичної функцій. Засвоєні студентами знання перебувають у постійному русі і переформатовуються відповідно завданням творчо-пошукової і науково-дослідницької діяльності. Центальною ланкою такої підготовки виступає формування світоглядних позицій дослідника в галузі музично-педагогічної освіти, які визначають його ставлення до: 1) дослідницького пошуку як до способу буття, що набуває екзистенціального сенсу; 2) наукових норм й ідеалів, розуміючи їх регулятивну функцію тільки в оцінному полі моралі; 3) гуманістичного ідеалу й цінностей, яким підпорядкований процес індукції нових ідей, наукових тверджень, суджень; 4) наукових знань, які розглядаються через призму пізнавальних, морально-етичних, духовних, практичних цінностей; 5) аксіологічного підходу як методологічної основи дослідження, понятійного апарату педагогічної аксіології; 6) свого «образу-Я» як вчителя-дослідника-музиканта, власних можливостей стосовно професійного самовизначення у дослідницькому пошуку.

Отже, можна стверджувати, що предметом професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, 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, змістовні і власно технологічні компоненти такого формування. У такий спосіб створюється культурно-науково-освітнє середовище на основі взаємовпливу, взаємодії і збалансованості усіх складових комплексної інтегрованої професійної підготовки майбутнього вчителя музики як дослідника – культурологічної, фундаментальної, загальнонаукової, методологічної, світоглядної.

Сферою такої комплексної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта виступають лекційно-семінарські заняття, науково-дослідна робота, педагогічна і науково-педагогічна практика.

Центральне місце у характеристиці процесу навчання, спрямованому на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки, 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.

Розглядаючи знання в якості змісту педагогічного впливу, необхідно акцентувати увагу на тому факті, що передбачені навчальними планами й програмами знання (зокрема педагогічні знання як форми нормативної концептуалізації практичної музично-педагогічної діяльності) мають бути у певній формі включені у структуру індивідуального досвіду майбутніх вчителів музики, засвоєні ними у вигляді понять, закономірностей, принципів тощо. Таким чином, викладачеві необхідно вміти «переплавити» знання, застигле у підсумкових формах, у процес навчально-пізнавальної діяльності, трансформувати план вираження знань у знаковій формі у план змісту навчальної дисципліни; перевести схеми, що виражають знання, у зміст мисленнєвої діяльності студентів, перетворити знання у засіб формування суб'єкта пізнавальної діяльності; вибудувати зміст навчання відповідно принципу науковості, який вказує на те, що зміст повинен формуватися з фонду знань, накопиченого і прийнятого сучасними науками, науково обґрунтувати процес навчання, його організацію, засоби й методи. Отже, знання в навчальному процесі, спрямованого на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, виступають в якості мети, результату і засобу педагогічного впливу.

Як засіб педагогічного впливу знання представляють різноманітні методи навчання, що використовуються у педагогічній практиці,

і мають бути охарактеризовані з позицій застосованих при цьому знаннєвих конструкцій. Сам метод навчання необхідно розглядати як спосіб управління навчально-пізнавальною, творчо-пошуковою, науково-дослідницькою діяльністю майбутніх дослідників за допомогою вибору певної, адекватної можливостям тих, хто навчається, цілям навчання, способу формування знань і певної послідовності їх використання. Процес цілепокладання навчання буде представляти складну, системну діяльність викладача щодо вибудовування цілої ієрархії цілей: від найбільш узагальнених, що диктуються загальними вимогами до підготовки професіонала, через цілі навчання з даної спеціальності, професії, які визначаються вимогами до особистості вчителя даного профілю, до цілей навчання за конкретною дисципліною. Отже, обираючи той чи інший метод навчання, викладач визначає певні засоби управління діяльністю студента. У цьому сенсі знання виступають в якості регулятора навчально-пізнавальної, мистецької і педагогічної діяльності.

Таким чином, в 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 формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики:

- *принцип об'єктивної орієнтованості змісту педагогічного впливу*: знання завжди предметні, тому навчально-пізнавальна, науково-дослідницька діяльність має бути організована як вивчення деякого предметного різноманіття на основі теоретичних, методологічних і праксеологічних засад;
- *принцип особистісної орієнтованості*: в якості кінцевого ефекту педагогічного впливу повинна розглядатися 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 включення тих, хто навчається, у багатосторонню науково-пізнавальну діяльність, застосовуючи наукові і художні методи пізнання, види і форми навчальної та науково-дослідницької діяльності, ураховуючи розвиненість професійно-особистісних якостей студентів – майбутніх дослідників у галузі музично-педагогічної освіти;
- *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 особистості майбутнього вчителя музики;
- *принцип динамічності*: система дидактичного управління має характеризуватися динамічністю, поступовим рухом процесу навчання, розширенням і генералізацією педагогічних впливів.

Таким чином, педагогічний вплив необхідно трактувати як цілісний, відносно завершений акт педагогічної діяльності педагога-викладача, кожен аспект якої можна представити як варіант функціонування певної педагогічної системи, зокрема системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки.

Особливої значущості у всебічній професійній підготовці майбутніх вчителів музики, дослідників, набуває *науково-дослідна робота*, раціональна організація якої, з одного боку, виступає головною умовою, комплексним засобом, системоутворюючим чинником формування науково-дослідницької культури вчителя, з іншого, містить значний резерв підвищення ефективності та інтенсивності науково-

пізнавального процесу і в результаті якості музично-педагогічної освіти майбутніх випускників ВНЗ.

Можна стверджувати, що організація науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів музики як дослідників потребує підвищення рівня її культуро- та наукоємності, поширення різних *інтерактивних і евристичних форм підготовки*. Виявляється доцільним зміна функцій і завдань науково-дослідницької діяльності студентів: ця діяльність має стати обов'язковою частиною всебічної підготовки, органічно пов'язаною з їх навчальною і професійною музично-педагогічною діяльністю. Зміни у пізнавальному процесі виявляються у таких пріоритетних напрямках, як: зміна статусу науки, набуття нею нової інтегративної функції, що передбачає інтенсивне використання наукових знань у різних сферах професійної музично-педагогічної діяльності; розглядання розвитку науки в культурно-історичному контексті, гуманітаризація науки і переосмислення її ролі й місця в розвитку людства; реалізація еволюційно-синергетичної, системно-інформаційної та гуманістично орієнтованої парадигми як нового стилю мислення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Основними способами реалізації науково-дослідної роботи студентів у розрізі професійної підготовки вважаються такі [332]:

1) науково-дослідна робота, що є складовою навчального процесу і 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-дослідна робота студентів поза навчальним процесом, тобто участь у наукових гуртках, в студентських інформаційно-аналітичних секціях, виконання наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр факультетів;

3) написання тез доповідей, публікацій, захист дослідницьких проєктів;

4) участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах;

5) рекламна лекторська діяльність.

Особливістю науково-дослідницької роботи у вищому педагогічному навчальному закладі стає її зв'язок, з одного боку, з навчальним процесом, з іншого боку, з профілем майбутньої спеціальності

вчителя музики. Органічна єдність цілей і напрямів навчально-пізнавальної, науково-дослідної та виховної роботи, тісний взаємозв'язок усіх форм і методів, що здійснюється у навчальному і позанавчальному процесі є головною умовою організації науково-дослідницької діяльності студентів. Отже, науково(навчально)-дослідницьку роботу майбутніх вчителів музики ми розглядаємо, по-перше, як важливіший стратегічний напрямок удосконалення якості їх професійної підготовки у вузі; по-друге, один із головних засобів формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів; по-третє, засіб неперервної професійної самоосвіти і самовдосконалення.

Напрямок на об'єднання, синтез навчальної, науково-дослідницької і майбутньої музично-педагогічної роботи, поглиблення їх нової єдності в усіх ланках структури вищих педагогічних закладів стає пріоритетним у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки. Такий напрямок передбачає організацію навчально-науково-педагогічних об'єднань у рамках вищої педагогічної школи, студентських наукових об'єднань при кафедрах, залучення до викладання провідних фахівців педагогічної науки і мистецтва, поєднання академічної науки і науки вищих навчальних закладів, участь студентів у роботі методичних об'єднань у школі, ліцеї, гімназії, а також підвищення наукомісткості самого навчального процесу.

Зміст і структура науково-дослідницької роботи студентів визначається наступністю її засобів і форм відповідно логіки й послідовності навчального процесу, що зумовлює поступове збільшення обсягу і зростання складності набутих знань, вмінь і навиків. Тому ефективність науково-дослідницької роботи майбутніх вчителів музики, як комплексного засобу формування їх науково-дослідницької культури, змінюватиметься залежно від якості її організації, і, насамперед, залежно від широкої і продуманої програми навчальної і наукової праці студентів, її диференціації залежно від курсу навчання (з 1 по 5 курс), зв'язку її з фундаментальними дослідженнями, що проводяться у вищих навчальних закладах, цілеспрямованого планування самостійної роботи студентів – майбутніх вчителів музики.

Однією зі сфер комплексної професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта стає *педагогічна практика*, як форма професійного навчання, що дозволяє майбутньому досліднику вирішувати такі завдання:

- здійснювати пошук нових фактів у музично-педагогічному процесі, що підтверджують висунуті теоретичні положення, установлювати між фактами причинно-наслідковий зв'язок;
- перевіряти ефективність і доцільність запропонованого педагогічного впливу, розроблених організаційно-методичних, дидактичних, виховних умов на функціонування і розвиток педагогічного явища, що вивчається;
- поглиблювати теоретичні знання, відстежувати зв'язок між науково-теоретичною і практичною діяльністю, розуміючи необхідність наукового обґрунтування педагогічних дій, що здійснюються; виявляти музично-педагогічні проблеми, які потребують розв'язання;
- проводити педагогічне діагностування, застосовуючи методи наукового пізнання: спостереження, бесіди, тестування, анкетування, рейтингу тощо;
- запроваджувати і корегувати розроблені прогресивні інноваційні технології, методичні розробки, альтернативні і варіативні програми з метою розв'язання певних наукових музично-педагогічних проблем;
- формувати індивідуальний стиль музично-педагогічної діяльності, виходячи з власних можливостей і розвиненості особистісних якостей вчителя-дослідника;
- презентувати себе як вчителя-дослідника, здатного до асиміляції передового педагогічного і мистецького досвіду, аналізу мистецького процесу з різних наукових позицій, організації дослідницького навчання.

Науково-педагогічна практика в системі формування науково-дослідницької культури магістрів-музикантів, спрямована на формування його професійного педагогічного досвіду в умовах вищої педагогічної школи, вибудовування майбутнім дослідником індивідуальної методики і технології реалізації професійних педагогічних і художніх стратегій, ґрунтуючись на науково-педагогічних і науково-методичних знаннях. Науково-педагогічна практика стає для майбутнього дослідника складовою його музично-педагогічного дослідження (магістерської роботи), платформою для розробки авторського викладання навчального курсу (лекційно-семінарських, практичних та індивідуальних занять), ураховуючи особливості студентів музично-педагогічних спеціальностей і вимоги вищої педагогічної школи. Майбутньому досліднику необхідно на основі розроблених стандар-

тів вищої освіти, освітньо-кваліфікаційних характеристик визначити і структурувати зміст навчального матеріалу, що передбачає розкриття понятійної матриці, виявлення зв'язку педагогічних категорій, що вивчаються, розроблення дослідницьких і евристичних завдань для самостійної й індивідуальної роботи студентів, а також підготувати науково-методичне забезпечення. Студент-магістр демонструє навички оволодіння цілим спектром оцінно-аналітичних, дослідницьких, методологічних, рефлексивних, 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 змістовні та організаційно-методичні аспекти системи формування науково-дослідницької культури студента-дослідника-музиканта, необхідно говорити про зміни у змісті та формах науково-дослідницької роботи майбутніх вчителів музики, яка визначається, насамперед, науково-педагогічною роботою самого викладача, його культурою організації різнобічних творчо-пошукових, науково-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 підґрунтя 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: науковості (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 змістовно-організаційної складової системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки, сформулюємо *педагогічні умови*, необхідні для реалізації такої системи, доцільність яких підтверджується практикою і власним досвідом:

- організація розвиваючого, проблемного навчання, визначення і реалізація когнітивної таксономії цілей педагогічної освіти, її дослідницького компоненту, цільове структурування навчального матеріалу, враховуючи логіку науки і особливості навчального процесу; застосування різних способів інтенсифікації науково-пізнавального процесу, що призводить до актуалізації, активізації інтелектуальної, науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя музики як дослідника, пошуку ціннісно-сміслових орієнтирів у музично-педагогічній діяльності; реалізація науково-методичної роботи викладача, джерелами якої є педагогічна наука у її концептуальній і нормативній формі, результати власного науково-дослідницької діяльності;

- створення культурно-науково-освітнього середовища, орієнтованого на поглиблення єдності (синтезу) навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної та інноваційної діяльності майбутніх вчителів музики, дослідників; поєднання сучасних

тенденцій у педагогічній діяльності викладача: наукоємності, суб'єктно-авторської позиції; забезпечення гнучкості, взаємодії, взаємодоповнюваності таких напрямів професійної підготовки, як культурологічний, фундаментальний, загальнонауковий, методологічний, світоглядний, які реалізуються у лекційно-семінарських заняттях, педагогічній, науково-педагогічній практиці, науково-дослідницькій діяльності студентів і слугують потужним чинником становлення дослідника;

– забезпечення у навчально-виховному процесі різних способів інтегрування, як міжпредметна координація, комбінування, постановка міжпредметних навчальних і професійних проблем, що сприяють багатоаспектному, всебічному, міждисциплінарному вивченню педагогічної і мистецької дійсності у діалектичній логіці, баченню багатовекторного функціонування педагогічної системи, що вивчається;

– цілеспрямоване коригування навчальних планів і програм, посилення дослідницького і науково-методологічного компоненту.

З огляду на визначені пріоритети професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і відповідно до цього організацію навчально-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, спрямованого на розвиток професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики, формування аналітичних, методологічних, дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, креативних вмінь, особливого значення набувають такі предмети, як «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.

Продовження Табл. 4.2.1

№ з/п	ТЕМА	Питання, що виносяться у рамках даної теми
2.	Науково-дослідна робота студентів вищої педагогічної школи	<ul style="list-style-type: none"> – основні напрямки і види науково-дослідної роботи студентів; – дипломна та магістерська роботи у підготовці студента вищої педагогічної школи; – способи одержання і переробки інформації у навчально-дослідній роботі студентів.
3.	Магістерська (дипломна) робота як вид педагогічного дослідження	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – поняття про логіку наукового дослідження, етапи його конструювання; – критерії оцінювання науково-педагогічного дослідження.
5.	Науковий апарат науково-педагогічного дослідження	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічний експеримент – метод комплексного характеру; – методика проведення педагогічного експерименту; етапи проведення експерименту (констатувальний, формувальний); – результати експерименту: новітня освітня технологія.

Продовження Табл. 4.2.1

№ з/п	ТЕМА	Питання, що виносяться у рамках даної теми
8.	Теоретичні методи дослідження	– метод теоретичного аналізу і синтезу; – індукція і дедукція; – методи абстрагування і конкретизації; – методи моделювання, порівняння і класифікації.
9.	Вивчення 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; – методологічне знання, його рівні (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний) і форми (дескриптивна і прескриптивна); – методологічне забезпечення музично-педагогічного дослідження; – методологічні положення наукової педагогіки.
2.	Методологічні орієнтири дослідника	– методологічний аналіз у педагогіці; – методологічна культура вчителя-дослідника; – загальнонаукові принципи у музично-педагогічних дослідженнях (об'єктивності, сутнісного аналізу, концептуальної єдності, генетичний, принцип єдності логічного й історичного); – поняття «парадигма» у наукових дослідженнях.

Продовження Табл. 4.2.2

№ з/п	ТЕМА	Питання, що виносяться у рамках даної теми
3.	Методологічні підходи у музично-педагогічному дослідженні	<ul style="list-style-type: none"> – сутність цілісного, системного і синергетичного підходів; – застосування феноменологічного і герменевтичного підходів у музично-педагогічному дослідженні; – реалізація аксіологічного, особистісного, діяльнісного, полісуб'єктного (діалогічного), антропологічного, етнопедагогічного підходів у дослідженні; – культурологічний підхід у музично-педагогічній освіті.
4.	Організація процесу проведення музично-педагогічного дослідження	<ul style="list-style-type: none"> – наукове дослідження, його ознаки; – етапи і методи науково-педагогічного дослідження; – якісна і кількісна характеристика дослідницьких результатів; – оцінка і самооцінка проведеного дослідження.
5.	Вимоги до змісту підсумкових дослідницьких результатів	<ul style="list-style-type: none"> – 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 факультету мистецтв (див. Табл. 4.2.3).

2. Етап стажування базується:

по-перше, на самостійно-дослідницькій діяльності студента-магістра щодо опрацювання науково-педагогічної, науково-методичної, мистецтвознавчої літератури, першоджерел; проектування та розробки змісту і форм проведення занять (лекційних, семінарських, практичних, індивідуальних, педагогічних консультацій)

Таблиця 4.2.3

Форми проходження практики

№ з/п	ФОРМИ 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, методологічних 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.).

з окремої навчальної дисципліни (Вступ до спеціальності, Основи педагогічної майстерності, Музична педагогіка, методики спеціальних дисциплін – хорового класу, хорового диригування, постановки голосу), застосовуючи новітні педагогічні технології; проведення індивідуальної роботи зі студентами стосовно написання курсових, дипломних робіт, здійснення допомоги у формулюванні теми дослідження, оформленні дослідницьких результатів в рамках дипломної або магістерської роботи; прогнозування результатів власної діагностуючої, експериментальної і музично-педагогічної діяльності; виявлення науково-методичних, дослідницьких, дидактичних завдань, визначення стратегічних і тактичних шляхів їх розв'язання;

по-друге, на безпосередній участі у проведенні занять аудиторних (лекційних, семінарських, практичних, індивідуальних, тренінгів, тестування, ділових ігор) і позааудиторних (наукових диспутів, олімпіад, конференцій і т. ін.); розробці критеріїв оцінювання студентів і рекомендацій щодо застосування запропонованих методик і педагогічних технологій у навчальному процесі.

До основних видів науково-методичної роботи магістрів, майбутніх викладачів мистецьких дисциплін ми відносимо:

1) підготовку конспектів лекцій, організаційно-методичних матеріалів до проведення семінарських, практичних, індивідуальних

занять, консультування курсових і дипломних робіт, практик і самостійно-дослідницької роботи студентів;

2) підготовку словників, довідників для педагогічних працівників; рецензування підручників, навчальних посібників, а також студентських курсових і дипломних робіт;

3) розробку навчальних планів, навчальних програм; 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 посібників (схем, діаграм, стендів, слайдів тощо);

6) вивчення, наукове осмислення і впровадження передового музично-педагогічного досвіду у навчально-виховний процес.

Таким чином, розкриття змістовно-організаційної складової системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики дає уявлення про складний, варіативний, інтегративний, дослідницький характер процесу навчання у вищій педагогічній школі, обумовлений завданнями професійної підготовки відповідно сучасним тенденціям вітчизняної і світової спільноти, необхідністю створення культурно-науково-освітнього середовища. Реалізація змістовно-організаційної складової системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки передбачає дотримання певних педагогічних умов і застосування необхідного науково-методичного забезпечення.

4.3. Технологічна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки

Технологія формування НДК МВМ представляє дидактичну конструкцію інформаційного управління навчально-пізнавальною, науково-дослідницькою, творчо-пошуковою діяльністю майбутніх вчителів в галузі музичної освіти, що відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів музично-освітньої системи. Розроблена нами технологічна стратегія відображає нормативний і варіативний характер взаємодії суб'єктів процесу навчання в умовах вищої педагогічної

школи і здатність функціонуючої системи перебудовувати інформаційні потоки, вводити коригувальні міри стосовно усунення дефіциту необхідної інформації.

Дидактична стратегія навчання, орієнтованого на формування вчителя-дослідника-музиканта в процесі професійної підготовки, на наш погляд, має ґрунтуватися на теоретичному трактуванні цілісності особистості і бути спрямована на її формування на основі інтегративності її структури, взаємозв'язку особистості вчителя музики з соціокультурними факторами, що її формують. За цих умов виявляється необхідною взаємодія між різними дидактичними прийомами і методами, їх взаємокомпенсування, створення ситуативних дидактичних умов, що забезпечують цілісність педагогічного впливу на особистість майбутніх вчителів музики. 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 формування вчителя-дослідника-музиканта на основі синтезу теорії і практики навчання у ВНЗ і засвоєння майбутнім вчителем необхідного інтегративного професійно-педагогічного, музично-освітнього і науково-дослідницького досвіду.

Під технологією навчання, спрямованого на професійне становлення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, ми будемо розуміти теоретичний проект, реалізацію, оцінку і корегування педагогічного управління щодо науково-пізнавального і науково-дослідницького пошуку студентів музично-педагогічних спеціальностей і сукупності необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи відповідно висунутим освітнім цілям (див. п. 4.2.). Розроблена технологія навчання проектуватиме інформаційну структуру і психолого-педагогічний механізм розвитку формування майбутнього вчителя-дослідника в галузі музичної освіти, який діє в залежності від інформаційно-інструментальної сукупності педагогічних умов.

Педагогічні технології в аспекті формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики націлені на реалізацію певних вимог до викладача вищої педагогічної школи, зокрема викладача-музиканта, і спрямовані на практичне здійснення психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії викладача і студентів. Видається необхідним не тільки нарощування і поглиблювання знань і вмінь у галузі конкретних предметів, а й ін-

тенсифікація процесу навчання, оптимізація методів педагогічного керівництва усіх видів науково-пізнавальної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Розробка педагогічних технологій нами велась відповідно до таких принципів:

- принцип цілісності технології, яка представляє дидактичну систему;
- принцип відтворюваності технології у конкретному культурно-науково-освітньому середовищі для досягнення поставлених педагогічних цілей;
- принцип нелінійності педагогічних структур і пріоритетності тих факторів, які виявляють безпосередній вплив на механізми самоорганізації і саморегуляції визначеної педагогічної системи;
- принцип адаптації науково-пізнавального процесу до особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і його пізнавальних можливостей, діяльнісної готовності, поінформованості;
- принцип потенційної надмірності інформації, що створює оптимальні умови для формування узагальнених знань.

Запропонована нами педагогічна технологія формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики представлена різними рівнями (асpekтами) як за вертикаллю, так і за горизонталлю. У вертикальній ієрархії ми виділяємо чотири супідрядних класи освітніх технологій [507], адекватних рівням організаційних структур діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу:

метатехнології відображають соціально-педагогічний рівень і представлені такими загальнопедагогічними технологіями як технології розвиваючого, проблемного, евристичного навчання;

макротехнології відповідають загальнопедагогічному рівню і охоплюють діяльність викладача і студента у рамках певних навчальних дисциплін або форм навчання;

мезотехнології – спрямовані на розв'язання окремих локальних дидактичних, методичних, виховних завдань і забезпечують виконання окремих видів діяльності суб'єктів і об'єктів, вивчення окремих тем занять і т. ін.;

мікротехнології – технології здійснення вузько оперативних завдань, що відносяться до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів педагогічного процесу (контактно-особистісний рівень).

За горизонталлю педагогічні технології представлені такими аспектами-напрямами, як:

науковий, відображає наукову концепцію вирішення певної проблеми, зокрема, формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, що ґрунтується на сучасних досягненнях психолого-педагогічної і музично-педагогічної теорії і практики;

формально-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 й аналіз результатів.

Виходячи з того, що основними функціями педагогічної технології є, з одного боку, реалізація освітніх цілей навчально-виховного процесу, а з іншого, формування і розвиток професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, ми акцентуємо увагу на принципі цілісності технології навчання, який має виявлення у такому: інваріативності структури навчально-виховного процесу за умов гармонійної взаємодії усіх його складових елементів, їх збалансованості, варіативно-особистісної організації навчально-виховного процесу, тобто його адаптивності до особистісно-індивідуальних особливостей майбутнього вчителя музики, його гуманістично-духовної спрямованості.

Дидактичні умови, що забезпечують ефективність такого процесу навчання, мають бути орієнтовані на суб'єктну позицію майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, повноту складу й інтегрованість наукового і художнього пізнання, різних видів навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності відповідно до професіограми і вимогам до кваліфікаційної характеристики вчителів музики.

Виявляється доцільним управляти науковим пізнанням студентів через побудову спеціальних структур навчального матеріалу і створення соціокультурних, педагогічних умов, що впливають на формування мисленнєвої аналітико-синтетичної діяльності вчителя-дослідника-музиканта і становлення його науково-дослідницької культури. У цьому сенсі навчальний процес передбачає адекватність двох складових: а) *зовнішніх* по відношенню до студентів – відбір навчального матеріалу, визначення його змісту, конструювання дослідницьких, евристичних завдань (питань) на лекціях, семінарах,

практичних заняттях, визначення кількісно-якісних критеріїв виконання завдань, розробку інформаційно-методичного забезпечення науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя музики; б) *внутрішніх* – умови стимулювання активного наукового пізнання, рефлексивної і смислопошукової діяльності, наукової творчості, ініціативності, самостійності студентів, їх пізнавальної вмотивованості, завдяки застосуванню методів активного навчання.

З метою реалізації технології формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів ми звертаємося до низки *методів активного навчання*, які призводять до інтенсифікації та активізації науково-пізнавального пошуку та змін моделі викладача, який стає консультантом, організатором, менеджером, інтерпретатором, фасилітатором (див. Рис. 4.2). Методи активного навчання забезпечать перехід від організації навчального процесу викладачем до самоорганізації цього процесу тими, хто навчається. При цьому самоорганізація навчання реалізовуватиметься на основі зміни ціннісного ставлення майбутніх вчителів-дослідників-музикантів до пізнавального процесу, наукових знань, які вони набувають, завдяки самостійної смислопошукової, дослідницької діяльності, визначенню власного особистісного смислу навчальної інформації. Системне поєднання, взаємодія і діалогічність передбачуваних активних дій викладача і студентів визначають успішність і ефективність функціонування науково-пізнавального процесу. У цьому контексті необхідно говорити про реалізацію науково-педагогічної методологічної парадигми (В. Г. Кремень), що спрямована на відтворення різних форм взаємодії педагога зі студентами, вдосконалення їхньої культури спілкування, навчального «діалогу», здатності викладача компетентно корегувати, моделювати навчальні, науково-пізнавальні й професійні завдання.

У проектуванні методів активного навчання ми ґрунтувалися на таких принципах, як: забезпечення співпраці суб'єктів музично-освітнього процесу; вибудовування спілкування у системі «викладач-студент» на паритетних засадах і морально-етичній основі; визнання за кожним учасником власної позиції та власних поглядів; фасилітаційна організація простору спілкування.

Серед неіметаційних методів активного навчання особливу увагу ми приділяємо *проблемним лекціям, проблемним семінарам й практичним заняттям*, які активізують дослідницький процес пізнання і сприяють включенню майбутніх вчителів у галузі музичної освіти у систему активних пізнавальних дій.

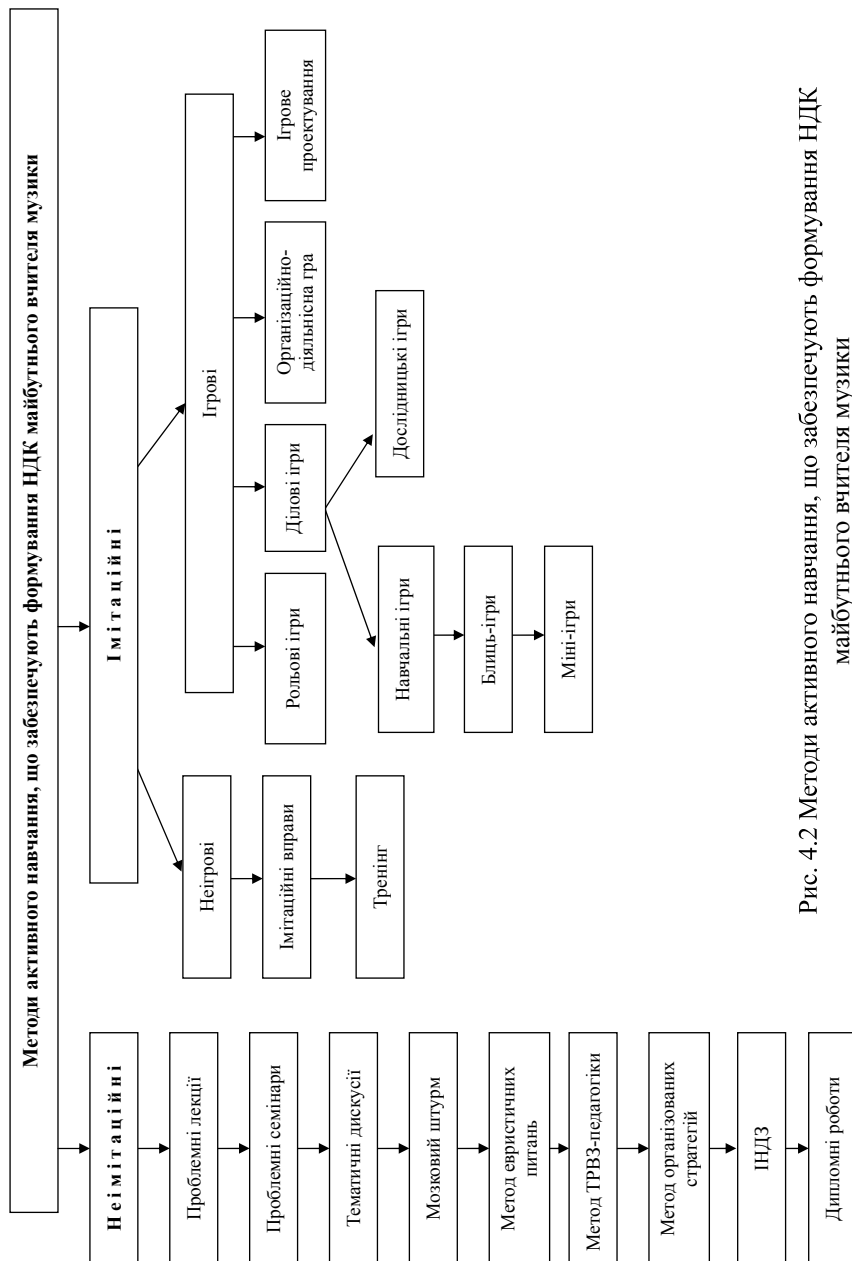


Рис. 4.2 Методи активного навчання, що забезпечують формування НДК майбутнього вчителя музики

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 навчальні курси представляють не тільки певну систему знань, а й дають певний напрямок мисленню, що, з одного боку, відповідає конкретній навчальній дисципліні, з іншого, відображає індивідуальні особливості теоретичного мислення викладача мистецьких дисциплін, його стиль теоретизування, наукові теоретичні позиції, науково-дослідницький 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 навчально-пізнавальний або музично-педагогічний процес, аналізом змісту лекційного матеріалу у логіці поставлених перед студентами питань. Педагогічне відтворення і організація навчального процесу через проблемне вибудовування лекції, а саме включення проблемних питань, евристичних завдань і послідовне розгортання процесу їх розв'язання відображатиме процес засвоєння фундаментальних і прикладних знань, впливатиме на формування інтелектуальних, дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, креативних вмінь студента-дослідника-музиканта, розвиток вмотивованості до науково-пізнавальних дій в галузі музичної освіти, що забезпечує перманентний мисленнєвий пошук і призводить до ефективного засвоєння навчального матеріалу з боку студента.

Реалізація принципу проблемності в рамках лекційного курсу вимагає виконання таких взаємопов'язаних умов:

- 1) реалізації принципу проблемності у відборі та дидактичній обробці змісту лекції;
- 2) реалізації принципу проблемності у розгортанні діалогічного спілкування безпосередньо на лекції.

Як правило [346; 347], в умовах проблемної лекції 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-педагогічної літератури [430; 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 формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики для досягнення головної мети проблемної лекції, а саме теоретичного осмислення студентами наукових знань і музично-педагогічної дійсності, доцільно використовувати як проблемні, так і інформаційні питання. Проблемні питання вказують на наявність навчальної 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 властивий метод логічно виваженого усного викладу, що дозволяє глибоко висвітлювати основні положення науки, яка вивчається, цілісно і систематично розкривати її зміст, джерела й рушійні сили. При цьому необхідна адаптація наукового 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 бо музично-педагогічні закономірності, принципи, гіпотези тощо, до конкретних прикладів;

метод аналогії – це зіставлення різних явищ, подій, фактів, проведення паралелі зі знайомими явищами;

метод різнобічної оцінки слугує для показу різних діалектичних зв'язків і протиріч між явищами і фактами;

метод деталізації базується на аналізі фактів, музично-педагогічних феноменів завдяки розгляду їх компонентів, властивостей, характеристик;

метод виявлення тенденцій дозволяє викладачу робити соціально-історичний, педагогічний аналіз фактів, явищ і визначати вірогідний напрямок їх подальшого розвитку.

Як правило, 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) необхідно враховувати їх внесок у загальну професійно-педагогічну, мистецьку освіту майбутніх вчителів-музикантів-дослідників, дотримуючись принципу: вчити необхідно не предмету, а спеціальності.

Додержання цих вимог планування проблемних лекцій з боку викладача мистецьких дисциплін передбачає виділення в якості основних таких теоретичних завдань, розв'язання яких забезпечує оволодіння:

- необхідною системою теоретичних знань (теорій, концепцій, понять, принципів, законів тощо);
- способами професійного теоретичного судження, що сприяють формуванню певних професійно важливих якостей майбутніх вчителів-дослідників-музикантів (наукового мислення, науково-методологічної свідомості (самосвідомості), інтелектуальних, дослідницьких, методологічних, смислопошукових, креативних, рефлексивних вмінь).

Розглянемо основні джерела постановки навчально-наукової проблеми або проблемної ситуації у розрізі лекційних занять з метою формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

1. Ключові питання науки, їх інтерпретація з позиції головних методологічних положень науки. Педагогічна обробка навчального

матеріалу лекції у цьому аспекті включає в себе: системно-структурний аналіз наукового знання для з'ясування необхідних взаємозв'язків, аналіз тезаурусу науки, що вивчається, виділення методологічного аспекту. Структурування навчального матеріалу, включеного у проблемну лекцію, має на меті, насамперед, визначення основних наукових понять, теорій, концепцій і встановлення зв'язків між ними. Вибудована система понять, що підлягає засвоєнню студентами – майбутніми вчителями музики в педагогічних вузах, дозволяє забезпечити цілісність навчально-пізнавального процесу, сформувати системні діалектичні наукові знання, що впливатимуть на розвиток наукового стилю мислення, дослідницької спрямованості вчителя-музиканта. При цьому має простежуватися зміст й дидактична функція інформації, її базисні положення і допоміжний склад, необхідні для формування основних теоретичних положень конкретної дисципліни.

2. Аспектний аналіз наукової інформації. В контексті проблемної лекції проблеми і відповідно проблемні ситуації можуть бути пов'язані з аспектним аналізом змісту наукової інформації. Аспектний підхід ґрунтується на виділенні змістових проблем, характерних для конкретної галузі науки. Проблема ситуація може бути побудована на основі включення у лекцію дискусійного матеріалу, у якому висвітлено різні науково-теоретичні і науково-методичні точки зору, концепції, представлено результати досліджень, подано різні наукові тлумачення того чи іншого явища. Представлена у навчальному матеріалі ієрархія наукових понять дозволяє вибудувати навчальну проблему і сформулювати її у предметно-змістовному аспекті, сконструювати проблемні ситуації у процесуальному аспекті у вигляді завдання (питання). Розв'язання цього завдання пов'язане з необхідністю більш повного і глибокого розкриття науково-педагогічних, мистецьких питань, формування цілісного теоретичного уявлення про функціонування певних музично-педагогічних явищ (систем), а також з постійним поширенням обсягу і спектру наукової інформації, акцентуванням уваги на дискусійних моментах, визначенні свого бачення музично-педагогічної проблеми.

3. Теоретичні положення науки, питання, визначення понять неоднозначного характеру. Проблемному обговоренню підлягають різні теоретичні положення, оскільки тезаурус у педагогічній науці недостатньо чітко окреслений і багато визначень понять або умовні, або мають аспектний ракурс трактування, або функціональний

характер. Саме та обставина, що у педагогічних джерелах не представлено багатоаспектного трактування понять, а їх визначення у багатьох випадках виявляється не достатньо дедукованим і містить слабо дискурсивне знання, дозволяє представляти студентам наукові питання у різному форматі, різнобічно і міждисциплінарно, висвітлювати різні дефініції понять. У цьому контексті логіка, за допомогою якої розкривається той чи інший напрямок наукового розміркування викладача, визначається існуючими концептуальними позиціями у науці і ґрунтується на різних методологічних положеннях педагогічної або музично-педагогічної науки. Багатоаспектне, багатогранне висвітлення наукових проблем-питань забезпечує глибоке і різнобічне вивчення педагогічної і музично-педагогічної науки студентами, усвідомлення різних взаємозв'язків між поняттями і їх дефініціями, здійснення систематизації, узагальнення і критичної оцінки знань, усвідомлення їх ролі у духовно орієнтованій, творчो-естетичній музично-педагогічній практиці.

4. Інформація з історії науки. Аналогічний спосіб постановки навчальної проблеми за умов введення інформації з історії науки. У цьому випадку схема міркувань залишається тією самою. При цьому висвітлення процесу і результатів теоретизування і дослідження здійснюється з позицій сучасної науки.

5. Питання, пов'язані з музично-педагогічною практикою, поясненням музично-педагогічних явищ і подій у рамках реальної освітньо-педагогічної, мистецької дійсності. Розвиваюча педагогічна практика, її гуманізація і інформатизація ставлять перед наукою і педагогічними працівниками нові завдання, що потребує розкриття функцій теоретичного знання у музично-педагогічній дійсності, створення нового уявлення про ефективну музично-педагогічну, мистецьку діяльність.

Отже, проблемне висвітлення різних аспектів педагогічної або музично-педагогічної науки створює необхідні умови для комплексного інтелектуального розвитку вчителя-дослідника-музиканта, формування його мисленнєвої діяльності, різних аналітико-синтетичних, дедуктивно-індуктивних, оцінних дій, а також розвитку ціннісно-мотиваційних якостей, що супроводжуються ускладненням і урізноманітненням пізнавальних потреб й інтересів майбутнього вчителя музики.

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. При цьому викладачами моделюється обговорення теоретичних питань з різних позицій, наприклад, представниками двох різних наукових шкіл, або 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 викладача, його 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 актуалізації набутих у студентів знань, активізації різних способів їх самостійно-дослідницької діяльності, необхідних для розв'язання навчальних або наукових проблем, розгортання діалогу, дискусії, обговорення і обґрунтування або спростування висунутих припущень, гіпотез.

Лекція-візуалізація. Візуалізована лекція представляє усну інформацію, перетворену у візуальну форму. Сприйнятий і усвідомлений відеоряд слугує підґрунтям для інтелектуальних, дослідницьких та практичних дій. Демонстративний навчальний матеріал покликаний не тільки доповнювати словесну інформацію, а й виступати носієм змістовної інформації. Процес візуалізації представляє згортання змістовних одиниць у наглядний образ. Підготовка лекції-візуалізації викладачем передбачає перекодування, перекоструювання, схематизацію змісту лекції або її окремих частин у візуальну форму. Читання такої лекції, що будується на створенні проблемних ситуацій і їх розгортанні, зводиться до розгорнутого коментування

підготовлених візуальних матеріалів, які забезпечують систематизацію набутих знань, засвоєння нової інформації, розвиток вмінь структурувати навчальний матеріал і виділяти головне.

Лекція-дискусія. Розкриття змісту лекції здійснюється завдяки застосуванню методу дискусії, тобто всебічного колективного обговорення якого-небудь питання щодо музично-педагогічної, мистецької есторії і практики, проблеми 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, як правило, від володіння технологією аргументації та мовного комунікативно-інформаційного впливу.

Лекція-діалог. Дана лекція є варіантом попередньої, її зміст подається через серію питань, на які студент має відповідати безпосередньо у ході лекції. Питання мають проблемний, розвиваючий характер і відповідають потребам і професійним інтересам майбутніх вчителів-дослідників-музикантів.

Лекція прес-конференція. Зміст лекції оформлюється за запитами студентської аудиторії, які актуалізують знання студентів, вимагають від них умінь науково обґрунтованого формулювання питань, виявляючи якості полеміста. Виховний вплив на майбутніх вчителів-музикантів має соціальне обґрунтоване і професійне ставлення викладача до поставлених питань і відповідей на них. В якості лекторів можуть виступати двоє або троє викладачів з різних предметних (наприклад педагогіки і музичної педагогіки, педагогіки і методики музичного виховання) галузей.

Оскільки здатність до внутрішнього діалогу (самостійної мисленнєвої діяльності) формується у студентів 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* як методу активізації та інтенсифікації навчального процесу, що дозволяє ефективно вирішити такі завдання:

- формування вмінь проектувати і прогнозувати навчально-пізнавальну діяльність з боку студентів-дослідників-музикантів;
- розвиток метазнань і метавмінь, що виявляється в оволодінні різноманітними інтелектуально-логічними методами, міждисциплінарному баченні питання, проблеми;
- закріплення, уточнення, систематизування знань, набутих студентами у процесі лекційних занять, вільне оволодіння тезаурусом педагогічної або музично-педагогічної науки (теорії, методики, практики), вміннями науково точно, логічно оперувати поняттями, визначеннями, 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;
- формування навиків оформлення наукових робіт (наукових докладів, доповідей, оглядів, статей, тез, рефератів), письмового викладу текстового матеріалу, що відповідає науково-педагогічним нормам.

Предметний зміст проблемних семінарських занять визначається його дидактичною обробкою, яка реалізується за принципом проблемності й має форму, що слугує методичною основою розгортання дискусій, обговорень, тематичних диспутів, виконання навчально-дослідницьких і науково-дослідницьких завдань. Важливим моментом проблемного семінарського заняття є реалізація студентами набутого науково-теоретичного досвіду, який виражається у змиканні опанованих професійних музично-педагогічних знань із філософським, науковим стилем мисленням, виявляючись у різних способах мисленнєвої діяльності: поясненні, обґрунтуванні, розкритті сутнісних характеристик музично-педагогічних явищ, вибудуванні дослідницьких схем тощо.

У рамках семінарських занять проблема закладена як у формулюванні теми, її назви, так і у формі організації навчальної діяльності, а також у методах навчання. Реалізація проблемності у навчальному

процесі здійснюється завдяки організації на семінарських заняттях групового способу обговорення проблеми (бесіди за круглим столом, навчальні конференції тощо), при цьому 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.

Проблемні семінарські заняття, виступаючи гнучкою формою навчання, передбачають окрім спрямованої педагогічної діяльності з боку викладача, інтенсивну активну самостійну навчально-дослідницьку діяльність студентів – майбутніх вчителів музики. Результатами навчально-дослідницької діяльності майбутнього фахівця в рамках проблемного семінару є: підготовка наукових доповідей, повідомлень, оглядів, рефератів, творів-роздумів, творів-коментарів, есе, розв'язання теоретичних і науково-дослідницьких завдань.

Найбільш ефективними типами семінарських занять, що сприятимуть формуванню науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики у вищій педагогічній школі, є семінари-дискусії і 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. Студент – 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 таких методів навчання як «мозковий штурм», «ділова гра», «круглий стіл», метод евристичних питань, ТРВЗ-педагогіки.

Семінар-дослідження представляє колективну форму науково-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 навчально-дослідницького пошуку, що потребує високого рівня його інтелектуальної активності і включення у процес наукового пізнання.

Таким чином, завдяки застосуванню таких методів активного навчання, як проблемні лекції і проблемні семінари у навчальному процесі ВНЗ, зокрема музично-педагогічного напрямку, має відбуватися поглиблення теоретичного рівня знань за рахунок концентрації навчальної інформації навколо наукових музично-педагогічних, мистецьких теорій і проблем, її систематизація за допомогою міжпредметних, інтегративних зв'язків, підвищення рівня самостійності і суб'єктності кожного майбутнього вчителя-дослідника-музиканта у навчально-пізнавальному процесі, розширення елементів науково-дослідницької, творчо-пошукової, рефлексивної діяльності, виховання ціннісно-сислової позиції щодо наукового пізнання, знань і творчості.

Розглянемо методи активного навчання [130; 145; 150; 347], які в рамках проблемних семінарських занять дозволяють найбільш ефективно впливати на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта, розширюючи діапазон його пізнавальних інтересів і потреб, поглиблюючи його наукові та світоглядні позиції.

Мозковий штурм – метод, розроблений А. Ф. Осборном, передбачає розподіл між учасниками генеративної і контрольної-виконавчої функцій. Метод, спрямований на стимулювання інтелектуально-творчого і пізнавального потенціалу студентів, на організацію колективної мисленнєвої діяльності щодо пошуку нетрадиційних шляхів розв'язання проблем.

Процедура організації і проведення мозкового штурму базується на таких педагогічних закономірностях і принципах:

- 1) оптимальне поєднання інтуїтивного и логічного, дивергентного і конвергентного, наукового і асоціативного мислення;
- 2) максимальне виявлення творчого потенціалу майбутніх вчителів-дослідників-музикантів, їх готовності до імпровізації;
- 3) співтворчість, співпраця і взаємодія викладача і студентів у процесі колективного пошуку оригінальних ідей.

В рамках цього методу студент вчиться бачити у відомому невідоме, варіативність способів розв'язання питання, проблеми, обираючи для себе найкращий.

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: по-перше, принцип проблемності і актуальності: завдяки заданим питанням роз'яснюється проблема, що покладена в основу евристичного завдання; по-друге, принцип дроблення інформації: питання дозволяють виділити етапи, кроки евристичного завдання; по-третє, принцип цілепокладання: кожне питання дає імпульс до розробки нової стратегії його розв'язання. Отже, запропонований метод навчання, спрямований на забезпечення глибинного, сутнісного розуміння тієї чи іншої музично-педагогічної проблеми, активізацію мисленнєвої, смислопошукової діяльності майбутніх вчителів-дослідників-музикантів.

Основу методу *теорії розв'язання винахідницьких завдань* (ТРВЗ-педагогіки) складають два орієнтири: з одного боку – це формування системного, оцінно-аналітичного мислення студентів, з іншого – навчання технологіям 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-педагогічної 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 конструктивного розв'язання

певних проблем-протиріч, а й здатності бачити ці процеси-протиріччя, прогнозувати подальший розвиток музично-освітніх процесів, ґрунтуючись на знаннях певних теорій та концепцій.

Дидактична гра (рольова, ділова, організаційно-діяльнісна) дозволяє відтворити ситуації дослідницького музично-педагогічного пошуку. Проведення дидактичної гри представляє собою розгортання ігрової діяльності учасників на імітаційній моделі, яка відтворює умови та динаміку музично-педагогічної практики, яка спрямована на розв'язання певної наукової проблеми. Дидактична гра є відтворенням контексту майбутньої професійної музично-педагогічної діяльності у її предметному і соціокультурному аспектах. У дидактичній грі реалізується цілісна форма колективної навчальної діяльності, ураховується цілісна модель запропонованих педагогічних умов та діалектика професійно орієнтованої музично-педагогічної діяльності. Виконуючи квазіпрофесійну діяльність, майбутній вчитель-дослідник-музикант поєднує навчальні, дослідницькі та професійні елементи, знання і вміння за своєю і опановує не абстрактно, а в контексті певної професії, з накладанням на канву професійної музично-педагогічної діяльності.

В організації дидактичних ігор пропонується дотримуватися таких психолого-педагогічних принципів їх конструювання:

- *принцип імітаційного моделювання* конкретних умов і динаміки музично-педагогічної, мистецької дійсності передбачає створення імітаційної моделі того чи іншого фрагменту музично-педагогічної практики у взаємозв'язку з теорією і поєднання її з ігровою;
- *принцип ігрового моделювання* змісту і форм професійної діяльності, що реалізується через імітацію професійної діяльності майбутніх вчителів-музикантів на основі конкретної ігрової моделі;
- *принцип спільної діяльності* реалізується у системі суб'єкт-суб'єктних відносин і виявляється у діалогічній взаємодії учасників, які вступають у спілкування з метою обговорення науково-педагогічних проблем-ситуацій і виділення стратегії їх розв'язання;
- *принцип діалогічного спілкування* передбачає мисленнєву і мовленнєву активність учасників, реалізується через вимогу обов'язкового висловлювання учасниками власної точки зору, наукової позиції, ставлення до того чи іншого питання; забезпечується змістом гри і рольовими позиціями учасників;

- *принцип двоплановості* передбачає наявність двох планів – реального і ігрового: в ігрових умовах розгортається діяльність щодо формування реальних особистісних якостей-характеристик майбутнього вчителя-дослідника-музиканта;
- *принцип проблемності* змісту імітаційної моделі й процесу її розгортання в ігровій діяльності означає, що викладач закладає у гру систему навчально-дослідницьких завдань у формі конкретних педагогічних ситуацій.

За умов дидактичної гри діалогічно організований процес навчання, що реалізує його індивідуально-особистісний план, здатний сформувати у студента – майбутнього вчителя музики власну позицію дослідника, професіонала. Діалогічні міжсуб'єктні відносини у навчальному процесі ведуть до зміни соціально-педагогічних ролей викладача і студента, тобто коли викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації і саморозвитку студента, при цьому майбутній дослідник перебуває у педагогічній позиції: його цілі корелюють із кінцевими цілями цілісного педагогічного процесу. У рамках дидактичної гри навчально-дослідницький пошук студентів націлений на системний, структурний, функціональний, феноменологічний аналіз музично-педагогічних, дидактичних, виховних, організаційно-методичних умов реалізації запропонованої методики, педагогічної технології (методів, заходів, форм навчання, діяльнісно-процесуальних дій) з метою розв'язання певної наукової проблеми. Таке поєднання навчально-дослідницької і музично-педагогічної діяльності зорієнтує майбутнього вчителя музики на визначення власних пріоритетів і смислів майбутньої професії.

Звернення до *проблемних практичних занять* пояснюється можливістю ефективного забезпечення системи переходів між лекційним теоретичним курсом, теоретичними знаннями і способами експериментального виявлення (добування) їх, тобто застосування теоретичних знань для розв'язання практичних завдань.

Головними дидактичними завданнями проблемних практичних занять є такі:

- оволодіння системою науково-дослідницьких засобів і методів експериментально-практичного музично-педагогічного дослідження;
- застосування теоретичних знань для розв'язання професійних практичних завдань;

- формування і розвиток вмінь майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

У процесі навчання, що організовується в рамках проблемного практичного заняття, студент має досягнути не тільки високого рівня опанованих теоретичних знань, а й рівня теоретичного розуміння музично-педагогічної практичної діяльності, її сенсу і практико орієнтованого контексту, навчитися «бачити» у теорії, що вивчається, предметно представлену музично-педагогічну дійсність. Розв'язання цих дидактичних завдань слугує виконання педагогічних експериментів або їх елементів, оскільки вони забезпечують безпосередній зв'язок між дослідженою теорією та педагогічною практикою. Педагогічні експерименти дозволять майбутньому вчителю-досліднику-музиканту «побачити» і усвідомити певні закономірності та особливості мистецької, музично-педагогічної дійсності і одночасно реалізувати експериментально-дослідницькі дії, виявити нові не вирішені питання і завдання у самій теорії. В умовах педагогічного експерименту майбутній вчитель-дослідник-музикант оволодіває сукупністю технічних засобів отримання експериментальних фактів, їх фіксування, трактування і систематизації.

У методичній розробці проблемних практичних занять пропонуємо застосовувати такі типи теоретико-експериментальних завдань:

- завдання на пояснення, опис і аналіз музично-педагогічних явищ, процесів, які можливо спостерігати у експерименті;
- завдання на експериментальне виявлення і доведення законів, принципів музично-педагогічної діяльності, положень психолого-педагогічної або музично-педагогічної теорії, концепції тощо;
- завдання на експериментальну перевірку вже відомої концепції, теоретичних положень, правил тощо;
- завдання на теоретичне обґрунтування відомих емпіричних фактів.

Результатом дослідницької діяльності майбутніх вчителів-дослідників-музикантів у розрізі проблемних практичних занять є підготовка педагогічних проєктів, проведення міні-досліджень, розробка робочих програм навчальних дисциплін, методичних рекомендацій до здійснення окремих видів музично-педагогічної діяльності, уроків (лекцій), виховних заходів, планів консультацій, індивідуальних занять, завдань для самостійної роботи, що спрямовані на розв'язання окремих музично-педагогічних проблем, підвищення

ефективності навчально-виховного процесу на рівні середньої і вищої педагогічної школи.

В якості методів навчання на проблемному практичному занятті, що слугує меті – формуванню науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки, – рекомендуємо включати теоретико-експериментальні завдання, ІНДЗ (індивідуальні науково-дослідницькі завдання), тренінги і вправи. Відбір змісту практичних робіт визначатиметься визначенням вмінь (аналітичних, дослідницьких, методологічних, рефлексивних, смислопошукових, креативних) стосовно конкретного навчального предмету відповідно певним кваліфікаційним характеристикам майбутнього фахівця – вчителя музики.

ІНДЗ ми розглядаємо як такі, що включають елементи проблемного навчання і орієнтують на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проектувальну, рефлексивну діяльність; ІНДЗ орієнтовані на педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження музично-педагогічної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань.

В організації ІНДЗ викладачу необхідно дотримуватися таких вимог:

- орієнтувати побудову комплексу завдань на послідовне ускладнення способів їх розв’язання і системне застосування;
- управляти 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 діяльності;
- методично проектувати схеми навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта шляхом організації виконання комплексу індивідуальних науково-дослідницьких завдань, їх адаптації до професійних умов майбутньої музично-педагогічної діяльності;
- здійснювати активні форми стратегії і тактики педагогічного управління наукових і художніх способів пізнання майбутнього вчителя музики, поєднувати педагогічне керівництво з цільовим призначенням завдань як способу включення майбутнього вчителя музики у активний науково-пізнавальний процес.

Виконання ІНДЗ вплине на сприйняття педагогічних і мистецьких подій в їх внутрішньо і зовнішньо обумовлених взаємозалежностях, виявлення наукової творчості, смислотворчості, знаходження нових смислів у навчально-дослідницькій та науково-дослідницькій діяльності.

З метою формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів пропонуємо застосовувати *практичні завдання*:

1) *на удосконалення науково-дослідницької діяльності* (виявлення протиріч, що лежать в основі тієї чи іншої проблеми, формулювання окремих категорій наукового апарату дослідження, складання його плану, визначення методів дослідження з обов'язковим обґрунтуванням свого вибору, розкриття понятійної матриці, визначення методологічної основи дослідження, прогнозування розвитку досліджуваного явища (описова або структурна модель) за умов збереження наявних факторів впливу або за умов внесення запланованих змін у процес, розробка сценарію перетворень, необхідних для здійснення педагогічного проекту, розробка плану проведення констатувального і формувального експериментів, багатомірний аналіз характеристик об'єкту, що аналізується (спостерігається), складання діаграм, графіків, таблиці й т. ін.);

2) *на удосконалення науково-методичної діяльності* (розробка тематичного плану навчального курсу (предмету), методичних рекомендацій до застосування тієї чи іншої методики, окремих методів навчання, педагогічної технології, форм виховання, визначення критеріїв оцінювання навчальної діяльності учнів (студентів), рівнів навчальних досягнень, розробка завдань поточного контролю, власних тестів, експрес-опитувальників, анкет; здійснення рецензування, анотування текстів тощо);

3) *на удосконалення рефлексивної діяльності* (віднайдення або розробка психологічних опитувальників для виявлення і осмислення власних можливостей як дослідника, здібностей та прогнозування дій щодо професійно-особистісного розвитку, самоудосконалення і самоосвіти);

4) *на удосконалення науково-педагогічного спілкування* (аналіз висловлювань у науковій літературі й публіцистиці, виставка-презентація дослідницьких результатів з наступним обговоренням, підготовка актуальних питань у рамках визначеної музично-педагогічних проблеми тощо).

Отже, інтелектуальні та практичні вправи націлені на формування дослідника як суб'єкта діяльності, його детермінацію у навчально-дослідницькій та творчо-пошуковій діяльності, удосконалення і ускладнення прийомів самоаналізу і самопізнання, появу нових функціональних утворень тощо.

Розглядаючи *дипломні (магістерські, курсові) роботи (проекти)* в якості методу активного навчання, ми виходили з того, що найбільша ефективність проблемного підходу реалізується у науково-дослідницькій діяльності майбутніх вчителів-дослідників-музикантів. У цьому сенсі дипломна (магістерська, курсова) робота представляє своєрідну дослідницьку платформу, на якій відбувається поглиблення знань (того чи іншого аспекту музично-педагогічної діяльності), пошук нових алгоритмів і схем теоретизування, шляхів розв'язання проблеми і розробки нових (авторських) методик, методів, педагогічних технологій.

Характерною ознакою дипломної (магістерської, курсової) роботи є необхідність здійснення усього технологічного комплексу наукового дослідження за такими фазами (див. п. 3.5.):

- фаза проектування (цілевизначення);
- фаза технологічна (цілевиконання);
- фаза рефлексивна.

Дипломній (магістерській, курсовій) роботі властиві усі функції науково-дослідницької діяльності (див. п. 3.5.): проектно-моделююча, інформаційно-аналітична, експериментально-діагностуюча, практико-перетворююча.

Як вид наукового дослідження дипломна (магістерська, курсова) робота виступає дієвим чинником розвитку методологічної свідомості (самосвідомості) і наукового мислення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта. Своє вираження методологічна свідомість (самосвідомість) майбутнього вчителя-музиканта знаходить у сукупності уявлень про методологічні орієнтири, стандарти та критерії науковості, в оцінній діяльності студента стосовно науково-пізнавального процесу, його здатності до предметної і смислової саморегуляції, тобто відстеження адекватності операційно-процесуальних характеристик проведеного наукового дослідження його меті, завданням, об'єкту дослідження; відповідно цінностям і установкам майбутнього вчителя-дослідника-музиканта визначення нових фактів, формулювання нових теоретичних положень, розробки навчальних технологій тощо. Показником розвиненої самосві-

домості студента – майбутнього вчителя-музиканта є його здатність до самоконтролю, самоорганізації, самовибудовування, самокорекції як дослідника, вчителя-професіонала, усвідомлюючи зв'язок між цими образами. Сформована свідомість (самосвідомість) майбутнього вчителя-дослідника в галузі музичної совіти підтримує його інтелектуальну напругу в рамках науково-дослідницької діяльності, забезпечує у перспективі соціальну детермінованість цієї діяльності, сформованість Я-концепції майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, тобто такої динамічної системи, що охоплює різні ставлення до себе як до особистості й до майбутньої професії.

Наукове мислення студента-музиканта, що формується і реалізується у процесі виконання дипломної (магістерської, курсової) роботи, виявляється як у результатах здійсненого дослідження (розкритті основних понять, їх дефініцій, виявленні структурних і функціональних одиниць досліджених явищ, розробці авторської методики для розв'язання певної наукової проблеми тощо), так і в самому мисленнєвому процесі (способах аргументації, інтерпретації наявної інформації, логічному вибудовуванні текстового матеріалу тощо), ціннісному ставленні до наукового пізнання, що виявляється у прагненні до здійснення дослідницького пошуку в галузі мистецької освіти, різних видів розумової діяльності, професійного самоудосконалення, самовибудовування як вчителя-дослідника. Саме за умов розвиненого наукового мислення можливе ефективне проведення музично-педагогічного дослідження, здійснення дослідницьких, методологічних, смислових, рефлексивних дій, пов'язаних із вміннями застосовувати теоретичні методи пізнання та їх комбінації для аналізу наукових знань, їх змісту, структури, аналізувати і осмислювати власну розумову діяльність, відслідковуючи розгортання своєї думки, судження. Отже, такі якості особистості вчителя-дослідника-музиканта як методологічна свідомість (самосвідомість), наукове мислення потенціюють, стимулюють один одного, виявляючись на кожному етапі здійснення наукового музично-педагогічного дослідження.

На етапі проектування, реалізації і корекції технології забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі їх професійної підготовки викладачеві необхідно піддавати аналізу і оцінці такі три системи:

1) *педагогічну діяльність* (адекватний вибір і професійну реалізацію конкретних педагогічних технологій (взаємозв'язаних ор-

ганізаційних форм і методів навчання), ефективних з точки зору дидактичного впливу на студента-дослідника-музиканта; розробку завдань, включення до них елементів проблемного навчання, тобто операційно-процесуальних компонентів, орієнтованих на аналіз, розуміння, інтерпретацію навчального матеріалу, дослідницьких результатів; наукове знання, що переводиться в навчальне, і надання йому конкретної структури відповідно педагогічним цілям, завданням і дидактичним принципам розвиваючого і проблемного навчання; способи оптимізації та інтенсифікації навчального процесу у напрямку професійної підготовки майбутніх вчителів у галузі музичної освіти, усі види творчо-пошукової роботи; дії щодо керівництва науково-дослідницькою діяльністю майбутніх вчителів-музикантів, забезпечення послідовного переходу від навчальних форм оволодіння професією через дослідницькі дії до самостійного виконання музично-педагогічної діяльності, від виконання навчально-дослідницьких робіт до самостійного наукового дослідження, ураховуючи всі його функції і т. ін.);

2) *навчально-пізнавальну і науково-дослідницьку діяльність* майбутніх вчителів-дослідників-музикантів (сформованість методологічних, науково-педагогічних, мистецтвознавчих, практико орієнтованих знань, їх міждисциплінарність, системність, гнучкість, варіативність; відповідність дієво-операційної сторони дослідницької діяльності студентів нормам й ідеалам наукового музично-педагогічного дослідження, його принципам (об'єктивності, доказовості, єдності логічного й історичного, сутнісного аналізу, концептуальної єдності, постійного зіставлення досягнутого, існуючого і можливого, єдності дослідницького і навчально-виховного процесів тощо); розвиненість професійно-важливих якостей особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта (вмінь інтелектуальних, дослідницьких, методологічних, смислопошукових, рефлексивних, креативних), світоглядних позицій, ціннісно-мотиваційної системи (ідеалів, поглядів, переконань, цілей, пізнавальних і методологічних установок, цінностей і т. ін.);

3) *спільну діяльність викладача і студента* (дієвість технології на рівні встановлення суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень, узгодженість дій, виявлення контакту, взаємодії, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємовпливу).

Підсумовуючи вище викладене, зробимо *висновок*: технологічний компонент формування науково-дослідницької культури май-

бутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки представляє комплексну інтегративну систему, що включає в себе педагогічні дії, які по-перше, детермінують навчальний процес і забезпечують педагогічне цілепокладання, цілевизначення, планування, організацію і реалізацію навчально-пізнавального і науково-дослідницького пошуку майбутнього вчителя-дослідника в галузі музично-педагогічної освіти, виявленні педагогічного, пізнавального, естетичного, морального потенціалу музичного мистецтва;

по-друге, дії, спрямовані на вчителя-дослідника-музиканта засобами активного навчання.

4.4. Моніторингова складова системи сформованості науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики

Як свідчать наукові праці [188; 392; 463], 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. Такі вчені, як М. С. Глуханюк, А. О. Денисенко, Е. Ф. Зеєр, О. О. Орлов, Г. М. Павлова, Г. В. Репкіна, Е. Е. Симанюк наголошують, що головною метою моніторингу є діагностика професійного розвитку вихованців і внесення корективів у процес професійної освіти, тобто моніторинг включає діагностику, прогнозування і корекцію професійного розвитку особистості студента і процесу освіти. Особлива увага вченими приділяється відстеженню характеристик процесу професійного становлення особистості, які є більш інформативними у порівнянні з відомостями про результати навчання. Педагогічний моніторинг на основі дослідницьких даних дозволяє визначити, наскільки раціональні педагогічні засоби, що реалізуються в освітньому процесі, та дидактичні засоби (зміст, форми, методи навчання) адекватні заявленим цілям і виявленим особистісним особливостям вихованців, а також специфіці середовища їх життєдіяльності. Педагогічний моніторинг, на думку вчених, створює умови для своєчасного коригування педагогічних дій, внесення необхідних змін

у функціональну і змістову структуру педагогічної системи, що досліджується.

Як технологію управління якістю освіти трактують моніторинг С. Є. Шишов і В. О. Кальней, акцентуючи увагу на контролюючих діях, що дозволяють корегувати в міру необхідності просування учня від незнання до знання [618]. Таким чином, в рамках моніторингу, що дозволяє виявляти і оцінювати здійснені педагогічні дії, забезпечується зворотний зв'язок, який інформує про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи, що досліджується, її кінцевим цілям. З цих позицій 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. До психолого-педагогічних результатів відносяться новоутворення в структурі особистості, її знаннях, вміннях, поведінці, системі відносин. До функціональних результатів – відносяться різні способи педагогічного впливу, призначення яких полягає у керуванні діяльністю тих, хто навчається.

Аналіз змістовних характеристик педагогічного моніторингу дає підставу сформулювати такі положення:

а) моніторинг сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта в процесі професійної підготовки – це спеціальна педагогічна технологія відстеження функціональних і психолого-педагогічних результатів даного освітнього процесу, спрямованого на формування НДК МВМ;

б) функціональний аспект моніторингу виявляється у безперервному, циклічному оцінюванні, контролю, зіставленні стану особистісного феномену, що вивчається, з розробленою моделлю;

в) психолого-педагогічний аспект моніторингу представляє продукт діагностично-оцінної, прогностичної, корекційної діяльності щодо формування і розвитку якостей, які обслуговують ціннісно-мотиваційну і дієво-операційну сфери особистості вчителя-дослідника-музиканта.

Таким чином, моніторинговий компонент формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки представляє комплексну складно-структуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується; урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої

стратегії і регуляції педагогічного процесу і дослідницького навчання; застосування спеціально розроблених критеріїв, показників.

Результатом педагогічного моніторингу слугують висновки і рекомендації, здійснені на основі дослідницької інформації щодо існуючого педагогічного процесу, а також проектування і впровадження в освітній процес новітніх засобів і технологій. Інформація, отримана у процесі моніторингу, є результатом контролю за якістю формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки і виступає підґрунтям для перетворення різних елементів замислу. Отже, результати моніторингу мають стати інформаційною основою для прийняття педагогічних рішень щодо реалізації спланованого навчально-пізнавального, науково-дослідницького процесу, спрямованого на формування майбутнього вчителя-дослідника-музиканта; здійснення корективів оцінки ефективності технологій навчання, що застосовуються у професійній підготовці дослідників, створення культурно-науково-освітнього середовища.

Як свідчать наукові праці [188], педагогічний моніторинг ґрунтується на таких принципах, що відрізняють його від інших близьких психолого-педагогічних процесів (атестації, контролю, рефлексії), а саме:

- *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 гуманістичного, особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу і спрямовані на вивчення ефективності педагогічних впливів з точки зору їх виховної розвивальної і дидактичної функції);
- *принцип зворотного зв'язку* (інформованість про результати моніторингу, яка дозволяє вносити корективи у процес, що відстежується);
- *принцип різноманітності і варіативності технологій* (широкий спектр здійснення контрольної-діагностичних дій у на-

вчально-виховному процесі, виявлення його позитивних і негативних сторін);

- *принцип несуперечності* (узгодженість, відповідність і співвіднесеність усіх структурно-функціональних характеристик моніторингу).

Для здійснення педагогічного моніторингу доцільно застосовувати такі його форми, як стартова діагностика, експрес-діагностика і фінішна діагностика [187; 392], що дозволяють поетапно реалізовувати контроль і збір необхідної інформації. Так, в контексті формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки *стартова діагностика* здійснюється для виявлення рівня наявних науково-пізнавальних, дослідницьких, музично-освітніх процесів, їх позитивних і негативних характеристик, встановлення причин і умов їх породження. *Експрес-діагностика* проводиться з метою внесення корективів в освітній процес, створення педагогічних ситуацій, побудову програм діагностуючих методів, навчальної діяльності і дослідницького пошуку. *Фінішна діагностика* визначає рівень сформованості науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики, їх підготовки за якістю засвоєних методологічних, теоретичних і методичних знань, вмінь (інтелектуальних, дослідницьких, методологічних, смислопошукових, рефлексивних, креативних) і ступенем розвиненості ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Ґрунтуючись на наукових позиціях В. Д. Симоненка і Е. В. Зеєра, 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 професійно-особистісного, дослідницького розвитку студента – майбутнього вчителя музики під впливом педагогічних процесів, що відбуваються, 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 навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної ді-

яльності 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 освітньо-педагогічного процесу, їх діяльнісно-поведінкові та особистісні новоутворення на основі письмових та усних відповідей за спеціально підібраними питаннями (опитувальниками);

тестування – метод збору інформації щодо розвитку і функціонування якостей митця музики, ефективності застосованих дидактичних методів, методик і технологій;

метод аналізу результатів діяльності, спрямований на вивчення як результатів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, творчо-пошукової діяльності з боку студента-дослідника, так і педагогічної діяльності з боку викладача, встановлення взаємозв'язків між цими результатами.

Узагальнюючи вище викладене, зробимо висновок: *моніторинг сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки* – це спеціальна педагогічна технологія, яка представляє сукупність заходів, спрямованих на оцінку, діагностування і прогнозування процесу формування означеного особистісного феномену на різних етапах багаторівневої музично-педагогічної освіти і включає комплекс науково обґрунтованих діагностичних методик. Моніторинг реалізується у двох площинах: як відстеження, оцінка і прогноз дієво-операційних і процесуальних параметрів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної діяльності студентів; як відстеження психічного стану майбутнього вчителя музики як дослідника, формування його особистісних новоутворень.

Моніторинг сформованості НДК МВМ вимагає розробки критеріального апарату (сукупності критеріїв і показників), за допомогою якого вимірюються рівні розвиненості даного особистісного феномену. Враховуючи особливості складових (аксіологічної, технологічної, особистісної, креативної) науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в розрізі професійної підготовки ВНЗ, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, пропонуємо такі критерії та показники, що є основою оцінки рівнів сформованості цієї культури:

ціннісно-мотиваційний, що відображає ціннісне ставлення, вибір і відтворення майбутнім вчителем-дослідником-музикантом науково-дослідницьких (пізнавальних, морально-етичних, соціально-гуманістичних) і мистецьких, педагогічних (загальнолюдських, духовних, практичних, особистісних) цінностей, сформованість мотиваційних новоутворень (потреб, інтересу, установок), виникнення мотивів учіння, самоосвіти, дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти. Показником цього критерію є сформовані ціннісні орієнтації у студента-дослідника-музиканта, мотиваційні утворення, які забезпечують ефективне здійснення дослідницького пошуку, поглиблення науково-педагогічних і мистецтвознавчих знань, сутнісне розуміння соціокультурних і педагогічних явищ, їх багатоаспектний, системний, прогностичний аналіз, смислотворчість, а також ціннісно-сміслові самовизначення у науково-дослідницькій діяльності;

гностично-знаннєвий слугує виявленню системності і дієвості науково-методологічних, теоретичних, практичних і методичних знань галузі музично-педагогічної освіти, опанованих студентами-музикантами в процесі дослідницького пошуку. Показником даного критерію є глибина, повнота і міцність наукових знань, набутих у науково-пізнавальному процесі, їх діалектичність, системність, міждисциплінарність, інтегративність;

особистісно-мисленнєвий визначає особистісні якості вчителя-дослідника-музиканта, пов'язані з формуванням наукового мислення, методологічної свідомості (самосвідомості), художньо-наукового світогляду. Показниками особистісно-мисленнєвого критерію є сформовані інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, рефлексивні, смислопошукові, креативні вміння;

дослідницько-операційний вказує 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 змістовну наповненість, логічну послідовність кожного етапу (цілевизначення, цілевиконання, рефлексивного аналізу) розгортання науково-дослідницької діяльності. Показником цього критерію виступає вільне володіння технологічним інструментарієм науково-дослідницького пошуку;

творчо-креативний критерій відображає творчий характер науково-дослідницької діяльності і має виявлення в індивідуальному

креативному розвитку майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його евристичній спрямованості, а також дослідницьких результатах, що відрізняються новизною, науковою творчістю. Показником творчо-креативного критерію виступає новизна створеного наукового знання, нове бачення розв'язання наукової проблеми, творче переосмислення музично-педагогічної, соціокультурної дійсності, створення науково-методичного і педагогічного забезпечення дослідження, які фіксують різні форми породження педагогічних інновацій, авторські розробки.

Розроблені критерії та показники сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки дозволяють визначити *рівні сформованості означеної культури*: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

Низький рівень характеризується вузько результативними мотивами навчально-пізнавальної діяльності, домінуванням зовнішніх мотиваційних спонукань. На цьому рівні слабо усвідомлюються цілі навчання, музично-педагогічної освіти і шляхи досягнення професійного успіху. Не визначено ціннісно-смыслову позицію до майбутньої професії вчителя музики, дослідницького пошуку як важливої вимоги сучасної вищої освіти. Різні способи мисленнєвої діяльності (виділення головної думки, порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення тощо) викликають труднощі, переважає репродуктивний вид діяльності. Наукові знання не опановані, мають фрагментарний, поверховий характер. Майбутній вчитель-дослідник-музикант погано орієнтується у наукових поняттях, не вміє висловлювати свої думки, як в усній, так і в письмовій формі. Особистість не володіє технологією науково-дослідницької діяльності, не вміє працювати з першоджерелами, ускладнено написання таких видів наукових робіт, як реферати і тези; виявляє пасивність у навчальному дискутуванні, науково-педагогічному спілкуванні.

Нижчий за середній рівень вказує на виникнення пізнавальної мотивації, періодичне виявлення пізнавального інтересу. Мотиваційні спонукання характеризуються вибірковістю і нестійкістю. Виявляється позитивне ставлення пошукової діяльності, практикоорієнтованих знань. Осмислення педагогічних і мистецьких цінностей відбувається на емпіричному рівні. Студент виявляє окремі інтелектуальні і дослідницькі вміння, способи мисленнєвої діяльності. Обсяг знань поширюється, однак характерною ознакою є його фрагмен-

тарність і відсутність осмислення. Майбутній вчитель-дослідник-музикант готовий до написання таких наукових робіт, як доповіді, повідомлення, реферати.

Середній рівень відзначається наявністю мотиваційних спонукань, для яких характерна дієвість і тривалість, однак превалює зовнішня мотивація. Мають місце мотиви пізнавальної і професійної діяльності, відбувається поширення кола потреб (інтересів) і ускладнення в середині кожної від елементарних форм навчального інтересу до потреб у теоретичних знаннях. Майбутній вчитель музики виявляє активність, прагнення поглиблювати і поширювати наукові знання, обговорювати з викладачем власне бачення розв'язання наукової проблеми в галузі музично-педагогічної освіти. Осмислюються педагогічні цінності, набуває значущості педагогічний досвід видатних діячів культури, педагогів-просвітників минулого і педагогів-новаторів сучасності, авторські освітньо-виховні системи. Науково-дослідницькі цінності усвідомлюються як вимога вищої освіти, однак не мають особистісного значення. Студент застосовує такі наукові методи, як аналіз літературних і довідкових джерел, навчального і наукового фонду, вивчення передового музично-педагогічного досвіду, його аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння. Розвинені дослідницькі вміння забезпечують проведення дослідження у форматі: спостереження – опис – пояснення – прогноз. Знання поширюються і поглиблюються, однак не мають системного характеру. Рефлексивні дії виявляються у самопізнанні, самодіагностуванні як дослідника. Розвиток креативного компоненту виявляється в здатності до нового структурування знань, модифікації навчально-виховних технологій, методик, методів у вирішенні науково-педагогічних проблем. Студент готовий до виконання таких наукових робіт, як доповіді, повідомлення, реферати, тези, анотації.

Вищий за середній рівень характеризується появою внутрішньо організованої мотивації, майбутній вчитель музики самостійно визначає і спрямовує свою науково-пізнавальну діяльність, діє через свідомо поставлені цілі, самостійно прийнятті рішення. Відбуваються зміни у провідних домінуючих мотивах (потребах), їх ієрархізації. Студент здатний об'єктивно оцінювати свої можливості та проектувати план дій щодо професійно-особистісного зросту. Креативний компонент НДК МВМ наповнюється новими способами творчо-пізнавальної діяльності, студент готовий до побудови і від-

творення індивідуальних дослідницьких стратегій в галузі музично-педагогічної освіти. На цьому рівні усвідомлюються науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні, мистецькі (загальнолюдські, духовні, особистісні, практичні) цінності, їх взаємозв'язок і взаємодоповнюваність. Виявляється позитивне ставлення до наукової творчості, здійснення дослідницьких проектів. Знання виступають не тільки результатом науково-дослідницької діяльності, а й засобом у генеруванні нових ідей. Продукт науково-дослідницького пошуку відрізняється новизною, студент творчо переосмислює музично-педагогічну дійсність, здатен застосовувати наукові і художні методи пізнання у єдності, бачити проблеми і пропонувати шляхи їх розв'язання, ґрунтуючись на наукових теоріях та прогресивному музично-педагогічному досвіді. Виявляється сформованим технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, його дієво-операційна і змістовна складові; студент демонструє розвиненість інтелектуальних, дослідницьких, рефлексивних і креативних вмінь. Майбутній вчитель-дослідник готовий до самостійного виконання таких наукових робіт, як реферати, тези, анотації, наукові статті, критичні есе, дослідницькі проекти, курсові роботи.

Високий рівень демонструє якісно новий рівень розвитку особистості вчителя-дослідника-музиканта, її ціннісно-мотиваційної і дієво-операційної сфери. Студент не тільки усвідомлює, а й готовий до відтворення науково-дослідницьких, педагогічних і мистецьких цінностей, які набувають особистісного смислу. Для мотиваційних спонукань характерні такі змістовні параметри як усвідомленість, дієвість, самостійність, узагальненість. Динамічні характеристики мотивів відрізняються стійкістю, тривалістю, інтенсивністю. На перший план висуваються мотиви професійного зростання і удосконалення. Для майбутнього вчителя музики є характерною критична оцінка музично-педагогічних явищ, що вивчаються, виявляється глибоке розуміння соціокультурної, освітньо-педагогічної дійсності, здатність до системного, багатовекторного, міждисциплінарного вивчення наукових музично-педагогічних проблем. Студент виявляє вміння аргументувати, науково обґрунтовувати теоретичні положення, вибудовувати різні схеми їх пояснень і інтерпретацій. Опановані знання відрізняються системністю, міцністю, широтою застосування. Особистість володіє «метазнаннями» і «метавміннями», сформованість яких виявляється у швидкій адаптації в інформаційному просторі,

вмінні концептуалізувати знання. Серед особистісних новоутворень мають місце методологічні вміння, пов'язані з формуванням методологічного забезпечення дослідження, його організації відповідно до методологічних характеристик і підходів. Простежується виявлення смислотворчості, тобто вміння відшукувати нові смисли педагогічних понять і категорій у дослідженні, бачити протиріччя у розв'язанні проблеми. На цьому рівні формується «Я-концепція» майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його педагогічна філософія, що виявляється у вибудовуванні індивідуального концепту розв'язання наукових музично-педагогічних проблем. Майбутній вчитель музики володіє технологією науково-дослідницької діяльності, проходячи усі її фази-етапи: проектування (цілевизначення), технологічну реалізацію задуму (цілевиконання), рефлексивну фазу. Майбутній фахівець в галузі музично-педагогічної освіти здатний до генерування нових ідей і їх втілення у музично-педагогічну практику, створення концептуальної моделі дослідження. Виявляється готовність до виконання кваліфікаційної роботи: дипломної або магістерської.

З огляду на визначені сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її структурних компонентів, виявлені особливості науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, розроблені педагогічні умови становлення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, нами було визначено такі *етапи* формування даного особистісного феномену: навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний.

Навчально-дослідницький етап вимагає від студентів – майбутніх вчителів музики як дослідників володіння різними способами мисленнєвої діяльності (виділення головної думки, порівняння, узагальнення, систематизації, проведення аналогій тощо); засвоєння загальнолюдських, духовних, педагогічних цінностей; на цьому етапі домінують пізнавальні, інтелектуальні, пошукові дії.

Науково-дослідницький етап орієнтований на засвоєння науково-дослідницьких норм та ідеалів, опанування технології науково-дослідницької діяльності, розширення уявлень про педагогічні і мистецькі цінності, наявні у сучасному музично-освітньому просторі, формування вмінь поєднувати різні методи наукового і художнього пізнання; превалюють дослідницькі, інтелектуальні, креативні і рефлексивні дії.

Науково-методологічний етап націлений на вивчення і засвоєння майбутнім вчителем-дослідником-музикантом методологічних

орієнтирів, загальнометодологічних принципів дослідницького пошуку, виявлення креативно-творчих можливостей майбутнього дослідника в галузі музично-педагогічної освіти; на цьому етапі мають місце методологічні, смислопошукові, креативні дії, смислотворчість, реалізація різних індивідуальних стратегій професійного самовдосконалення і самостворення.

Організаційно-експериментальна база формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки 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.

Педагогічними умовами формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки стають:

- організація розвиваючого, проблемного навчання, застосування різних способів інтенсифікації та інтеграції у науково-пізнавальному процесі;
- реалізація науково-методичної, науково-педагогічної роботи викладача, джерелами якої є педагогічна наука у її концептуальній і нормативній формі та результати власної науково-дослідницької діяльності;
- поєднання сучасних тенденцій у педагогічній діяльності викладача у вищій педагогічній школі: наукоємності та його суб'єктно-авторської позиції, зміщення цілей у бік гуманістичних, особистісно розвиваючих функцій;
- цілеспрямоване коригування навчальних планів і програм, посилення дослідницького компоненту;
- створення культурно-науково-освітнього середовища, орієнтованого на поєднання навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної та інноваційної діяльності; забезпечення взаємодії таких напрямів професійної підготовки, як фундаментальний, культурологічний, загальнонауковий, методологічний та світоглядний;

- забезпечення готовності викладача вищої педагогічної школи до формування НДК МВМ.

Розроблений комплекс педагогічних технологій, націлений на формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки, включає: проблемні лекції, проблемні семінари, проблемні практичні заняття, тематичні дискусії, диспути, методи евристичних питань, метод ТРВЗ-педагогіки, метод організованих стратегій, тренінги, рольові, ділові, дослідницькі ігри, мозковий штурм, ІНДЗ, мікродослідження, дослідницькі і педагогічні проекти, наукові статті, курсові, дипломні, магістерські роботи.

Особливе значення надається виконанню індивідуальних науково-дослідницьких завдань (ІНДЗ) і дипломних (курскових, магістерських) робіт. ІНДЗ розглядаються як такі, що орієнтують майбутнього вчителя-дослідника-музиканта на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проектувальну, рефлексивну діяльність і передбачають педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження конкретної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань. Дипломні (магістерські, курсові) роботи представляють своєрідну дослідницьку платформу, на якій відбувається поглиблення знань щодо закономірностей і особливостей музично-педагогічної дійсності, професійно-педагогічної діяльності, пошук нових алгоритмів і схем теоретизування, шляхів розв'язання проблеми і розробки нових (авторських) методик, методів, педагогічних технологій тощо. Характерною ознакою дипломної (магістерської, курсової) роботи є необхідність здійснення усього технологічного комплексу наукового дослідження за такими фазами: фаза проектування (цілевизначення); фаза технологічна (цілевиконання); фаза рефлексивна. Дипломній (магістерській, курсовій) роботі властиві усі функції науково-дослідницької діяльності: проектно-моделююча, інформаційно-аналітична, експериментально-діагностуюча, практико-перетворююча.

Концептуальними детермінантами формування НДК МВМ визначено підходи: на теоретико-методологічному рівні – системний, цілісний, синергетичний, інтегративний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний; на методико-праксеологічному рівні – компетентнісний, інноваційний і контекстний.

Таким чином, концептуальна модель системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки буде мати вигляд, представлений на Схемі 4.1.

Схема 4.1

Концептуальна модель системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки



Висновки до розділу 4

Аналіз світової і вітчизняної педагогічної теорії і практики щодо підготовки вчителів-дослідників у галузі музично-педагогічної освіти дозволяє розробити систему науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки, систему, яка включає концептуальний, змістовно-організаційний, технологічний та моніторинговий компоненти. Запропоноване науково-методичне забезпечення системи формування НДК МВМ відображає цілі, стратегічні й тактичні завдання, закономірності й принципи формування науково-дослідницької культури студентів – майбутніх вчителів музики у вищих педагогічних закладах, основні тенденції розвитку професійної освіти (гуманізація, демократизація, неперервність, інтенсифікація, інтеграція, варіативність, когерентність), характеризується сукупністю взаємозалежних, взаємозумовлених і взаємодоповнюючих науково-дослідницьких, науково-методичних, дидактичних і організаційно-проектувальних заходів та процедур.

Концептуальний компонент репрезентований науково-методологічними підходами до формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену, якими є на теоретико-методологічному рівні – системний, інтегративний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний; на методико-праксеологічному рівні аналізу – компетентнісний, інноваційний і контекстний, що забезпечують оптимізацію і ефективність даного процесу, враховуючи здобутки сучасної теорії і методики професійної освіти, зокрема музично-педагогічної, і можуть стати ефективною методологією побудови практико-орієнтованого навчання у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку освіти, науки і мистецтва.

Концептуально-теоретичне обґрунтування системи науково-методичного забезпечення формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки виявляється можливим за умови диференційованої методологічної освітньої стратегії (поліпарадигмального підходу). Допустимість існування низки методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні моделі формування особистості дослідника й освітнього процесу, що виражені у формі педагогічних тео-

рій, технологій, навчально-виховних систем, дає можливість прогнозувати, проектувати й реалізовувати науковий пошук з позицій інтегрованого поєднання різних науково-методологічних підходів, гармонізації їх цільових установок.

Змістовно-організаційний компонент системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики 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 планів і програм, що у сукупності створює нове культурно-науково-освітнє середовище, в якому освіта, наука і мистецтво відіграватиме домінуючу роль і спостерігатиметься кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання, так і в науковому процесі.

Технологічний компонент розробленої системи формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки розкриває механізм реалізації даної системи, що передбачає дії щодо моделювання, розробки і реалізації спеціальної педагогічної технології, яка відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів освітнього процесу, а також визначення процесуальних характеристик його розгортання. Розроблені педагогічні технології у системі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики націлені на реалізацію певних вимог до викладача вищої педагогічної школи і практичне здійснення психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії викладачів і студентів-дослідників.

У реалізації професійної підготовки 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. У напрямку музично-педагогічної освіти слід говорити про інтеграційну єдність науки, музичного мистецтва і освіти як необхідної умови ефективної, якісної підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічної справи, визначення перспективного функціонування мистецької освіти, соціокультурних тенденцій в цілому. Мова йде про створення культурно-науково-освітнього

середовища із посиленням дослідницького компоненту на рівні суб'єктів педагогічного і навчального процесів.

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.

Запропонована педагогічна технологія формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену представлена різними рівнями (аспектами) як за вертикаллю, так і за горизонталлю. У вертикальній ієрархії ми виділяємо чотири супідрядних класи освітніх технологій, адекватних рівням організаційних структур діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу: метатехнології, макротехнології, мезотехнології, мікротехнології. За горизонталлю педагогічні технології представлені такими аспектами-напрямами, як науковий, який відображає наукову концепцію вирішення певної проблеми, зокрема, формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, що ґрунтується на сучасних досягненнях педагогічної і мистецької теорії і практики; формально-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 й аналіз результатів.

З метою реалізації технології формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки ми звертаємося до низки методів активного навчання, які призводять до інтенсифікації та активізації науково-пізнавальної діяльності студентів-музикантів та зміни моделі викладача, який стає консультантом, організатором, менеджером, інтерпретатором, фасилітатором. Методи активного навчання забезпечать перехід від організації навчального процесу викладачем до самоорганізації

цього процесу тими, хто навчається. За цих умов самоорганізація навчання реалізується на основі зміни ціннісного ставлення майбутніх вчителів-дослідників-музикантів до пізнавального процесу, набутих наукових знань (педагогічних і мистецтвознавчих), завдяки реалізації самостійної смислопошукової дослідницької діяльності, визначенню власного особистісного смислу навчальної інформації і різних дослідницьких стратегій. Системне поєднання, взаємодія і діалогічність передбачуваних активних дій викладача і майбутніх вчителів-дослідників визначають успішність і ефективність функціонування науково-пізнавального процесу.

Моніторинговий компонент системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики представляє комплексну складноструктуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується; урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої стратегії і регуляції освітньо-педагогічного процесу; застосування спеціально розроблених критеріїв, показників. Такий моніторинг реалізується у двох площинах: 1) відстеження, оцінка і прогноз дієво-операційних і процесуальних параметрів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної діяльності; 2) відстеження психічного стану майбутнього фахівця в галузі музично-педагогічної освіти, формування його особистісних новоутворень, ціннісно-сислової позиції у науково-пізнавальній діяльності.

Враховуючи особливості складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в розрізі професійної підготовки, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, було запропоновано такі критерії та показники, що є основою оцінки рівня сформованості досліджуваного особистісного феномену: ціннісно-мотиваційний, гностично-знаннявий, особистісно-мисленнєвий, дослідницько-операційний, творчо-креативний. Розроблені критерії та показники сформованості науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики дозволили визначити рівні сформованості означеної культури: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

З огляду на визначені сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її структурних компонентів, виявлено особливості науково-пізнавального процесу у вищому

навчальному закладі, розроблені педагогічні умови професійно-особистісного зростання майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, визначено такі етапи формування даного особистісного феномену, як: навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний.

На основі розробленої системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки було розроблено концептуальна модель функціонування цього процесу.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

5.1. Реалізація розробленої системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта в умовах вищого навчального закладу

Для забезпечення компонентів (аксіологічного, технологічного, особистісного, креативного) науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики наші дії були спрямовані на оновлення змісту навчальних дисциплін з педагогічного і методико-практичного циклу, їх програм і методичного забезпечення, розробку комплексу індивідуальних науково-дослідницьких завдань, системного застосування методів активного і дослідницького навчання. Реалізація розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки здійснювалась поетапно і вимагала спеціальної науково-методичної, дослідницької і 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, впливу фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного і світоглядного напрямків

професійної підготовки у їх синергетичній єдності на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, здатного до науково-художнього, критичного осягнення педагогічної і мистецької дійсності, практичного володіння механізмами наукової творчості і науковими методами пізнання, самовизначення засобами дослідницького пошуку, формування педагогічної філософії, ґрунтуючись на системі методологічних підходів, визначення «Я-концепції» як вчителя-дослідника-музиканта.

Було розроблено організаційну структуру поетапної реалізації означеної системи, яка вибудовувалась на ґрунті системно-синергетичного, компетентнісного, контекстного та інноваційного підходів і передбачала ускладнення, поглиблення і розширення спектру дій відносно розвитку кожної складової (аксіологічної, технологічної, особистісної, креативної) даного особистісного феномену (див. Схему 5.1). Експериментальна робота відбувалася 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.

Схема 5.1

Організаційна структура поетапної реалізації системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки

<i>Навчально-дослідницький етап (I–II курси) формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики</i>	
<i>З а в д а н н я</i>	<i>Методи і форми експериментальної роботи</i>
– 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; – формування уявлень про дослідницькі вміння вчителя музики, дослідницьку складову його професійної музично-педагогічної діяльності;	лекція-діалог, лекція-візуалізація, тематичні дискусії, метод евристичних питань, мозкового штурму, рольові й ділові ігри, інтелектуальні й педагогічні тренінги; – спеціально розроблений комплекс ІНДЗ для навчальних курсів «Вступ до спеціальності», «Основи

Продовження Схеми 5.1

З а в д а н н я	Методи і форми експериментальної роботи
<ul style="list-style-type: none"> – 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 причинно-наслідкові зв'язки; – формування дослідницьких вмінь: проводити дослідження у системі: спостереження – опис – пояснення – прогнозування; добирати необхідний діагностуючий матеріал; – формування рефлексивних вмінь: самопізнання, самодіагностування як дослідника; – формування креативних вмінь: нове структурування інформації, декомпозиція тексту; висунення гіпотетичних припущень у вирішенні педагогічних завдань. 	<ul style="list-style-type: none"> педагогічної майстерності», творчі й рефлексивні завдання; – підготовка наукових робіт: історичних розвідок, творів-роздумів, наукових доповідей, аналіз наукової роботи; – творче об'єднання «Дослідницька лабораторія»; щоденники самоспостережень; – індивідуальні консультації з приводу написання і проведення мікродосліджень; – дослідницька робота за індивідуальним планом.
<p align="center">Науково-дослідницький етап (III–IV курси) формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики</p>	
З а в д а н н я	Методи і форми експериментальної роботи
<ul style="list-style-type: none"> – формування мотивів дослідницької і професійно-педагогічної діяльності, самоосвіти; розвиток аксіосфери вчителя-дослідника-музиканта; – знайомство з поняттям «науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики», сутнісними ознаками цього особистісного феномену; – знайомство з нормативними документами, Болонською декларацією, де вказано про єдність навчальної і дослідницької діяльності майбутніх фахівців; – формування дослідницьких вмінь: проводити мікродослідження, педагогічні експерименти; робити висновки щодо отриманих дослідницьких результатів, здійснювати порівняльний аналіз досліджуваних явищ до і після проведеного експерименту; 	<ul style="list-style-type: none"> – проблемні лекції, «лекція-удвох», лекція-прес-конференція, лекція-дискусія, проблемні семінари; – методи організованих стратегій, ТРВЗ-педагогіки, евристичного навчання, мозкового штурму, ділові ігри, дослідницькі тренінги; – курс лекцій з «Основ наукових досліджень», науково-методичне забезпечення; – спеціально розроблений комплекс ІНДЗ і тести для навчального курсу «Основи наукових досліджень»;

Продовження Схеми 5.1

З а в д а н н я	Методи і форми експериментальної роботи
<p>– формування вмінь відбирати і конструювати різні методи дослідження, аргументувати їх вибір, виходячи зі специфіки предмету музично-педагогічного дослідження;</p> <p>– формування теоретичних і методичних знань з дисциплін педагогічного і методико-практичного циклу, ґрунтуючись на дослідницькому методі;</p> <p>– формування рефлексивних вмінь: осмислювати і оцінювати свій образ «Я – вчитель-дослідник-музикант», «Я – професіонал», «Я – освітнянин», «Я – людина культури»; визначати перспективи свого професійного саморозвитку і самореалізації;</p> <p>– формування інтелектуальних вмінь: орієнтуватися в інформаційних потоках; вибудовувати умовиводи, логічні схеми; аргументувати дослідницькі позиції;</p> <p>– формування креативних вмінь: застосовувати творчі і евристичні методи у вирішенні науково-педагогічних проблем, розробляти умови їх використання; створення авторського дидактичного і виховного супроводження проблеми дослідження.</p>	<p>– рефлексивні завдання та ІНДЗ для навчального курсу «Музична педагогіка»;</p> <p>– дослідницькі завдання для педагогічної практики;</p> <p>– колективні дослідницькі проекти, педагогічні експерименти, історичні розвідки, критичні есе;</p> <p>– курсове проектування;</p> <p>– конкурси на кращу дослідницьку роботу;</p> <p>– науково-практичні конференції; педагогічні читання.</p>
<p align="center">Науково-методологічний етап (V курс) формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики</p>	
З а в д а н н я	Методи і форми експериментальної роботи
<p>– формування знань з методології педагогічної науки і педагогіки музичної освіти, методологічних підходів у педагогічній і мистецькій освіті;</p> <p>– 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;</p>	<p>– комплекс ІНДЗ і тести для навчального курсу «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень»;</p> <p>– комплекс ІНДЗ для навчального курсу «Педагогіка вищої школи»;</p> <p>– рефлексивні завдання для науково-педагогічної практики;</p> <p>– наукові роботи: наукові статті, дослідницькі</p>

Продовження Схеми 5.1

З а в д а н н я	Методи і форми експериментальної роботи
<ul style="list-style-type: none"> – формування знань щодо технології науково-дослідницької діяльності (змістовний, дієво-операційний, функціональний компоненти); – 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 розмови, з точки зору їх ефективності і результативності, відслідковувати розгортання своєї думки (судження); регулювати, контролювати, проектувати дослідницький пошук та поведінку з позицій внутрішніх (смыслових) та зовнішніх (предметних) критеріїв діяльності; реалізовувати пошук ефективних педагогічних впливів для розв'язання науково-педагогічних проблем; – формування креативних вмінь: генералізація 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 системами. 	<ul style="list-style-type: none"> і педагогічні проекти, критичні есе, твори-роздуми, кваліфікаційна робота (дипломна, магістерська); – методи активного і проблемного навчання, залучення студентів до наукових дискусій, наукового спілкування, дискутування; ролі-ві і ділові ігри; – проблемні лекції, «лекція-удвох», лекція-прес-конференція, лекція-дискусія, проблемні семінари; – участь у науково-практичних конференціях, конкурсах «Дні науки», творчих об'єднаннях «Молодий науковець», проведення колективних та індивідуальних досліджень; – індивідуальні наукові консультації.

У розробці авторської концепції системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки ми виходили з того, що науково-дослідницька діяльність має наскрізний характер у навчальному процесі і у такий спосіб охоплює предмети музично-педагогічного і методико-практичного циклу.

Так, на *навчально-дослідницькому етапі* формування зазначеного особистісного феномену в рамках 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. 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?

На таких семінарах студенти шляхом дискусійних обговорень робили висновок про важливість і необхідність наукових знань, дослідницьких пошуків, постійного оновлення знань для сучасного вчителя, зокрема музики. Головною вимогою дискусії була вимога аргументувати свої думки, чітко вибудувати логіку своїх суджень, наводити необхідні приклади з життя.

У навчальний процес впроваджувалися спеціально розроблені індивідуальні науково-дослідницькі завдання (ІНДЗ) як багатофункціональні, тобто орієнтовані на розвиток компонентів науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у комплексі. 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. Увага акцентувалася на розвитку різних способів мисленнєвої діяльності, виявленні причинно-наслідкових зв'язків, вмінні формулювати узагальненні висновки на основі опанованих літературних джерел, будувати творчо-пошукової діяльності. Так, наприклад, у модулі «Педагогічна професія: загальна характеристика і перспективи її розвитку» було запропоновано такі індивідуальні науково-дослідницькі 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, педагог);
 - «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 відчутти 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».
2. Визначити професійні і особистісні якості педагога, застосовуючи такі дії:
- визначити, які функції виконує вчитель-вихователь;
 - довести, що дослідницькі вміння вчителя закладають основу його майбутньої професійної життєдіяльності;
 - виявити, які якості особистості педагога 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 хорошим учителем. 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 учитель» (Л. М. Толстой);
- «Учитель вчить доти, поки вчиться сам. Як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає вчитель» (В. О. Сухомлинський, педагог, вчений);
 - встановити, як співвідносяться в учителі музики педагогічні і виконавські якості;
 - на основі аналізу роботи Л. Г. Арчажнікової «Професія – вчитель музики» з'ясувати, якими особистісними якостями важливо володіти сучасному педагогу-музиканту; аргументувати свою думку.

Метою ІНДЗ на навчально-дослідницькому етапі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномену був розвиток його дослідницьких, інтелектуальних, рефлексивних вмінь (особистісний компонент), формування інтересу до самої професії вчителя, вивчення її теоретичних та історичних аспектів, засвоєння педагогічних і мистецьких цінностей – загальнолюдських, духовно-естетичних (аксіологічний компонент), формування вмінь генерувати нові ідеї у вирішенні творчих завдань, застосовувати творчий підхід у навчально-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. Таблицю 5.1.1).

Розглядаючи цільову спрямованість і зміст педагогічної діяльності вчителя музики в рамках 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

Таблиця 5.1.1

Перший термінологічний марафон

№	Терміни	Визначення	Джерела
1.	Педагогічна професія		
2.	Дослідницькі вміння вчителя		
3.	Професійна культура вчителя музичного мистецтва		
4.	Загальна культура вчителя		
5.	Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя музики		
6.	Спеціальність		
7.	Кваліфікація		

привести до висновку: вміння володіти дослідницькою діяльністю, з одного боку, свідчать про загальний рівень професійної культури вчителя музики, його обізнаність, освіченість, ерудованість в питаннях мистецької освіти, теорії і практики педагогічної науки, з іншого – забезпечують сам процес і результат дослідницького пошуку.

Навчально-дослідницький етап формування НДК МВМ включав усілякі методи активного навчання (метод тематичних дискусій, евристичних бесід, мозкового штурму, круглого столу, ігрове проектування, рольові ігри), які збуджували інтерес до самого процесу дослідницького пошуку, стимулювали потребу до самореалізації, самоактуалізації засобами науково-дослідницької діяльності.

На семінарських заняттях з «Основ педагогічної майстерності» пропонувались *творчі завдання*, які активізували креативні, інтелектуальні вміння студентів-дослідників-музикантів, вимагали актуалізації опанованих теоретичних знань. Наприклад, пропонувалися такі творчі завдання:

- о Виявити найбільш важливі цінності у житті видатних педагогів-мислителів (Г. С. Сковороди, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинського); написати діалог з кожним з них, у якому необхідно висловити своє відношення до власних цінностей;
- о Розробити вимоги для вчителя-дослідника на основі принципу: «Не зашкодь!».

Для засвоєння педагогічних і пізнавальних цінностей аксіологічного компоненту НДК МВМ у контексті навчального курсу «Основи педагогічної майстерності» пропонувалися такі ІНДЗ:

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-дослідника-музиканта, його ціннісних пріоритетів у дослідницькій діяльності було організовано *творче об'єднання «Дослідницька лабораторія»*, яке включало 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 напрямків у галузі вітчизняної і зарубіжної мистецької освіти. Для вирішення цих завдань пропонувалися наступні теми занять:

- «Цікавий світ мистецтва і науки»;
- «Бути вчителем – моє покликання і життя»;
- «Закордонний музично-педагогічний досвід європейських країн».

Другий напрямок 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 діа-

гностуючого і практикоорієнтованого матеріалу для розв'язання науково-педагогічних проблем у галузі мистецької і педагогічної освіти. Дослідницька робота студентів – майбутніх вчителів музики зосереджувалась навколо теоретичних і практичних питань-проблем і оформлювалась як мікродослідження за такими темами:

- «Вплив музичного виховання на розвиток загальнолюдських цінностей учнівської молоді»;
- «Етнокультурний розвиток учнів засобами пісенної творчості»;
- «Вивчення тестових технологій на уроках музичного мистецтва».

За цих умов студенти відповідно до професійних інтересів і потреб набували досвіду щодо розробки діагностуючого інструментарію 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 творчої 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 аксіологічної і особистісної складової НДК МВМ. Тематичний план роботи «Дослідницької лабораторії» представлений у Таблиці 5.1.2.

На наступному науково-дослідницькому етапі формування НДК МВМ 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 вчителя-дослідника-музиканта. Метою спеціально розробле-

Таблиця 5.1.2

**Тематичний план роботи творчого об'єднання
«Дослідницька лабораторія»**

№ з/п	Напрямки 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: «Мої перші кроки як вчителя-дослідника-музиканта»; «Пізнай себе як вчителя і дослідника»; «Творча майстерня майбутнього вчителя музики».	4	6	10
Усього		10	12	22

ного курсу лекцій і Програми з «Основ наукових досліджень» є підвищення рівня загальнонаукової і дослідницької підготовки майбутніх вчителів-музикантів, залучення їх до наукової творчості, різних видів науково-дослідницької діяльності (творчо-пошукової, науково-педагогічної, науково-методичної, дослідно-експериментальної). Лекційний матеріал слугував теоретичним підґрунтям у формуванні технологічного компоненту НДК МВМ, його змістовної, дієво-операційної і функціональної складових.

На семінарських заняттях застосовувалися рольові і ділові ігри, виконання яких збагачувало майбутніх фахівців – вчителів музики

досвідом щодо наукового 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 технологічної складової науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики навчальний процес забезпечувався спеціальними вправами на удосконалення науково-дослідницької техніки, методологічної рефлексії та рефлексивних вмінь (див. п. 4.3.).

Розроблені тестові завдання (див. Додаток), побудовані на матеріалі навчальних курсів «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», активізували методологічні і нормативні знання щодо написання наукових робіт, вимагали певної наукової ерудиції, сформованих логічних міркувань, розвиненої методологічної свідомості і наукового мислення.

З метою поглибленого вивчення лекційного матеріалу з «Основ наукових досліджень», формування дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, методологічних вмінь нами пропонувалися ІНДЗ, прикладом яких можуть бути:

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 висувуються до результатів науково-педагогічного дослідження, критеріїв оцінювання дослідницьких результатів;
- дати визначення і охарактеризувати такий загальнонауковий критерій, як новизна;
- з'ясувати, у чому полягає новизна власних дослідницьких (методичних і практичних) розробок за обраною темою.

2. Розкрити відмінність теоретичних і емпіричних методів 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);
- зробити вибір методів для дослідження, що проводиться, обґрунтувати цей вибір.

3. 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.

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 та теоретичні аспекти її формування»;
- «Цінності вчителя-дослідника»;
- «Поняття «наука» у філософському контексті»;
- «Ідеал науковості й аксіологічні принципи науки».

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 відобразити вимоги до науково-дослідницької діяльності 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. Визначити, які вимоги до науково-дослідницької діяльності вчителя висували С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський, дотримуючись наступних дій:

- проаналізувати ідеї вчених-педагогів 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 певною мірою глибоко своєрідний неповторний світ думок, почуттів, інтересів» (В. О. Сухомлинський, український педагог-новатор);
 - розробити план-проект впровадження дослідницького методу навчання в галузі музичної освіти.

Навчально-методичним забезпеченням лекційних курсів з «Основ наукових досліджень» на рівні бакалаврату та «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). У посібнику висвітлено питання щодо методології, логіки і організації педагогічного дослідження, його методи і методика проведення, способи отримання і переробки інформації в навчально-дослідній роботі студентів, висвітлюються наукознавчі питання, можливі способи осмислення таких когнітивних конструктів, як «наука», «науковий ідеал», «стиль наукового мислення»; акцентується увага на розкритті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як особистісного феномену в умовах фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, «онаучнення» сучасного освітнього простору; аналізуються історичні аспекти розвитку науково-дослідницької культури в освіті. Пропонуються приклади з дисертаційних робіт стосовно написання наукового апарату дослідження, які мають практичне значення, дозволяють студентам – майбутнім вчителям музики простежити взаємозв'язок між науковими категоріями, дають уявлення про наявний спектр досліджених проблем у галузі мистецької педагогіки.

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, приділяється увага аналізу науково-дослідницьких і педагогічних цінностей, 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.

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 обгрунтованою і виступати джерелом наукового знання; розглядаються фактори, що зумовлюють динаміку руху такої системи.

Слід зазначити, що розроблена і впроваджена система формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в 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 музично-педагогічних проблем. З іншого боку, науково-дослідницька робота націлена на практичне опанування певними дослідницькими технологіями, діагностуючим інструментарієм у дослідженні, науковими методами дослідження.

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 (I 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 педагогічному доробку окремих педагогів, діячів культури і мистецтва у певний історичний період;
- запропонувати шляхи впровадження прогресивних ідей цих педагогів у сучасну музично-педагогічну практику.

II варіант історичної розвідки:

- проаналізувати педагогічний доробок і виділити головні позиції видатного педагога-мислителя в 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.
3. *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.
4. *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, які розглядаються в роботі; проаналізувати визначення, запропоновані автором-науковцем;
 - окреслити головну ідею наукової праці; дати тезисний виклад;
 - виявити, на розв'язання яких теоретичних або практичних питань (проблем, завдань) націлена означена наукова робота; які педагогічні розробки пропонуються автором;
 - визначити, який висновок (або прогноз) робить науковець стосовно розглянутого питання.
5. *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 ескіз проекту, його завдання;
 - визначити умови реалізації педагогічних дій, педагогічних заходів, що спрямовані на розв’язання означеної проблеми;
 - спрогнозувати варіанти поведінки вчителя (педагога);
 - розробити план навчальних стратегій;
 - здійснити їх експериментальну перевірку;
 - дати наукове обґрунтування власним педагогічним розробкам.
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);
 - сформулювати висновки щодо ефективності (або неефективності) 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 вирішення;
 - 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 обґрунтувати проблему 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 змістовне 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 поняттєву базу дослідження, його теоретичні і методологічні засади;
- обґрунтувати авторську дослідницьку позицію; розробити педагогічні умови вирішення проблеми;

емпіричний етап:

- розробити діагностуючий інструментарій для дослідження;
- 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.

Таким чином, опановані знання щодо володіння дослідницькими технологіями у проєкції музично-педагогічної діяльності забезпечували органічний зв'язок між дослідницькими і педагогічними стратегіями, поєднання навчальної і дослідницької діяльності.

На науково-дослідницькому етапі формування НДК МВМ робота здійснювалась у двох напрямках: по-перше, – це удосконалення, поглиблення і розширення дослідницьких, інтелектуальних, рефлексивних, креативних дій вчителя-дослідника-музиканта та формування його ціннісно-мотиваційної сфери шляхом виконання таких видів науково-дослідницької діяльності, як історичні розвідки, аналіз наукових робіт, педагогічні та дослідницькі проєкти, педагогічні експерименти, твори-роздуми; 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.

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 врятовують 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 мислиннєвої діяльності вчителя-дослідника. Наведемо приклади:

1. Розкрити сутність і завдання музичної педагогіки, коло питань, якими займається музично-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 взаємозв’язок;
- визначити коло питань, якими займається музично-педагогічна 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, доктор педагогічних наук);
- визначити питання і проблеми, які є, на Ваш погляд, найбільш актуальними у мистецькій освіті й потребують розв’язання;

2. 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 інтелектуального потенціалу особистості на уроках музичного мистецтва».

З метою формування науково-дослідницьких, пізнавальних цінностей аксіологічного компоненту НДК МВМ у контексті навчального курсу «Музична педагогіка» пропонувалися такі *Завдання-рефлексії*:

1 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 виконанні дослідницьких дій, а які необхідно розвивати;
- показати, які загальнолюдські цінності розвиваються в учнів у процесі впровадження власних дослідницьких розробок.

2 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, гуманістичні і культурологічні ідеї мають місце у вашому дослідженні.

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;
- показати, 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 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) преважує у вашому дослідженні; представити план-проект дослідження.

Для удосконалення дослідницьких, смислопошукових, креативних, рефлексивних вмінь вчителя-дослідника-музиканта, поглиблення вмінь щодо розробки діагностуючого інструментарію, проведення моніторингу музично-освітнього процесу, що досліджується, пропонувалося підготувати дослідницькі проекти, які потребували проходження усіх етапів дослідження (концептуальний, технологічний, рефлексивний). Студентам було запропоновано наступні теми дослідницьких проектів:

- «Формування аналітичних умінь старшокласників на уроках музичного мистецтва»;
- «Формування педагогічних знань у майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки»;
- «Формування творчої особистості в процесі вивчення українського музичного фольклору»;
- «Педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей у школярів засобами музичного мистецтва»;
- «Дидактична гра як засіб корекції емоційно-образної сфери першокласників».

На науково-методологічному етапі формування НДК МВМ 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 питання, 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, аналітико-синтетичних дій, індуктивно-дедуктивного методу. Наведемо приклади:

1. 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 педагога, зокрема педагога-музиканта;

- прокоментувати точку зору В. В. Красівського стосовно того, що 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;
- охарактеризувати методологічні вміння вчителя-дослідника, спираючись на дослідження таких відомих педагогів-вчених, як В. В. Красівський, В. О. Сластьонін, А. М. Ходусов;
- визначити, особливості методологічної культури майбутнього педагога-музиканта (за Е. Б. Абдулліним).

2. Розробити методологічне забезпечення обраного дослідження, дотримуючись наступних кроків:

- визначити теорії і концепції, які будуть слугувати теоретичним і методологічним підґрунтям у розв'язанні обраної проблеми дослідження;
- виявити і дати характеристику методологічним підходам, які дозволять всебічно розкрити обрану музично-педагогічну проблему;
- з'ясувати, як досліджуванні музично-педагогічні явища будуть конкретизуватися у контексті обраних методологічних підходів.

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. Були запропоновані такі теми дослідницьких проєктів, як:

- «Педагогічні умови творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»;
- «Формування духовних цінностей учителя-музиканта засобами православної музики»;
- «Дослідницьке навчання майбутніх учителів-музикантів у вищій педагогічній школі»;
- «Формування морально-етичних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва у навчально-виховному процесі»;

- «Організація творчо-пошукової роботи студентів музично-педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки»;
- «Формування креативності як якості майбутнього вчителя музики в умовах ВНЗ»;
- «Підготовка майбутнього вчителя-музиканта до поліхудожнього навчання у ЗОШ».

У підготовці студентів до розробки педагогічного супроводження проблеми акцент робився на створенні авторських розробок, які мали дидактичну, виховну і художньо-естетичну цінність, впровадженні різних педагогічних інновацій і творчих методів навчання.

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 поняттєвого 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?
- Ґрунтуючись 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. Довести, що зміст виконаного дослідницького проекту розкриває 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 поняттєва база дослідження.
4. Вказати, які методологічні підходи стали підґрунтям у вирішенні означеної проблеми на теоретичному і практичному рівнях.
5. Окреслити провідну ідею розробленої концепції дослідження.
6. Визначити, чи містить виконана науково-дослідницька робота авторські розробки, аксіологічні, гуманістичні, особистісно зорієнтовані 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 майбутнього вчителя-дослідника 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 тенденції сучасної музичної освіти»;
- «Інноваційний підхід в оновленні змісту музично-педагогічної освіти»;
- «Діяльнісний підхід 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 дослідниць-

кою платформою для втілення студентом власних педагогічних розробок, пов'язаних з вирішенням наукових музично-педагогічних проблем на рівні середньої і вищої школи. У процесі проходження педагогічної (науково-педагогічної) практики студентом (магістрантом) 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 аксіологічною, особистісною і технологічною складовими досліджуваного особистісного феномену мало вплив на становлення науково-дослідницької культури вчителя-музиканта як системного феномену.

У процесі науково-педагогічної практики відбувалося формування методологічної культури майбутнього викладача мистецьких дисциплін, що мало виявлення у творчому застосуванні теорій, концепцій і гіпотез у музично-педагогічній практиці; логічному структуруванні тексту лекцій, виділенні головних понять, їх змістовних і сутнісних ознак, смислових зв'язків між різними поняттями лекційних курсів; розкритті теоретичних питань у контексті практичного досвіду.

Студентам у процесі проходження науково-педагогічної практики пропонувалися такі *завдання-рефлексії*:

- Які дослідницькі і творчі завдання були впроваджені у навчально-виховний процес для вирішення певної 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 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 вирішувалися?

- Які теорії і концепції лягли в основу авторських педагогічних розробок?
- Які методологічні підходи є підґрунтям для здійснення науково-педагогічної практики?

На науково-методологічному рівні 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 магістрантів 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 поняттєво-категоріального апарату майбутнього педагога, формування вмінь концептуалізувати знання, застосовування різних видів аналізу (структурного, функціонального, причинно-наслідкового, системного тощо) у вивченні педагогічних феноменів, розширення спектру дослідницьких, методологічних, смислопошукових, цілепокладальних, рефлексивних, креативних дій.

Ці завдання давали підстави для доповнення навчального курсу «Педагогіка вищої школи» такими новими темами, як: «Загальнонаукова підготовка майбутніх вчителів-дослідників-музикантів», «Методологічні підходи у педагогіці вищої школи (компетентнісний, акмеологічний)», «Реалізація компетентнісного підходу у мистецькій освіті», «Керівництво науковими роботами: курсовими, дипломними, магістерськими».

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 майбутнього дослідника, розвиток світоглядних інтенцій і переконань майбутніх викладачів-дослідників, формували їх ціннісні науково-дослідницькі та педагогічні пріоритети, потребу в поглибленні професійних знань, пошуку індивідуального стилю викладання. Дискусії, що виникали між викладачами і магістрантами

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 наукового спілкування.

Пропонувалися такі теми для обговорення на семінарських заняттях з навчального курсу «Педагогіка вищої школи»:

- інноваційно-дослідницьке навчання в умовах мистецької освіти;
- професійно-особистісний розвиток майбутнього викладача мистецьких дисциплін засобами дослідницьких технологій;
- формування методологічного світогляду майбутнього педагога-музиканта у вищій педагогічній школі;
- підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до керування науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Особливе значення у межах навчального курсу «Педагогіка вищої школи» мали семінари-дослідження як колективна форма науково-дослідницької діяльності, метод ТРВЗ-педагогіки як спосіб розв'язання поодиноких або комплексних протиріч у галузі мистецької освіти. На заняттях відшукувалися способи розв'язання протиріч між вимогами сучасного суспільства до реалізації функцій майбутнього вчителя-дослідника-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.

Важливе місце мали завдання щодо написання і підготовки наукових статей для студентських наукових конкурсів, науково-практичних конференцій, що проводилися на кафедрах факультетів мистецтв. Наукові статті оформлювалися за таким планом: аналіз проблеми, ступінь її розробленості, зв'язок із вітчизняними і закордонними дослідженнями; розкриття теоретичних і методологічних основ наукової проблеми, що розглядається; формулювання авторської концепції, можливі шляхи і способи розв'язання проблеми; прогнозування їх ефективності; висновки.

Індивідуальні науково-дослідницькі завдання у вивченні навчального курсу «Педагогіка вищої школи» слугували засобом

удосконалення цілого спектру способів мисленнєвої діяльності (аналітично-синтетичних, цілепокладальних, прогностичних дій, володіння індуктивно-дедуктивним методом тощо), формування особистісних якостей дослідника.

Наведемо приклади:

1. Виявити зміст вищої музично-педагогічної освіти як соціокультурного феномену за таким алгоритмом:

- розкрити змістовні 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 активних навчання);
- висвітлити нормативно-правові документи вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ 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;
- свої думки оформити як науковий доклад за темою «Вища музично-педагогічна освіта як соціокультурний феномен».

2. Розкрити особливості загальнонаукової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей, керуючись таким 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 й практичні рекомендації щодо підвищення якості загальнонаукової підготовки магістрантів, зокрема написання курсових і магістерських робіт.

На практичних заняттях застосовувалися творчі завдання, які безпосередньо готували майбутніх викладачів 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 майбутнього вчителя-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;
- 5) розробити індивідуальні плани щодо дослідницької підготовки студентів – майбутніх вчителів музики.

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 видів науково-дослідницької діяльності, пошуку ефективних, креативних дидактично потужних методів навчання.

На науково-методологічному етапі формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців-вчителів 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 дій, розвиненості аксіологічного, технологічного, особистісного і креативного компонентів зазначеного особистісного феномену. За цих умов реалізація технологічного циклу науково-дослідницької діяльності мала відбуватися на певному методоло-

гічному підґрунті, відповідно до певної педагогічної концепції дослідження. Магістранту-досліднику 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 взаємозв'язків між різними педагогічними системами, розкриття педагогічних закономірностей, причино-наслідкових зв'язків; творчого застосування опанованих теорій і концепцій у дослідженні, визначенні його теоретичних, методологічних засад; проектування і реалізації дослідно-експериментальної роботи, розробки діагностуючого 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, художньо-наукового світогляду, практичного оволодіння механізмами наукової і педагогічної творчості, свідомості майбутнього фахівця в галузі музично-педагогічної освіти.

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:

- о мобільної консультації, яка має на меті надання оперативної допомоги магістранту (дипломнику) у дослідницькому пошуку;
- о критико-аналітичної корекції, що використовується на всіх етапах науково-дослідної роботи для опосередкованого спрямування наукової думки магістранта (дипломника) і викладу отриманих результатів;
- о евристичної підтримки, функцією якої виступає активізація наукової творчості дослідника, його творчо-пошукової самостійності;
- о оцінювального моніторингу, необхідного для забезпечення послідовності й систематичності роботи магістранта (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 педагогічної культури сучасного вчителя музичного мистецтва в умовах професійної підготовки»;
- «Педагогічні умови застосування технологій контекстного навчання у вищій музично-педагогічній освіті»;
- «Формування критичного мислення майбутнього вчителя музики у професійній підготовці»;
- «Професійне самовизначення майбутнього викладача у процесі диригентсько-хорової підготовки»;
- «Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя-музиканта 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»;
- «Підготовка студентів музично-педагогічних спеціальностей до художньо-естетичного виховання учнівської молоді»;
- «Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя музичного мистецтва»;
- «Підготовка майбутніх вчителів-музикантів до музично-театралізованої діяльності з учнями молодшої школи»;
- «Формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки»;
- «Розвиток проєктувальних умінь майбутнього вчителя-музиканта у музично-педагогічній діяльності»;
- «Формування художньо-інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва у професійній підготовці»;
- «Педагогічні умови застосування інтегративного підходу у професійній діяльності вчителя-музиканта»;
- «Розвиток сучасної музично-педагогічної освіти у Німеччині»;
- «Розвиток післядипломної педагогічної освіти у США».

Середня школа:

- «Формування національної свідомості учнів молодших класів засобами музичного мистецтва»;
- «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 художньо-творчої активності школярів процесі виконавської діяльності»;
- «Формування світоглядних орієнтацій учнів старших класів засобами музичного навчання»;
- «Педагогічні умови застосування художньо-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі на уроках музики».

Особливої значущості у розробленій педагогічній технології, спрямованій на формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, набуває готовність викладача-педагога до цілеспрямованого формування даного особистісного феномену, його особистісної, аксіологічної, технологічної і креативної складової; 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.

Підготовка викладачів до формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки відбувалася у двох напрямках. *Перший напрямок передбачав* науково-методичну роботу з викладачами мистецьких дисциплін, яка потребувала виконання наступних завдань:

1) створення дієвого теоретичного підґрунтя для реалізації комплексної поліструктурної 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 мистецьких дисциплін до формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів, її складових (технологічного, аксіологічного, особистісного, креативного), створення умов для поєднання наукової і педагогічної творчості, ґрунтуючись на вітчизняному і закордонному досвіді;

4) ознайомлення викладачів з філософськими і науковознавчими аспектами формування науково-дослідницької культури як особистісного і соціального явища;

5) спрямування викладачів на активізацію і стимулювання власного наукового і дослідницького пошуку, створення науково-методичного забезпечення, урахування оновлений зміст навчальних курсів, в яких розширюються дослідницька та інноваційна складові; врахування сучасних тенденцій у педагогічній діяльності, а саме наукоємності і суб'єктно-авторської позиції викладача;

6) здійснення педагогічних тренінгів щодо впровадження технології розвиваючого і проблемного навчання у вищу музично-педагогічну освіту;

7) прогнозування і 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.

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, науково-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 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 вчителя-дослідника-музиканта;
- проблеми науково-методичного забезпечення педагогічного процесу на факультеті мистецтв;
- здійснення педагогічних тренінгів щодо впровадження технології розвиваючого і проблемного 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 змістовна, дієво-операційна і функціональна складова;
- цінності сучасного вчителя-дослідника-музиканта.

Другий напрямок підготовки викладачів націлений на цілеспрямоване застосування дослідницьких технологій у пізнавальному процесі вищої педагогічної школи, різних способів формування і розвитку мисленнєвої діяльності майбутніх вчителів-дослідників-музикантів, їх інтелектуального ресурсу, наукового і методологічного мислення, єдності художнього і наукового осягнення мистецької дійсності. У цьому напрямку підготовки викладачів слід виділити три етапи:

- діагностично-контролюючий;

- аналітично-прогностичний;
- науково-перетворюючий;
- рефлексивно-оцінюючий.

На *діагностично-контролюючому етапі* простежувалися і відслідковувалися дослідницькі та інтелектуальні дії студентів, виявлялася їх педагогічна, професійна і соціокультурна обізнаність, мотиви навчально-пізнавальної та професійної діяльності, і на цій основі здійснювалась діагностика початкового рівня сформованості і розвитку науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-дослідників-музикантів.

На *аналітико-прогностичному етапі* розроблявся зміст і план формування НДК майбутніх вчителів музики, кожної її складової, завдяки посиленню і реалізації фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного і світоглядного напрямків їх професійної підготовки, конкретизувалися педагогічні умови щодо застосування ІНДЗ і різних методів активного та інтерактивного навчання, їх комбінацій, визначалися напрямки 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 (історична розвідка, твір-розум, мікродослідження, аналіз наукової роботи, педагогічний експеримент, критичне есе, дослідницькі й педагогічні проекти, наукова стаття) для кожного студента і групи в цілому, враховуючи їх можливості і професійні інтереси.

На *науково-перетворюючому етапі* відбувалася реалізація проєктованого плану формування НДК МВМ і відповідно йому оновлення змісту навчальних курсів («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень», «Музична педагогіка», «Методологія і методика музично-педагогічних

досліджень», «Педагогіка вищої школи») і педагогічної та науково-педагогічної практики. 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 діяльності і мистецьких феноменів.

Рефлексивно-оцінюючий етап відзначався критичним оцінюванням і аналізом як багатовекторних дій майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, так і власної викладацької діяльності, її ролі у створенні педагогічної технології, мета якої – формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки.

Таким чином, система формування НДК МВМ передбачала поетапну підготовку студентів-дослідників-музикантів (навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний етапи) і викладачів мистецьких дисциплін (діагностично-контролюючий, аналітично-прогностичний, науково-перетворюючий, рефлексивно-оцінюючий етапи), організацію їх творчої взаємодії у вищій педагогічній школі.

5.2. Індивідуальні науково-дослідницькі завдання у підготовці вчителя-дослідника-музиканта

У розробленій дидактичній системі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта індивідуальні науково-дослідницькі завдання (ІНДЗ) розглядаються як такі, що орієнтують майбутнього вчителя-дослідника-музиканта на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проектувальну, рефлексивну діяльність і передбачають педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження конкретної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань. Пропонуємо комплекс ІНДЗ, побудованих на матеріалі таких навчальних дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових дослі-

джень», «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, 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 відчувати себе в ньому володарями» (Ш. А. Амонашвілі). 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»*:

1. 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);

- обґрунтувати, 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.

2. 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»:

3. 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 краси ..., 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 довідників, енциклопедій; 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;
- обґрунтувати 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 характеристиками»;
- 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);
- обґрунтувати 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. Обґрунтувати 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-Калік, М. Д. Никандров, С. О. Сисосєва;

- 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-дослідницької 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. Індивідуальні 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. Роттердамського, 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.

1. 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. Каптерев, 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.

2. Визначити, які вимоги до науково-дослідницької діяльності вчителя висували С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський, урахувуючи 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.
3. 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».
4. 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»:

5. 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.
6. 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).
7. 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.

Таблиця 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.

8. 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»*:

9. 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 музичного мистецтва».

10. 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.

11. 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.

12. 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*»:

13. 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.

14. 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.

15. 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.

16. Розробити модель діагностуючого експерименту за таким алгоритмом:

- 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 опитувальники і методики для діагностики.
17. 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»*:
18. 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 особистості майбутнього вчителя / О. Отич // Мистецтво та освіта. – 2012. – № 2. – С. 15–20.

- Кашекова І. Педагогічні умови створення інтегративного освітнього простору школи 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»:

19. Розкрити взаємозв'язок педагогічної науки і практики, урахувавши 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 вихованців) педагогічної науки і практики;
- фактори, що зумовлюють динаміку руху системи взаємодії науки і практики.

20. 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 пе-

дагогіки як галузі гуманітарного знання, її методологічних засад; історичних аспектів розвитку світової та вітчизняної музичної педагогіки, досвіду відомих педагогів-мислителів; становлення сучасної музично-педагогічної 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 спектром 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 різні 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 взаємозв'язок;
- 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 напряду 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. Лосева, 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 підґрунтям 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 укріплює все гарне і благородне в людині. Неосвічений – той, хто не вмів 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 думки;
- 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, урахувуючи такий план:

- визначити і обґрунтувати нову мету виховання в епоху Відродження;
- довести, в чому виявляється діяльнісно-практичний характер музичного виховання в період Відродження;
- виділити стрижневі позиції у музичній освіті; вказати педагогів-просвітителів, 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. Песталотці;
- 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. Песталотці 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 ХХ 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 (на прикладі дисертаційних робіт).
- 16. Висвітлити питання становлення музично-педагогічної освіти в контексті історичних і соціокультурних подій у першій половині XX ст. Алгоритм завдання наступний:
 - дати загальну характеристику історичним подіям у першій половині XX 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. XX 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 навички; 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. Абдулліним, 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;
- обґрунтувати 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. Стояною, 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 сформованості 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. Апраксина).
- 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. Пехота, 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. Абдулліним), 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 методологічному 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 спрямованості 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 наукових 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. Лосева 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. ... Най-

вищого 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 заганонаукове 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 перебудовування світу, передусім соціокультурного» (В. Г. Кремь);
- 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 підґрунтям 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 школи; методологічних підходів у 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. Індивідуальні науково-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, урахувавши 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 ХХІ 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-педагогічна 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 питан-

ня, запропонувати літературу для самостійного опрацювання, підготувати 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 (наприкладі 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 викладачів 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 (Німеччини, 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.

Висновки до розділу 5

Для забезпечення компонентів (аксіологічного, технологічного, особистісного, креативного) науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики наші дії були спрямовані на оновлення змісту навчальних дисциплін з педагогічного і методико-практичного циклу, їх програм і методичного забезпечення, розробку комплексу індивідуальних науково-дослідницьких завдань, системного застосування методів активного і дослідницького навчання. Реалізація розробленої системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки здійснювалась поетапно і вимагала спеціальної науково-методичної, дослідницької і 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, впливу фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного і світоглядного напрямків професійної підготовки у їх синергетичній єдності на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, здатного до художньо-наукового, критичного осягнення педагогічної і мистецької дійсності, практичного володіння механізмами наукової творчості і науковими методами пізнання, самовизначення засобами дослідницького пошуку, формування педагогічної філософії, ґрунтуючись на системі методологічних підходів, визначення «Я-концепції» як вчителя-дослідника-музиканта.

Було розроблено організаційну структуру поетапної реалізації означеної дидактичної системи, яка вибудовувалась на ґрунті системно-синергетичного, компетентнісного, контекстного та інноваційного підходів і передбачала ускладнення, поглиблення і розширення спектру дій відносно розвитку кожної складової (аксіологіч-

ної, технологічної, особистісної, креативної) даного особистісного феномену. Експериментальна робота відбувалася 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.

У розробленій системі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта індивідуальні науково-дослідницькі завдання (ІНДЗ) розглядаються як такі, що орієнтують майбутнього вчителя-дослідника-музиканта на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проектувальну, рефлексивну діяльність і передбачають педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження конкретної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань. Пропонуємо комплекс 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».

Особливої значущості у розробленій педагогічній технології, спрямованій на формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки набуває готовність викладача-педагога до цілеспрямованого формування даного особистісного феномену, його особистісної, аксіологічної, технологічної і креативної складової; 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.

Підготовка викладачів до формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки відбувалася у двох напрямках. Перший напрям передбачав науково-методичну роботу з викладачами мистецьких дисциплін, яка потребувала виконання наступних завдань:

1) створення дієвого теоретичного підґрунтя для реалізації комплексної поліструктурної професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника-музиканта в галузі мистецької освіти, що поєд-

нує такі напрями, як культурологічний, фундаментальний, загально-науковий, 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 мистецьких дисциплін до формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-музикантів, її складових (технологічного, аксіологічного, особистісного, креативного), створення умов для поєднання наукової і педагогічної творчості, ґрунтуючись на вітчизняному і закордонному досвіді;

4) ознайомлення викладачів з філософськими і науковознавчими аспектами формування науково-дослідницької культури як особистісного і соціального явища;

5) спрямування викладачів на активізацію і стимулювання власного наукового і дослідницького пошуку, створення науково-методичного забезпечення, урахування оновлений зміст навчальних курсів, в яких розширюються дослідницька та інноваційна складові, врахування сучасних тенденцій у педагогічній діяльності, а саме наукоємності і суб'єктно-авторської позиції викладача;

6) здійснення педагогічних тренінгів щодо впровадження технології розвиваючого і проблемного навчання у вищу музично-педагогічну освіту;

7) прогнозування і запровадження комплексу педагогічних, науково-дослідницьких і практико орієнтованих заходів з метою створення культурно-науково-освітнього середовища.

Другий напрям підготовки викладачів націлений на цілеспрямоване застосування дослідницьких технологій у пізнавальному процесі вищої педагогічної школи, різних способів формування і розвитку мисленнєвої діяльності майбутніх вчителів-дослідників-музикантів, їх інтелектуального ресурсу, наукового і методологічного мислення, єдності художнього і наукового осягнення мистецької дійсності. У цьому напрямку підготовки викладачів слід виділити три етапи:

- діагностично-контролюючий;
- аналітико-прогностичний;
- науково-перетворюючий;
- рефлексивно-оцінюючий.

На діагностично-контролюючому етапі простежувалися і відслідковувалися дослідницькі та інтелектуальні дії студентів, виявлялася їх педагогічна, професійна і соціокультурна обізнаність, мотиви навчально-пізнавальної та професійної діяльності, і на цій основі здійснювалась діагностика початкового рівня сформованості і розвитку науково-дослідницької культури майбутніх вчителів-дослідників-музикантів.

На аналітико-прогностичному етапі розроблявся зміст і план формування НДК майбутніх вчителів музики, кожної її складової, завдяки посиленню і реалізації фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного і світоглядного напрямків їх професійної підготовки, конкретизувалися педагогічні умови щодо застосування ІНДЗ і різних 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 концепціях педагогічної і мистецької освіти. На аналітико-прогностичному етапі підготовки здійснювалися прогностичні і проєктувальні дії щодо створення навчальних і дослідницьких стратегій для студентів, реалізації індивідуальних і колективних форм навчання, видів науково-дослідницької діяльності (історична розвідка, твір-розум, мікродослідження, аналіз наукової роботи, педагогічний експеримент, критичне есе, дослідницькі й педагогічні проєкти, наукова стаття) для кожного студента і групи в цілому, враховуючи їх можливості і професійні інтереси.

На науково-перетворюючому етапі відбувалася реалізація проєктованого плану формування НДК МВМ і відповідно йому оновлення змісту навчальних курсів («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Основи наукових досліджень», «Музична педагогіка», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи») і педагогічної та науково-педагогічної практики. 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, так і власної викладацької діяльності, її ролі у створеній педагогічній технології, мета якої – формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки.

Таким чином, система формування НДК МВМ передбачала поетапну підготовку студентів-дослідників-музикантів (навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний етапи) і викладачів мистецьких дисциплін (діагностично-контролюючий, аналітико-прогностичний, науково-перетворюючий, рефлексивно-оцінюючий етапи), організацію їх творчої взаємодії у вищій педагогічній школі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснений теоретичний аналіз проблеми дослідження, узагальнення дослідницьких результатів дозволяє зробити такі висновки:

З метою реалізації провідних напрямків розбудови національної освіти, досягнення ефективної професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема музики, створення інтегральної наскрізної системи залучення студентів до різних видів науково-дослідницької діяльності (науково-пізнавальної, творчо-пошукової, дослідно-експериментальної), поряд із розв'язанням низки проблем щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, виникає необхідність цілеспрямованого формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики як особистісного феномена. Ця потреба співвідноситься з основними вимогами Болонської декларації, європейської вищої освіти, рекомендаціями Всесвітньої конференції ЮНЕСКО, де вказується на необхідність підвищення конкурентоспроможності європейської освіти і науки у світовому просторі.

Дослідження сучасних світових тенденцій та стратегій національної освіти дозволяє зробити висновок про підвищений інтерес до науково-методологічної освіти (З. Киль), що зумовлює зміни статусу науки в освітньому просторі, набуття нею нової інтегративної функції, і передбачає комплексне використання наукових методів пізнання у різних сферах професійно-педагогічної і мистецької діяльності, переосмислення ролі та місця науки у підготовці майбутнього вчителя-дослідника-музиканта.

Особливість науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики виявляється у його здатності до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів дослідницького пошуку, поняттєво-категоріального апарату загальної і мистецької педагогіки у розроблених освітніх моделях або стратегіях, і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх ідеалів-образів, які виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі. Сформованість науково-дослідницької культури

майбутнього вчителя музики як динамічного особистісного утворення забезпечить глибоке, системне, багатоаспектне, сутнісне розуміння педагогічної і мистецької дійсності, виявлення імпліцитних причин педагогічних подій, що вивчаються, критичне осмислення цінностей музично-педагогічної освіти з метою самостійного, творчого відтворення власних альтернативних педагогічних підходів у педагогічній практиці.

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. Осягнення художніх реалій світу на наукових засадах активізує здатність особистості дослідника-музиканта підводитися до широких творчих узагальнень, застосовуючи метод наукового і естетичного аналізу. Отже, науково-дослідницька культура як особистісний феномен сприяє розширенню дослідницьких горизонтів, виходячи на нову ступінь пізнання, ґрунтуючись на його гносеологічних, онтологічних, аксіологічних, синергетичних, герменевтичних засадах.

Осмислення культурологічних, наукознавчих, педагогічних і мистецтвознавчих аспектів означеної проблеми дає можливість дати визначення поняттю «науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики» (НДК МВМ) як складної, динамічної якості особистості, що відображає її здатність до синтезування наукових і художніх методів пізнання, аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності і емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового, педагогічного і художнього ідеалу у дослідницький пошук, застосування наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань у науково-теоретичній (пояснювальній) та конструктивно-технологічній (перетворювальній) діяльності.

Мистецтво у цьому сенсі з його унікальними можливостями впливу на особистість має значення не тільки як джерело розвитку спеціальних художніх здібностей і суто художніх вмінь, а як універсальний засіб формування світоглядних явлень і ціннісних орієнтацій, духовно-творчого потенціалу, образно-асоціативного мислення особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей.

Завдяки оволодінню аналітико-синтетичною мисленнєвою діяльністю, науковими методами пізнання майбутній вчитель музики з розвиненою науково-дослідницькою культурою здатен орієнтувати-

ся в інформаційних потоках, реагувати на вимоги педагогічної науки і мистецької освіти, володіти наукомісткою психолого-педагогічною технологією, «не відставати» від темпів наукового прогресу, ефективно вести інноваційно-дослідницький пошук, застосовуючи інтегративні та міждисциплінарні зв'язки. Науково-дослідницька 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.

Як міра освіченості і обізнаності науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики вплине на розвиток його професійної «Я-концепції», вибудовування свого індивідуального концепту в роз'язанні наукових музично-педагогічних проблем, здійснення феноменологічного, онтологічного, історико-генетичного аналізу педагогічних і мистецьких явищ, становлення власної педагогічної філософії, мікросоціуму.

Осмислюючи результати аналізу, здійсненого з позицій різних наукових підходів (діяльнісного, особистісного, аксіологічного), можна стверджувати, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики представляє інтегровану сукупність особистісних і діяльнісних структур, що відображають змістові і процесуальні характеристики означеного феномену в їх синергетичній єдності, як концентрату науково-дослідницьких, соціально-педагогічних, мистецько-культурних цінностей, що забезпечують професійно-акмеологічне самоздійснення та особистісно-креативне зростання фахівця у доцільно спланованих наукових і дослідницьких стратегіях, ціннісно-смісловому ставленні до наукових знань і науки в цілому.

Саме синкретичний характер художньо-наукового пізнання на рівні мікродіалогу, як рефлексивне осмислення особистісних гностично-когнітивних процесів, і макродіалогу, як поліфонії теоретичних розміркувань, концептуальних позицій, наукових методів, методологічних підходів і більш широкому розумінні діалогу культур, складає основу дослідницького пошуку майбутнього фахівця – вчителя музики і вимагає певних особистісних якостей. Спрямованість на художньо-наукове, ціннісно-смісловне досягнення музично-педагогічної 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 музично-педагогічної освіти.

Теоретичні пошуки, переосмислення педагогічних ідей щодо розвитку професійно-педагогічної культури в контексті музичної (мистецької) освіти уможливають дати загальну характеристику майбутньому вчителю музики з розвинутою професійною 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 освітньо-педагогічного мистецького процесу, втілюючи у практико орієнтованій діяльності 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 «смыслеутворюючому фонді», досвіді багатомірного сприйняття і наукового осмислення музично-педагогічної (мистецької) реальності.

Розглядаючи науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики як систему, яка створюється на основі гармонізації та взаємодії функціональних і структурних її складових, зроблено висновки: це поліструктурний особистісний феномен, що представлений аксіологічним, технологічним, особистісним, креативним структурними компонентами і реалізується через гуманістичну, гносеологічну, інтегративну, комунікативну освітню і соціальну функції. Відображаючи діалектичну, багаторівневу природу науково-дослідницької культури, її цілісний, динамічний характер, складові цієї системи представлені як необхідні та достатні для її існування та подальшого розвитку; стійкість функціональних компонентів визначається їх зв'язком зі структурними складовими і між собою. Маючи синкретичний характер, науково-дослідницька культура вчителя, зокрема музики, виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи і разом з тим елементом і видом його професійної культури.

Аналіз структурно-компонентного складу науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики дозволяє розглядати аксіологічний компонент як такий, що концентрує в інтегрованій єдності науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні й мистецькі (загальнолюдські, духовні,

практичні, особистісні) цінності, поєднуючи ідеали науки, освіти і мистецтва. Цінності виконують детермінуючу функцію у дослідницькому пошуку вчителя-дослідника-музиканта, визначенні способів і засобів розв'язання музично-педагогічних проблем; приймають вигляд аксіологічних функцій і задають фундамент для відтворення аксіологічних моделей музично-освітньої дійсності, їх наукового осмислення і особистісного коригування; впливають на вибудовування індивідуальної концепції сенсу науково-дослідницької діяльності, реалізацію наукової і художньої творчості як дієвого способу професійно-особистісного зростання і набуття когнітивних якостей-новоутворень. У цьому аспекті науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики необхідно розглядати як цінність, формування якої виступає одним із головних завдань вищої педагогічної школи.

Саме художні цінності як єдність об'єктивних і суб'єктивних значень і смислів «вбудовуються» у духовно-культурний континіум особистості вчителя-дослідника-музиканта, актуалізуючи його, і визначають вектор дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти. У вивченні і осмисленні цінностей наукового пізнання у єдності з художнім способом осягнення мистецької дійсності, визначенні виховного і дидактичного впливу музичного мистецтва на особистість, створенні власних науково-дослідницьких і музично-педагогічних концептів виявляється сутність аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики.

Технологічний компонент як складова НДК МВМ розглядається в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, що детерміновані існуючим науковим стилем педагогічного товариства, а також сформованою професійною культурою майбутнього вчителя-музиканта. В залежності від рівня науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, її технологічна складова наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр наукових методів (операцій та дій) пізнання, що ускладнюються та урізноманітнюються в процесі дослідницького пошуку. Технологічний компонент науково-дослідницької культури вибудовується завдяки послідовним діям, як по горизонталі (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна), так і по вертикалі (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний), що забезпечують функціонування зазначеного компонен-

ту як системи. Музично-педагогічне дослідження передбачає володіння технологією науково-дослідницької діяльності як своєрідної виконавчої системи, науковими методами у поєднанні з художніми способами осмислення музично-педагогічної дійсності, розробку новітніх педагогічних і мистецьких технологій для розв'язання музично-педагогічної проблеми.

Характерною ознакою музично-педагогічного дослідження стає його інтегративність і міждисциплінарність, які уможливають процеси синтезування на рівні знань, а також педагогічних технологій. Інтегративна сутність змістових характеристик дослідницьких музично-педагогічних стратегій виявляється у глибокому проникненні у сутність мистецько-культурних 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 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 з метою формування поглибленого художнього світовідчуття і світовідношення.

Отже, наукова музично-педагогічна інтеграція виявляється на рівні гносеологічних систем у формі синтезу знань на фундаменті міждисциплінарного і системного підходів, як: поповнення музичних лексем, понятійного апарату за рахунок введення нових термінів з філософії мистецької освіти, мистецтвознавства, евристики, інноватики, глобалістики тощо; універсалізація понять, музично-педагогічних категорій, виявлення їх онтологічного підґрунтя; створення інтегративних педагогічних концепцій. Такий синтез знань співвідноситься із сучасним змістом загальної мистецької освіти, зміни якого пов'язані з впровадженням моделі поліцентричної інтеграції знань, що відображає реальний поліфонічний художній образ світу. Завдяки широкому міждисциплінарному синтезу стає можливим поєднання різних способів осягнення світу мистецтва, творче переосмислення відомих образів, символів і цінностей.

Особистісний компонент НДК МВМ представлений якостями, що обслуговують ціннісно-мотиваційну та операційну сфери особистості майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, забезпечують

самоздійснення у світі науки і мистецтва, виявляються як здатність до вмотивованої різнобічної мисленнєвої та дослідницької діяльності, наукового осягнення і методологічного усвідомлення музично-педагогічної дійсності. Будучи домінантною ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту НДК МВМ має своє втілення у мотивах, потребах, інтересах, установках, переконаннях, цінностях, цілях, детермінує діяльність та поведінку вчителя-дослідника, забезпечує формування його мотивів-якостей. Мотиваційну сферу дослідника, 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, реалізацію усього спектру дослідницьких дій, і виводить майбутнього фахівця на інший аналогічний рівень у його професіогенезі.

Операційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики виявляється у таких якостях як свідомість (самосвідомість), мислення, здібності, які у сукупності забезпечують ефективне виконання науково-дослідницької (науково-пізнавальної) мистецько орієнтованої діяльності. Так, свідомість (самосвідомість) забезпечує зовнішню (предметну) та внутрішню (сміслову) регуляцію здійсненого науково-дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; визначає його світоглядні інтенції, які зумовлені характером культуротворчої і культуровідповідної діяльності, виявляються як художньо-наукове світовідчуття, світобачення, світорозуміння; смисл професійно-світоглядної діяльності вчителя-дослідника в галузі мистецької освіти полягає у побудові власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з музично-педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як вчителя-дослідника-музиканта. Мислення майбутнього вчителя-дослідника-музиканта доцільно розглядати як професійну мисленнєву здатність, 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 дослідника. Мисленнєва діяльність вчителя музики опосередковується як зовнішніми (соціокультурними, педа-

гогічними, мистецькими), так і внутрішніми (методологічною свідомістю, науковим світоглядом, художньо-науковим світорозумінням) факторами. Здібності вчителя-дослідника-музиканта є умовою і результатом його науково-дослідницької діяльності, реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні вміння.

Як творчо-продуктивна домінанта особистості креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики визначає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку в галузі музично-педагогічної освіти; забезпечує ефективне, динамічне функціонування, перспективне формування усіх інших складових – аксіологічної, особистісної, технологічної, – які взаємодіють і створюють умови для становлення особистості вчителя музики як дослідника. З розвитком креативного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики усі її складові набувають творчого, прогресивно стимулюючого характеру.

Дотримуючись логіці наших міркувань, вважаємо за доцільне виділити окремо методологічну культуру в контексті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, оскільки сучасний освітянин-дослідник має вибудовувати наукову діяльність на основі продуманої методологічної системи, методологічних орієнтирів, здійснювати педагогічне дослідження як «мультидослідження» (філософське, соціологічне, психологічне і т. ін.), відшукуючи нові шляхи і способи пізнання. Впливаючи на світоглядні позиції особистості вчителя-дослідника-музиканта, методологічна культура має вираження у здатності до концептуального бачення і розв'язання наукових музично-педагогічних проблем, експлікування педагогічних і мистецьких феноменів, їх цілісного, критичного, сутнісного осмислення на філософському, загальнонауковому і частково-науковому рівнях методологічного аналізу, працювання з понятійно-категоріальним апаратом педагогічної науки, творчому застосуванні опанованого теоретико-методологічного фонду у розрізі дослідницького пошуку і музично-педагогічної практики.

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.

Здійснений аналіз стану розробленості проблеми, визначення методологічних основ її вивчення та уточнення поняттєво-категоріального апарату дослідження дало можливість сформулювати його концепцію, яка становить сукупність (єдність) науково-обґрунтованих педагогічних положень і дозволяє розв'язати проблему формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки на методологічному, теоретичному і технологічному рівнях.

Провідною ідеєю концепції виступає положення про формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта як поліструктурного особистісного феномену, що буде відбуватися більш ефективно за умов створення культурно-науково-освітнього середовища, орієнтованого на поглиблення єдності (синтезу) навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, музично-педагогічної та інноваційної діяльності, підвищення гнучкості та забезпечення взаємодії, взаємодоповнюваності таких напрямків професійної підготовки, як культурологічний, фундаментальний, загальнонауковий, методологічний і світоглядний.

Вивчення філософських, наукознавчих, культурологічних, науково-педагогічних і мистецтвознавчих джерел дало можливість обґрунтувати методологічні засади проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки, на основі сучасних методологічних підходів розкрити сутність ключового поняття «культура» у контексті культурологічного підходу та сформулювати концептуальні положення дослідження.

Для обраного дослідження 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 освітньої системи, де цілісність визначає загальну стратегію дослідження й одночасно складає його педагогічний норматив, що виявляється у цілісному уявленні щодо культури, людини, змісту освіти, педагогічного процесу.

Теоретичне осмислення закономірностей взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфної тотожності дозволяє висунути припущення про перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу як концептуально-методологічного підґрунтя форму-

вання науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в галузі музичної освіти. Окреслене проблемне поле репрезентує коло питань, що охоплює проблематику теоретико-методологічної культурологічної інтеграції концептів «культура», «освіта», «мистецтво».

З метою формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, було розроблено система науково-методологічного забезпечення, яка включає концептуальний, змістовно-організаційний, технологічний та моніторинговий компоненти. Запропоноване науково-методичне забезпечення відображає цілі, стратегічні й тактичні завдання, закономірності й принципи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника-музиканта у вищій педагогічній школі, основні тенденції розвитку сучасної вищої музично-педагогічної освіти (гуманізація, демократизація, неперервність, інтенсифікація, інтегративність, варіативність, когерентність), характеризується сукупністю взаємозалежних, взаємозумовлених і взаємодоповнюючих наукових, науково-методичних, навчально-виховних і організаційно-проектувальних заходів та процедур.

Концептуальна складова репрезентована науково-методологічними підходами до формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта, якими є на теоретико-методологічному рівні – системний, синергетичний, інтегративний, культурологічний аксіологічний, особистісний, діяльнісний; на методико-праксеологічному рівні аналізу – компетентнісний, інноваційний і контекстний, що забезпечують оптимізацію і ефективність даного процесу, враховуючи здобутки сучасної теорії і методики професійної музично-педагогічної освіти, і можуть стати ефективною методологією побудови практико-орієнтованого навчання у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку освіти, науки і мистецтва.

Змістовно-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики концентрує в собі оновлені структурно-логічні схеми професійної підготовки студента-дослідника-музиканта, певні пріоритети професійної освіти, організацію різних видів і форм навчально-пізнавального і дослідницького процесів, модернізацію і оновлення змісту навчальних планів і програм, які у сукупності створюють нове культурно-науково-освітнє середовище, 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.

Технологічна складова розробленої системи формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки розкриває механізм реалізації даної системи, передбачає моделювання, прогнозування, діагностування, розробку та реалізацію спеціальної педагогічної технології, яка відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів музично-освітнього процесу, процесуальні характеристики його розгортання. Розроблені педагогічні технології націлені на реалізацію певних вимог до викладача мистецьких дисциплін вищої педагогічної школи і спрямовані на практичне здійснення психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії викладача і студентів.

Моніторингова складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки представляє комплексну складноструктуровану технологію, спрямовану на безперервний збір інформації, її структурування, аналіз; здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується; урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої стратегії і регуляції освітнього музично-педагогічного і науково-дослідницького процесу; застосування спеціально розроблених критеріїв, показників і висновків.

Враховуючи особливості складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в аспекті професійної підготовки ВНЗ, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, було запропоновано такі критерії та показники, що є основою оцінки рівня сформованості кожної складової: ціннісно-мотиваційний, гностично-знаннявий, особистісно-мисленнєвий, дослідницько-операційний, творчо-креативний. Розроблені критерії та показники сформованості науково-дослідницької культури в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта дозволили визначити типологію рівнів сформованості означеної культури: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

З огляду на визначені сутнісні ознаки НДК МВМ, її структурних компонентів, виявлені особливості науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, педагогічні умови професійно-особистісного зростання майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, нами було виділено такі етапи формування даного особистіс-

ного феномену: навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний. На основі розробленої системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки було розроблено концептуальна модель функціонування цього процесу.

У розробці авторської концепції системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки ми виходили з того, що науково-дослідницька діяльність, дослідницькі дії і операції мають наскрізний характер у навчальному процесі і у такий спосіб охоплює предмети педагогічного і методико-практичного циклу. У розробленій системі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-музиканта індивідуальні науково-дослідницькі завдання (ІНДЗ) займають важливе місце розглядаються як такі, що орієнтують майбутнього вчителя-дослідника-музиканта на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проектувальну, рефлексивну діяльність і передбачають педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження конкретної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань. Пропонується комплекс 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».

Реалізація розробленої системи формування НДК МВМ в процесі професійної підготовки здійснювалась поетапно і вимагала спеціальної науково-методичної, дослідницької і науково-методологічної роботи з боку викладача мистецьких дисциплін, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистісних якостей майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його аксіосфери.

Запропонована монографія не претендує на вичерпний виклад результатів дослідження проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки і всього змісту виконаної науково-дослідної роботи. Більш ґрунтовно основні етапи її здійснення розглянуті у наукових публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44.
2. Державна програма «Вчитель». – К., 2002.
3. Закон України від 17.01.2002 № 2984-III «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – № 20. – 17 травня 2002 р. – С. 506–536.
4. Закон України «Про освіту» / Інформаційний вісник Міністерства освіти України. – 1991.
5. Закон України від 16.01.2003 № 433-IV «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні».
6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Наказ МОН № 998 від 31.12.04. – К., 2004.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2.
8. Постанова Кабінету Міністрів України № 1074 «Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти» від 5 вересня 1996 р.
9. Про наукову і науково-технічну діяльність: закон України від 13 грудня 1991 року № 1977-XII (Із змінами, внесеними згідно із законом № 107-VI (107–17) від 28.12.2007). Відомості Верховної Ради. – 2008, № 5–6, № 7–8. – С. 178.
10. 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.
11. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
12. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 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, 2003. – 336 с.
17. Андреев А.Л. Компетентная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / 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, 2005. – 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. Основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2000. – № 1. – С. 11–17.
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: Перемена, 2004. – 187 с.
24. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр / О.С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
25. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
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 г.г.) / 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 // Музыкальное воспитание в школе. – 1978. – Вып. 13. – С. 66–76.
33. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту // Музыкальное воспитание в школе. – 1982. – С. 32–43.
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. Арнольд А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию / А.И. Арнольд. – Москва: Изд-во МГИК, 1992. – 240 с.
38. Артемова Л.В. Магістерська робота. Методичні рекомендації та вимоги до їх написання та оформлення / Л.В. Артемова, Г.В. Беленика. – К.: НПУ, 2001. – 25 с.
39. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
40. Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Р.М. Асадуллин; Московский госуд. пед. университет. – М., 2000. – 35 с.
41. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Ленинград: Изд-во «Музыка». – 143 с.
42. Афанасьев Ю.Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю.Л. Афанасьев, О.Ф. Джуря. – К.: ДАКККиМ, 2209. – 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. Ащепков О.С. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: Проблемы и перспективы / О.С. Ащепков. – Ростов-на Дону: Книга, 1997. – 305 с.
45. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
46. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

47. 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.
48. Балл Г.А. Норма деятельности – категория педагогическая / Г.А. Балл // Педагогика. – 1992. – № 3–4. – С. 43 – 48.
49. Балл Г.О. Категория «культура личности» в анализе гуманизации заочной 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.
50. Балл Г.О. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.О. Балл. – К.; Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
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. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / Є.С. Барбіна; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 1998. – 37 с.
53. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: Сб. избр. трудов / Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
54. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом: Учебно-методическое пособие / В.С. Безрукова. – СПб.: Питер, 2004. – 176 с.
55. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций / В.Л. Бенин. – Уфа, 2004. – 236 с.
56. Берков В.Ф. Философия и методология науки: Уч. пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
57. Бермус А.Г. Методологические основы исследования качества педагогического образования / А.Г. Бермус // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 14–17.
58. Бермус А.Г. Современная научно-педагогическая культура / А.Г. Бермус // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 21– 28.
59. Бернал Дж. Наука в истории общества / Под ред. Б.М. Кедрова, И.В. Кузнецова. – М.: Издательство иностранной литературы, 1956. – 735 с.
60. 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.
61. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Наука, 1986. – 168 с.

62. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии / В.П. Беспалько. – М.: ИПО МО Россия, 1995. – 336 с.
63. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 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. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: Науково-практичні засади: Навчально-методичний посібник – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
66. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. – Москва: Просвещение, 1975. – 339 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 вчителя музики: Автореф. дис. ... к.п.н.: 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. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / І.М. Богданова; Інститут педагогіка і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 1998. – 32 с.
73. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
74. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями). Навчально-методичний посібник / А.М. Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.

75. Бойчук І.І. Мистецький ідеал як чинник професійного становлення майбутніх вчителів музики: автореф. дис. ... к.п.н.: 19.00.07 / І.І. Бойчук; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2009. – 17 с.
76. Болонський процес. Документи і матеріали / За ред. д.е.н., проф. С.І. Юрія. – Тернопіль: Економічна думка, 2006. – 136 с.
77. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Укл. І.Д. Бех, Ю.Л.Маліновський; за ред. академіка В.П. Андрущенка. – К., 2004. – 219 с.
78. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін). – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – 52 с.
79. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 23–28.
80. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К.: Либідь, 1996. – 307 с.
81. Бондар Л.С. Гуманістичне виховання школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / Л.С. Бондар // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 36–47.
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., 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. Булыго К.М. Повышение эффективности проблемных ситуаций в учебной деятельности музыканта: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук:

- 13.00.02 (Теория и методика музыкального обучения» / К.М. Булыго. – М., 1983. – 16 с.
90. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Г.В. Сускова; Под ред. В.С. Кукуликина. – Ростов н/Дону, 2002. – 296 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. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.
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: Гринь 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. науко.-практ. конф. (11–12 квітня 2013) / за заг. ред. д.п.н., 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 / Г.Х. Валеев. – Sterlitaмак, 2002. – 184 с.
97. Валеева Г.Ф. Задачный подход к формированию учебно-исследовательской культуры старшеклассников: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00. 01 / Г.Ф. Валеева; Sterlitaмакская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Бишевой. – Владимир, 2012. – 212 с.
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. 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.

101. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; Под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
102. Введение в философию: Учебное пособие для вузов / Авт. коллектив: Фролов И.Т. и др. – М.: Республика, 2003. – 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 центр «Феникс», 1997. – 576 с.
105. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
106. Виноградов А.А. Диалог культур: XXI век. – Балашов: Издательство БГПИ, 2001. – 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. Вища освіта України: Стан та тенденції / За ред. В.Г. Кремня. – К., 2000. – 225 с.
109. Водопьянова Е.В. Технология научной деятельности как объект социально-философского анализа: Автореф. дис. ... докт. фил. наук: 09.00.08 / Н.В. Водопьянова. – М., 1997. – 332 с.
110. Волинка Г.І. Філософія Стародавності і Середньовіччя в освітньому контексті / Г.І. Волинка. – К.: Вища школа. – 2005. – 543 с.
111. Волкова Н.П. Педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: «Академія», 2002. – 576 с.
112. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
113. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
114. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – Москва: Общество «Знание», 1996. – 247 с.
115. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. – 152 с.
116. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – Москва–Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. – 148 с.
117. Гажим И.Ф. Еще раз о цели музыкального образования / Приложения // Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш.

- пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: «Академия», 2004. – С. 231–241.
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. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: «Книжный дом «Университет», 2000. – 336 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.: Мысль, 1975. – 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», 1998. – 608 с.
127. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
128. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.
129. Гинецинский С.И. Проблемы структурирования мирового образовательного пространства / С.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.
130. Голубков О.А. Использование активных методов обучения в учебном процессе / О.А. Голубков, И.Ф. Кефели. – СПб, 1998. – 44 с.
131. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.
132. Гончаренко С.У. Основи методологічних знань вчителя / С. Гончаренко, В. Кушнір // Наукові записки. – Вип. 71. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – С. 3–6.

133. Гончаренко С.У. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ ст.» / С.У. Гончаренко, В.В. Кушнір // Шлях освіти, 2005. – № 1. – С. 2–7.
134. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
135. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С.С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПГ Зволейко Д.Г., 2007. – 348 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. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий: Монография / Г.Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
141. Гринчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний 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. ... к.п.н.: 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. ... к.п.н.: 13.00.01 / С.В. Грозан; Інститут вищої освіти НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.
145. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1992. – 289 с.
146. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Гузій; Інститут вищої освіти АПН України, Київ, 2007. – 40 с.
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 інші. – Вип. 8. – К., НПУ, 2003. – 192 с.

148. Гуревич Е. Музыкальное воспитание и образование на немецких землях: От средневековья к XXI столетию / Е. Гуревич. – М.: Музыка. – 78 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. Сущность культуры / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 1976. – 264 с.
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. – 102с.
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. Джилилов А.Х. Основы учебно-исследовательской работы студентов / А.Х. Джилилов, Д.Т. Досходжаев. – Алма-Ата: МЕКТЕП, 1989. – 192 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. Диалектика и теория творчества / Под ред. С.С. Гольдентрихта, А.М. Коршунова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 198 с.
160. Дипломные работы: Методическое пособие / Отв. ред. С.А. Козлов. – М.: Просвещение, 1996. – 211 с.
161. Дистервег Ф. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Дистервег Ф. Избранные педагогические сочинения – М., 1956. – С. 227–235.
162. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука. – Київ: Наукова думка, 1996. – 299 с.
163. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: Учебник // Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Просвещение. 1989. – 207 с.

164. 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.
165. 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.
166. Дробницький 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.
167. 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.
168. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / О.А. Дубасенюк; Житомирський державний педагогічний інститут. – Житомир, 1996. – 42 с.
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. – Мн.: Озд-во БГУ, 1981. – 383 с.
171. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / С.Б. Елканова. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
172. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, Китайская народная республика): Учебное пособие / В.К. Елманова. – Ленинград: Ленинградский университет, 1989. – 49 с.
173. Естетика: Навчальний посібник / М.П. Колесніков, В.О. Лозовой та ін. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
174. Євтух М.Б. Технологія інноваційної педагогічної совіти: Монографія / М.Б. Євтух, А.С. Нісімчук. – Луцьк: ПВД «Твердиня», 2011. – 456 с.
175. Євтух М. Філософсько-методологічні підходи до вивчення та вдосконалення навчальної діяльності у вищій школі / М. Євтух, О. Сердюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 5–19.

176. 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.
177. Єременко О.В. Актуальні проблеми підготовки магістрів до науково-дослідної роботи // Теорія і методи мистецької освіти: Зб. наук. праць / Ред. колегія: О.П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5 – С. 27–34.
178. Єфремов С.В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ 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. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 159 с.
182. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
183. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
184. Загвязинский В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: Методическое пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
185. Запесоцкий А.С. Культурология образования // 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 Э.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. Мир сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–34.
192. 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.
193. Злобин Н.С. Культура и общество / Н.С. Злобин. – М.: Высшая школа, 1976. – 189 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.
195. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
196. 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
197. Зязюн І.А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І.А. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 1–15.
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. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
204. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / Под ред. В.И. Носкова. – Донецк: ООО «Лебедь», 2002. – 288 с.

205. Интеграция науки и образования – ключевой фактор построения общества, основанного на знаниях: Материалы Международного симпозиума (Киев, 25–27 октября 2007 г.) – Киев: Феникс, 2008 – 476 с.
206. Ионин Л.Г. Социальные технологии: Толковый словарь / Отв. ред. В.Н. Иванов. – Москва – Белгород: Луч-Центр социальных технологий, 1995. – 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», 1989 – 270 с.
209. Исследования по общей теории систем / Сб. переводов под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – 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. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кремня. – К.: Знання, 2003. – 766 с.
212. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 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. ... к.п.н.: 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. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Кічук; Науково-дослідний інститут педагогіки України. – К., 1993. – 31 с.

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 імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – 21 с.
223. Клепко С. Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. – Київ–Полтава–Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
224. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., 1996. – 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. – Магнитогорск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. – 126 с.
227. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX с.: 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; Південно-український 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, 1978. – 221 с.
232. Коган Л.Н. Теория культуры / Л.Н. Коган. – Екатеринбург, 1993. – 198 с.
233. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. доктора психол. наук Ю.М. Забродина. – М., 1994. – 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: Автореферат ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.04; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 43 с.
236. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации / Н.И. Колесникова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 181 с.
237. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 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., 1982. – 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. Диалектика субъекта и объекта в познании / А.М. Коршунов. – М., 1982. – 198 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, 1981. – 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 педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2002. – 40 с.
254. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. – 299 с.
255. 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.
256. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 215 с.
257. Краснощок І.П. Науково-дослідна робота студентів (виконання курсової роботи з педагогіки) / І.П. Краснощок, М.М. Дубінка. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 36 с.
258. Кремень В.Г. Науково-дослідна робота // Енциклопедія освіти; Академія педагогічних наук України; Гол. редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 554.
259. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
260. Кремень В.Г. Сучасні проблеми філософії педагогічної освіти / В.Г. Кремень // Освіта України. – 1999. – № 3. – С. 6–13.
261. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва, 2000. – 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. Кузнецова Н.И. Аксиологические условия формирования науки / Н.И. Кузнецова // Наука и ценности. – Новосибирск, 1987. – С. 134–156.

265. Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н.В. Кузьмина. – М.: Российская академия управления, 1993. – 73 с.
266. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Н.В. Кузьмина. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
267. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 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. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1981. – 120 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. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / З.Н. Курлянд; Одесский державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинський. – Одеса, 1992. – 39 с.
277. Курсовые и дипломные работы: Учебно-методическое пособие / Под ред. Ш.Ф. Журжиной, А.Л. Филоненко-Алексеевой. – М.: Педагогика, 1992. – 119 с.

278. Кюппер А.Б., Никандров Н.Д. Пути совершенствования практических занятий в высшей школе / А.Б. Кюппер, Н.Д. Никандров. – Москва: Знание, 1982. – 156 с.
279. Кыверляг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверляг. – Таллинн: «Валгус», 1980. – 334 с.
280. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 51–59.
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 століття): 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 образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 272 с.
284. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науководослідницькій 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, 2000. – 512 с.
288. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии, 1996. – № 4. – С. 15–26.
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. Ліхницька Л.М. Формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.М. Ліхницька; 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. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 449 с.
299. 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 педагогічний університет ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2012. – 20 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, 1991. – 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. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В.І. Луговой; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К, 1995. – 48 с.
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. Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ / Под ред. И.П. Меркулова – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 208 с.
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. Гуманистическая критика науки: аргументы за и против // Ценностные аспекты развития науки / В.П. Визгин, М.Б. Туровский, Л.Б. Баженов и др. – М.: Наука, 1990. – С. 82–99.
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, 1983. – 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. Шмагалю та ін. – Київ–Черкаси: Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2002. – С. 99–103.
322. Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Мысль, 1982. – 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, 1981. – 83 с.
327. Медушевский В.В. Дух музыки и дух музыкального образования // Искусство в школе. – 1995. – № 2. – С. 17–22.
328. Медушевский В.В. Какая наука нужна музыкальной культуре // Советская музыка. – 1977. – № 12. – С. 78–96.
329. Медянцева М.П. Этические проблемы науки / М.П. Медянцева. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1976. – 144 с.
330. Межуев В.М. Культура как проблема философии // Культура, человек и картина мира / В.М. Межуев. – М.: Мысль, 1987. – 333 с.
331. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 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 заведений / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. – 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) / О.М. Микитюк, Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків: «ОБС», 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; Інститут 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. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 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. Мідшведченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.В. Мідшведченко; 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 тип 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, 2001. – 232 с.
354. Музыкальное образование: уроки истории. Сб. научн. трудов / Отв. ред. В.В. Медушевский. – Москва, 1991. – 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.: Знание, 1991. – 102 с.
357. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 9–15.
358. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А.Я. Найн // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 10–15.
359. Назайкинский Е.В. Музыкальная наука: какой ей быть сегодня? // Сов. музыка. – 1989. – № 8. – С. 52–56.
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, 1971. – 439 с.
362. Наука и творчество. Методологические проблемы: Сб. научных трудов / Под ред. Б.А. Глинского. – Ярославль: Ярославский гос. университет, 1986. – 144 с.

363. Наука и ценности. Проблемы интеграции естественнонаучного и социально-гуманитарного знания / Под ред. проф. М.С. Кагана, проф. Б.В. Маркова. – Ленинград: Издательство Ленинградского ун-та, 1990. – 183 с.
364. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ 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. Предиє. – Чернівці: Рута, 2004. – 71 с.
366. Научное знание: логика, понятия, структура / Под ред. В.Н. Карповича, А.В. Бессонова. – Новосибирск: Наука, 1987. – 254 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. Сковороди, 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, 1993. – 61 с.
372. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремь, 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. Непомнящая. – 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 Н.Д. Духовные ценности / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3–8.
376. Никандров Н.Д. Методологические проблемы педагогики на современном этапе / Н.Д. Никандров // Советская педагогика. – 1985. – № 8. – С. 36–41.

377. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике / Н.Д. Никандров // Советская педагогика. – 1984. – № 8. – С. 10–19.
378. Никандров Н.Д. Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований / Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 1985. – 156 с.
379. Никандров Н.Д. Актуальные проблемы методологии педагогики / Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский. – М.: Высшая школа, 1984. – 311 с.
380. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учебное пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
381. Ничкало Н.Г. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / Н.Г. Ничкало. – Київ, 1999. – 450 с.
382. 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.
383. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – Київ, 1996. – № 4. – С. 49–57.
384. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія / Галина Ніколаї; Сумський державний 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, 1998. – 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.
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. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А.С. Обухов // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158–161.
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 педагогической деятельности С.Т. Шацкого / Под ред. В.Н. Шацкой, Л.Н. Скаткина. – М., 1976. – 141 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. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / О.М. Олексюк; Київський університет ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – 50 с.
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.: ЦППО, 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.: ЦППР, 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 А. / Под ред. А.А. Орлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
405. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 62–68.
406. Орлов В.Н. Культурологический компонент современного образования / В.Н. Орлов. – СП(б), 1993. – 149 с.
407. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.

408. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
409. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
410. Осницкий Психология самостоятельности // А.К. Осницкий. – М.: Педагогика, 1996. – 126 с.
411. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – Москва: Просвещение, 1986. – 189 с.
412. Основы психології: Підручник / За загальною ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Нове слово, 1995. – 304 с.
413. 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.
414. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания: Монография / В.Д. Остроменский. – Кишинев «ШТИИНЦА», 1988. – 155 с.
415. 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.
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. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – поч. 90-х років ХХ століття): Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Парінов; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 1995. – 24 с.
420. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.

421. Парфентьева І.П. Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики: Автореф. дис. ... к.п.н. : 13.00.02 / І.П. Парфентьева; 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, 1998. – 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 ХХ – початок ХХІ століття: Монографія / І.М. Богданова; Академія педагогічних наук України, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: Черкасов, 2009. – 157 с.
430. Педагогічні технології: Навчальний посібник / О.С. Падалка, А.С. Нісімчук, І.О. Смолук, О.Т. Шпак. – Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 1995. – 253 с.
431. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
432. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
433. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Уч. пособие для вузов / В.И. Петрушин. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2009. – 400 с.
434. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Пехота; Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 1997. – 52 с.
435. Пехота О.М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, І.П. Єрмакова. – Миколаїв: Іліон, 2011. – 340 с.

436. Пехота О.М. Стати вченим: Бібліографічний показник для студентів, магістрантів, аспірантів / О.М. Пехота. – Миколаєв, 2005. – 48 с.
437. Пигров К.С. К анализу определения творчества / К.С. Пигров // Наука и творчество. Методологические проблемы: Сб. научных трудов; Ярославский гос. университет. – Ярославль, 1986. – С. 31–47.
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. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
442. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
443. Плахтій П.Д. Наукознавство у системі професійної підготовки студентів: Навчальний посібник / П.Д. Плахтій, А.І. Шинкарьук, В.А. Гурський, Л.Г. Любіська. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2006. – 132 с.
444. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
445. Погребняк Н.М. Науково-дослідна робота студентів у системі вищої педагогічної освіти Великобританії: Автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Н.М. Погребняк; Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, Ялта, 2011. – 20 с.
446. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс / И.П. Подласый. – Кн. 1: Общие основы педагогики. Процесс обучения. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 576 с.
447. Подрезов В.А. Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.А. Подрезов; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 24 с.
448. 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.
449. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогического исследования / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1989. – 42 с.

450. 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.
451. 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.
452. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М.: Издательство «Просвещение», 1967. – 263 с.
453. Пономарев Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарев. – Москва, 1990. – 222 с.
454. Попков В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 184 с.
455. Поспелов Г.Н. Искусство и эстетика / Г.Н. Поспелов. – М.: Искусство, 1984. – 325 с.
456. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя / М.М. Поташник. – К.: Радянська школа, 1988. – 187 с.
457. 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 / За заг. ред. Огнев'юка В.О. – К., 2010. – С. 87–90.
458. Правоторов В.А. Профессиональная культура специалиста и динамика ее формирования на этапе «вуз-производство» / В.А. Правоторов // Вестник Харьковского университета. – 1985. – № 5. – С. 17–39.
459. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / Под ред. М.А. Данилова, М.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1980. – 350 с.
460. Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва: Изд-во «Наука», 1971. – 333 с.
461. Полубоярина І.І. Професійна підготовка музично обдарованих студентів: теоретико-методичний аспект: Монографія. – Харків: Майдан, 2013. – 396 с.
462. Проблемы философии культуры: Опыт историко-материалистического анализа / Под ред. В.М. Межуева, Н.С. Злобина, В.Ж. Келле и др. – М.: Мысль, 1984. – 325 с.
463. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: Навчальний посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2006. – 224 с.

464. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
465. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Укладач С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 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 формирования и развития личности / Отв. ред. докт. псих. наук Л.И. Анцыферова. – М.: «Наука», 1981. – 363 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. Пыхтин В.Г. Наука как социальный и гносеологический феномен / В.Г. Пыхтин, Т.Ф. Пыхтин. – Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1991. – 144 с.
475. Равкин З.И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике / Под ред. З.И. Равкина. – Москва: ЮРАЙТ-М, 2000. – 310 с.
476. 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.
477. Радул В.В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В.В. Радул // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 17–28.
478. Ражников В.Г. Некоторые вопросы теории музыкальных способностей в свете современной психологии и педагогики // Психологические

- и педагогические проблемы музыкального образования. Вып. 4. – Новосибирск: Изд-во НГК, 1986. – С. 56–69.
479. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологи. – 1988. – № 1. – С. 33–39.
480. Реброва О.С. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: Монографія / О.С. 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, 1992. – 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. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. – М.: Знание, 1985. – 173 с.
486. Розин В.М. Обучение, образование, культура / В.М. Розин // Вестник высшей школы. – 2005. – № 2. – С. 21–26.
487. Роль культуры в формировании личности / Е.М. Бабосов, Г.И. Соколова, А.П. Ждановский и др.; Научный редактор Е.М. Бабосов. – Минск: Наука и техника, 1980. – 192 с.
488. 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.
489. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навчальний посібник / О.Я. Ростовський. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 193 с.
490. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1985. – 310 с.
491. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / АН СССР. Институт психологии. – Т. 1. – М., 1980. – 650 с.
492. Рувинский Л.И. Основы педагогики / Л.И. Рувинский, И.И. Кобыляцкий. – К.: Наукова думка, 1996. – 188 с.

493. 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.
494. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 348 с.
495. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навчальний посібник / О.П. Рудницька; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 369 с.
496. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01; Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 1994. – 36 с.
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 компетентність 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. Сагатовский В.Н. Сущностные силы человека / В.Н. Сагатовский // Человек: деятельность, творчество, стиль мышления. – Симферополь, 1987. – 268 с.
502. Саранцев Г.И. Совершенствование методологии педагогических исследований как одно из направлений повышения 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. Сараф Г. Культура – духовность – профессия / Г. Сараф // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 114–117.
504. Сарингулян К.С. Культура и регуляция деятельности / Отв. ред. Э.С. Маркарян. – Ер.: Изд-во АН АрмССР, 1986. – 158 с.
505. Сегеда Н.А. Концепція педагогічного геному професійного розвитку викладача вищої школи // Науковий часопис Національного педаго-

- гічного 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. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998 –
508. Селевко Г.К. Технология развивающего образования / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
509. Селиванов В. Пространство и время как средства выражения и формы мышления в искусстве / В. Селиванов // О пространстве и времени в искусстве / Под ред. О. Притыкиной. – Л., 1988. – С. 46–56.
510. Семенов В.Е. Социальная психология искусства: Актуальные проблемы / В.Е. Семенов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 168 с.
511. Семенова Н.Н. Методологические аспекты изучения этики научной деятельности / Н.Н. Семенова // Наука и ценности. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 100–121.
512. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник / Семиченко В.А. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
513. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А. Семиченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 124 с.
514. 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.
515. 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.
516. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю.В. Сенько. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
517. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательский центр «ЛОГОС», 1999. – 272 с.
518. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Издательство «Зауралье», 1997. – 464 с.

519. Сиденко А. Как разработать программу эксперимента / А. Сиденко // Народное образование. – 1998. – № 4. – С. 21–24.
520. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В.Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 43–49.
521. 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 освіти АПН України, Київ, 2002. – 20 с.
522. Сисоева С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / С.О.Сисоева; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1994. – 500 с.
523. Ситаров В.А. Дидактика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2002. – 360 с.
524. Скалкова Я.И. кол. Методология и методы педагогического исследования / Я. И. Скалкова. – М.: Педагогика, 1989. – 220 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, 1999. – 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. Методологическая культура учителя / В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88.
530. 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.
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. ИТПиММО РАО, 1993. – 288 с.
533. Современный философский словарь / Под ред. докт. фил. наук, профессора 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. – 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. Сомбаганія Г.М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів в умовах ступеневої освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г.М. Сомбаганія; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманістський університет». – Ялта, 2010. – 17 с.
539. Сорокин Н.А. Дипломные работы в педагогических вузах / Н.А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1986. – 126 с.
540. Сохор А. Музыка как вид искусства // Вопросы социологии и эстетики музыки. Кн. 2. – Л.: Советский композитор, 1981. – С. 111–230.
541. Старобинский С. Л. Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе. – 2003. – № 2. – С. 17–21.
542. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радуга / Укладачі: С.У. Гончаренко, В.В. Радуга, М.М. Дубна, В.О. Кравець, Я.В. Кічук, О.С. Радуга, А.А. Фабрика. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
543. Старчеус М.С. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / М.С. Старчеус, К.В. Тарасова; под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003. – 298 с.
544. Степин В.С. Идеалы и нормы в динамике научного поиска // Идеалы и нормы научного исследования / Ред. кол. М.А. Ельяшевич и др. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – С. 5–65.
545. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1972. – 161 с.
546. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология: Учебное пособие / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.
547. Шашевська І.О. Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (XX століття): Автореферат ... канд. пед. наук: 13.00.04; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.
548. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 395 с.

549. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – Мн.: Университетское, 1988. – 241 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 – просветитель // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития» / Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. – М., 1999.
553. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы / В.А. Тестов // Педагогика, 2006. – № 4. – С. 3–9.
554. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова, проф. Б.М. Волина. – 4 т. – Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1940. – С. 703.
555. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений / В.Г. Торосян. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 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. Турчин А.І. Підготовка вчителів до закладів професійної освіти у Німеччині: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.04 / А.І. Турчин; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2003. – 20 с.
559. 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.
560. Тушева В.В. Культурологічні основи вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2005. – № 5. – С. 25–35.
561. 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.
562. 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.

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. Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 3 (частина 2) – Бердянськ: БДПУ, 2008. – С. 130–134.
565. 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.
566. 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.
567. Тушева В.В. Теоретичні основи формування науково-дослідницької культури студентів в системі вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева / Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2010. – № 3(38). – С. 435–440.
568. Тушева В.В. Аксиологічний 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.
569. Тушева В.В. Змістовно-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.
570. Тушева В.В. Формування науково-дослідницької культури студентів педагогічних ВНЗ у процесі професійної підготовки // Горизонти освіти. – Сер. Психологія. Педагогіка: Науково-методичний журнал. – 2012. – № 1(34). – С. 32–42.
571. 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.
572. 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.

573. 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.
574. 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. – 36. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч. 3. – С. 203–211.
575. 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.
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. Научно-исследовательская культура будущего учителя музыки как личностный феномен в педагогическом измерении / В.В. Тушева // *Alma mater*. – 2014. – № 10. – С. 87–92.
578. 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.
579. Тушева В.В. Основы научных исследований: 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).
580. 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.
581. 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.
582. 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.
583. Тушева В.В. Методологічна культура як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики / В.В. Тушева // *Проблемы*

- современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО КГУ, 2015. – Вып. 48. – С. 256–264.
584. 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.
585. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 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 методологии 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 музики у 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. Философский словарь / Под общей ред. проф., докт. филос. наук Ярещенко А.П. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 560 с.
593. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. – Київ: «Абрис», 2002. – 741.
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. Холопов Ю.Н. О формах постижения музыкального бытия // Вопросы философии. – № 4. – 1993. – С. 106–115.
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, 1998. – 179 с..
602. Цапок В.А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В.А. Цапок. – Кишинев: «ШТИИИНЦА», 1989. – 149 с.
603. Целковников Б.М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследования. / Б.М. Целковников. – М., 1999. – 319 с.
604. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / О.С. Цокур; Южноукраинский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского. – Одесса, 1998. – 480 с.
605. Цхакая Д.Г. Формы и методы научной работы студентов и проблемы рационального управления ею в высшей школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Г. Цхакая. – Тбилиси, 1989. – 23 с.
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. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 177 с.
610. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «ЛОГОС», 1996. – 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.: АПКИП-ПРО, 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 І.Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в поза навчальній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ І.Л. Шевченко; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 21 с.
616. Шендрик А.И. Теория культуры / А.И. Шендрик. – М.: Политиздат, 2002. – 284 с.
617. Шишкин А.Ф. Наука, мировоззрение и моральные ценности / А.Ф. Шишкин. – М.: «Знание», 1973. – 64 с.
618. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: педагогическое общество России, 1999. – 320 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. Пископнель, 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. (0,4 п.л.).
623. Щербакова А.И. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15–27.
624. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія / О.П. Щолокова. – К.: Віпол, 1996. – 172 с.
625. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.
626. Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Просвещение, 1992. – 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. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – Москва: Мысль, 1978. – 391 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. (Москва).
635. ABBS P. The Aesthetic Field of English / / A is for Aesthetic. – London, 1989. – P. 63–76.
636. Alten M. France // European Journal of Teacher Education. – 1999. – Vol. 1. – № 1.
637. Broadfoot 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, 1996. – 365 p.
639. 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.
640. Elliot J. (ed.) Reconstructing Teacher Education. – London: Farmer Press, 1993.
641. Fullan M., Hargreaves A (eds.) Teacher Development and Education Change. – New York: Falmer Press, 1992.
642. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. Working Document. UNESCO, Paris, 5–9 October, 1998. – 93 p.
643. Jahn W., Krause K., Mainka A. Beiträge zur Entwicklung von Hochschulmethodiken [j Einführung in die hochschulmethodische Arbeit. – Leipzig, 1985. – S. 4–24.(193)
644. Junger E., Meister. Q. Ziele und Erfahrungen beim Einsatz von Studenten im Industriepraktikum im Kombinat Carl Zeiss Jena // Das Hochschulwesen. – 1981, – № 1. – S. 14–17.
645. Kesler W. Zur Entwicklung von Nachwuchswissenschaften im Prozeß des Forschungsstudiums – eine hochschulpädagogische Untersuchung; Dissertation B.-Halle (Saale), 1984. – 163 S.

646. Kiel S. Der Hochschullehrer als Betreuer. – Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1987. – 155 S.
647. Kiel S. Methodische Bildung als hochschulpädagogisches. Anliegen- ausgewählte Probleme. // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität. – Leipzig, 1988. – H. 3. – S. 298–301.
648. Kirchner D. Die Entfaltung der Methoden zum Wirken widersprüchlicher Tendenzen in der Methodenerwicklung // Hochschulmethodiken in Theorie und Praxis. – Leipzig, 1986. – S. 10–44.
649. Klose M. Über Inhalt und, Organisation der. Praktika bei der Ausbildung von Ökonomen in der Fachrichtung Betriebswirtschaft (Landwirtschaft) // Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität. – Halle-Wittenberg, 1988 – № 2. – S. 32–34; 208.
650. Knöchel W., Lichteneer F., Retzke R. Einführung in die Hochschulpädagogik. Teil 2, Berlin, 1986. – 243 S.
651. Olbertz J. H. Über den Zusammenhang von Studienmoral und studentischer Selbständigkeit – eine hochschulpädagogische Untersuchung Dissertation. – Halle. 1981. – 188 s.
652. Schaale D. Methodische Bildung der Studenten im Lehr- und Studienprozeß an Hoch- und Fachschulen: Studententexte. – Leipzig: Karl-Marx-Universität, 1987. – 81 s.
653. Schon D.A. Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in Professions. – London: Jossey Bass, 1987.

Наукове видання

ТУШЕВА
Вікторія Володимирівна

**ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

За редакцією проф. М. Б. Євтуха

Технічний редактор *Є. В. Онишко*

Підписано до друку 29.04.15. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 28,13. Наклад 300 прим. Зам. № 15-33.

Видання і друк ТОВ «Майдан»
61002, Харків, вул. Чернишевська, 59.
Тел.: (057) 700-37-30
E-mail: maydan.stozhuk@gmail.com

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 1002 від 31.07.2002 р.

