

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

На правах рукопису

Шевчук Марина Олександрівна

УДК 378.147: 371.11]:78 (043.5)

**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ**

13.00.06 – теорія та методика управління освітою

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Яковець Наталія Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ.....	13
1.1 Теоретичні основи управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування	13
1.2 Стан сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики	31
1.3 Сучасний стан управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування	62
Висновки до першого розділу	80
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ.....	82
2.1 Педагогічне проектування як інноваційна технологія управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики	82
2.2 Наукове обґрунтування та зміст моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами проектних технологій	95
2.3 Педагогічні умови управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.....	116

Висновки до другого розділу.....	128
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	130
3.1 Організація та методика проведення педагогічного експерименту....	130
3.2 Аналіз результатів перевірки ефективності моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами педагогічного проектування	150
Висновки до третього розділу	180
ВИСНОВКИ	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	188
ДОДАТКИ	212

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ВНЗ** – вищий навчальний заклад;
ПК – професійна компетентність;
ПФПК – процес формування професійної компетентності;
ПП – педагогічне проектування;
КГ – контрольна група;
ЕГ – експериментальна група.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Динамічні зміни, які відбуваються сьогодні в економічному, політичному та духовному житті суспільства, вимагають нових підходів до підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців в усіх сферах життя і передусім в освітній галузі. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що оновлення її цілей і змісту, модернізація структури та організації має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу. Конструювання нового типу освіти пов'язане, в першу чергу, з якісно іншим характером освітніх результатів. Вектор професіоналізму, у даному випадку, має бути спрямований не на знання, а на діяльність (застосування знань для здійснення активних дій), тобто професійну компетентність. Рівень сформованості професійної компетентності фахівців будь-якої галузі, і майбутніх вчителів у тому числі, значною мірою залежить від ефективності навчального процесу у вищих закладах освіти. У цьому контексті актуалізується питання управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів різного фаху, і конкретно учителів музики.

Проблема підвищення ефективності управління процесом компетентнісного зростання вчителів перебуває в центрі пріоритетних завдань державної освітньої політики і відображена у документах основної офіційної законодавчої та нормативної бази України: Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Державній програмі «Вчитель», Програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту». Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 рр. передбачає основними завданнями підготовки нової генерації педагогічних кваліфікованих кадрів на засадах компетентнісного підходу створення аналітичної, прогностичної, демократичної, гнучкої, динамічної, мобільної системи управління, здатної до самоорганізації, впровадження перспективних, інноваційних моделей керівництва. Нова модель системи управління має бути цілеспрямованою та

науковою, відповідати соціокультурним орієнтирам навчально-виховного процесу, реагувати на зміни в освітніх потребах, спиратися на етику управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації.

Вирішення цього завдання потребує технологічної варіативності у забезпеченні інноваційних процесів. Значні потенційні можливості підвищення ефективності управління процесом оволодіння компетентностями майбутніми вчителями (і вчителями музики також) має педагогічне проектування, яке забезпечує оптимальну організацію педагогічного процесу при максимально гармонійній взаємодії його учасників. Все це обумовлює необхідність дослідження ефективності використання в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобів педагогічного проектування.

Теоретичну та практичну цінність для проведення наукового пошуку мали дослідження *сутності компетентнісної освіти* українських вчених (Н. Бібік, Т. Бодрова, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Н. Яковець) та зарубіжних науковців (В. Болотов, В. Кальней, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, Дж. Равен, Г. Селевко, В. Сєриков, Ю. Татур, О. Хуторський, Т. Шамова, С. Шишов.). *Проблеми управління* розв'язували В. Андрущенко, В. Афанасьєв, В. Базелюк, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, І. Драч, М. Євтух, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, З. Рябова, В. Сластьонін, Л. Сергєєва, Т. Сорочан, В. Стадник, Ф. Тейлор, А. Файоль. *Основи педагогічного проектування* досліджували В. Гузєєв, Дж. Дьюї, М. Елькін, В. Кіпатрик, О. Коберник, Е. Коллінгс, Н. Краля І. Малкова, Н. Пахомова, Є. Полат, Г. Селевко, В. Симоненко, О. Фунтікова, І. Чечель, С. Ящук.

Водночас у педагогічній науці проблема підвищення ефективності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування не стала предметом спеціального дослідження. Це стримує розв'язання суперечностей, які

об'єктивно мають місце в освітній практиці, а саме: між соціальними вимогами, що висувуються до вчителя музики як компетентного конкурентоспроможного фахівця та існуючою системою його професійної підготовки у вищому начальному закладі; між потребою в ефективному управлінні процесом компетентнісного зростання студентів та недостатньою розробленістю науково-методичних засобів управління цим процесом; між накопиченим досвідом управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики та відсутністю ефективних моделей управління на основі інноваційних педагогічних технологій.

Отже, актуальність проблеми управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, її недостатня розробленість, а також об'єктивна потреба розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування».**

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Інституту відкритої освіти Університету менеджменту освіти НАПН України «Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу» (ДР №0112U001593).

Тему дослідження затверджено Вченою радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (протокол № 4 від 19 червня 2013 року) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 25.02.2014 року).

Мета дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Відповідно до мети сформульовано **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз та визначити сучасний стан проблеми управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.
2. Виділити та обґрунтувати педагогічні умови управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.
3. Визначити критерії формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування для створення наукової основи прийняття управлінських рішень.
4. Розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.
5. Підготувати методичні рекомендації щодо впровадження розробленої моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Об'єкт дослідження – процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Предмет дослідження – управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнюваних методів дослідження.

Теоретичні методи – аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної, спеціальної літератури з проблеми управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування для порівняння, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, законодавчої та нормативної документації з питань управління підготовкою компетентних фахівців освітньої галузі та теоретико-

методологічних підходів дослідження з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми, знаходження можливих способів її розв'язання, визначення поняттєво-категоріального апарату та уточнення основних дефініцій проблеми дослідження, визначення нормативної бази дослідження й упровадження його результатів, розробки та обґрунтування моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Емпіричні методи – педагогічне анкетування, опитування, спостереження за процесом підвищення ефективності управління оволодінням професійною компетентністю майбутніх вчителів музики; узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду управління процесом оволодіння професійною компетентністю студентів, особистого педагогічного досвіду; педагогічний експеримент для виявлення ефективності розробленої моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування; метод моделювання для створення моделі, вивчення індивідуальних науково-дослідних робіт студентів та звітної студентської документації з педагогічної практики.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що: *вперше* теоретично обґрунтовано та розроблено модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, яка містить наступні модулі: концептуально-нормативний, змістовий, організаційно-функціональний, діагностично-результативний та умови її впровадження (створення діалогічного середовища, організація самодіяльного навчального простору, побудова емпатійного спілкування, формування домінанти успіху результативного поля, створення спільної модальності пошуку, організація активної навчально-педагогічної практики); *визначено* поняття «професійна компетентність вчителя музики» як здатність на основі знань, умінь, досвіду, цінностей, ставлень, індивідуальних та особистісних якостей ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у процесі здійснення музично-педагогічної діяльності; «управління

процесом формування професійної компетентності вчителя музики» як вид діяльності, що забезпечується сукупністю впливів колективного суб'єкту управління, які здійснюються з певною метою, охоплюють всі фактори освітнього середовища і забезпечують готовність студентів ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у музично-педагогічній діяльності, та здійснювати цілеспрямований саморозвиток в умовах, що динамічно змінюються; «засоби педагогічного проектування в управлінні процесом формування професійної компетентності» як комплекс інструментальних засобів, що забезпечують в рамках обраної методології проектування підтримку повного життєвого циклу системи (процесу, ситуації), який включає стратегічне планування, аналіз, проектування, впровадження, реалізацію і рефлексію; «управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування» як вид діяльності, що забезпечується сукупністю впливів колективного суб'єкта управління на об'єкт управління з метою розвитку в майбутніх вчителів музики здатності ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у музично-педагогічній діяльності, за допомогою матеріальних і духовних засобів педагогічного проектування; *розроблено* критерії (наявність прогностичних орієнтацій, сформованість пізнавальної самостійності, міра творчої спрямованості, ступінь підготовки до пошуково-дослідницької діяльності, рівень рефлексивної майстерності) та рівні (елементарна професійна підготовка - низький, професійна грамотність - середній, професійна досконалість - достатній, професійна компетентність - високий) сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики; *удосконалено* науково-методичні засоби управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики (освітньо-професійні програми, банк проектів, організаційно-методична структура за принципами педагогічного проектування); *дістали подальшого розвитку* теорія та практика управління процесом формування професійної компетентності

майбутніх вчителів музики (застосування в управлінні засобів педагогічного проектування).

Практичне значення дослідження полягає у *розробленні та апробації навчально-методичного посібника «Проектні технології у виховній діяльності»; створенні банку навчально-виховних проектів майбутніх вчителів музики; розробленні засобів педагогічного проектування в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, які пройшли перевірку в освітньому процесі вищих навчальних закладів. розробленні рекомендацій щодо впровадження моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування в системі вищої освіти.*

Матеріали роботи можуть бути використані у практиці роботи викладачів вищих навчальних закладів з метою удосконалення процесу управління формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05 від 24.04.2015 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/201 від 03.04.2015 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 861 від 06.04.2015 р.).

Особистий внесок здобувача. У навчально-методичних комплексах «Основи педагогічної майстерності» для майбутніх вчителів музики розроблено навчальну програму дисципліни у співавторстві, автором підготовлені проблемні завдання до практичної частини курсу, розроблено і впроваджено проект «Конкурс педагогічної майстерності», створено посібник для поглибленого вивчення теми «Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів (активні методи навчання)» з дисципліни «Сучасні педагогічні технології».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження викладалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Актуальні проблеми підготовки

фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності» (Ніжин, 2010), «Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології» (Київ, 2011), «Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології» (Львів, 2012), «Інновації у вищій освіті» (Ніжин, 2013), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2014), «Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації» (Ніжин, 2014), 1st European Conference on Education and Applied Psychology, February 20, 2014. – «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. Austria, «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (м. Ніжин, 24–25 квітня 2015 р.); *всеукраїнських* – «Видатні педагоги XIX ст. про виховання «нової людини» (Ніжин, 2009), «Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору (Ніжин, 2012), «Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес» (Луганськ, 2012), «Методологічні та методичні засади мистецької освіти» (Ніжин, 2013); *всеукраїнських науково-практичних семінарах* «Мистецько-освітній простір України: історія та сучасність» (Ніжин, 2013, 2014.), «Від педагогіки добра до педагогічної майстерності» (Київ, 2013).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та кафедри університетської та професійної освіти і права ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 16 наукових працях (12 одноосібних), 2 навчально-методичних комплексах, 1 навчальному посібнику.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел із 220 найменувань. Основний зміст дисертаційної роботи викладено на 188 сторінках. Текст містить 32 таблиці, 23 рисунки. Додатки розміщено на 7 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 218 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

1.1 Теоретичні основи управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування

Підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців в усіх сферах життя і передусім в освітній галузі є вимогою сьогодення [120, с. 6]. Сучасний етап соціально-економічних перетворень в Україні характеризується розширенням смислового поля професійної діяльності, змінами кваліфікаційної структури кадрів з врахуванням реальних потреб ринку праці та вимог до якості підготовки фахівців. В Україні, на думку академіка АПН В.Креміня, проблема підготовки всебічно компетентних в галузі своєї професійної діяльності та суспільного життя фахівців, розвинутих особистостей є досить актуальною, оскільки країні потрібні професіонали з широкими за обсягом і глибокими за змістом знаннями та вміннями, які здатні їх застосовувати в нетипових ситуаціях і разом із тим прагнуть до критичного осмислення буття [84, с. 3 - 4]. За словами Г. Дмитренко, в наш час ринок праці страждає від недостатньої кількості кваліфікованих кадрів, які були б компетентно адекватні обраній професії [48, с. 116].

Практична спрямованість та прагматичний характер компетентнісного підходу відповідає світовим стандартам та сучасним завданням вищої освіти, пов'язаних з реалізацією основних положень і принципів Болонського процесу, забезпеченням якості та конкурентоспроможності фахівців. Компетентнісний підхід, на думку Н. Бібік, А. Анреєва, О. Пометун, О. Антонової, Л. Маслак, Н. Яковець переорієнтує процес освіти на результат в діяльнісному аспекті і забезпечує спроможність фахівця відповідати новим запитам ринку, розвиває потенціал особистості для практичного розв'язання життєвих проблем і пошуку власного «Я» у професії, соціальній структурі [11, с. 48; 2, с. 19; 145, с. 66; 4;

211]. Рівень сформованості професійної компетентності фахівців будь-якої галузі, і майбутніх вчителів у тому числі, значною мірою залежить від ефективності освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Відповідно, актуалізується питання управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів різного фаху, і конкретно вчителів музики.

Зміна цільових орієнтацій вищої освіти впливає й на розуміння управлінської функції викладача. Отримання ефективного результату у формуванні високого рівня професійної компетентності фахівців будь-якої галузі (і майбутніх вчителів у тому числі) залежить від якості управління даним процесом.

У контексті нашого дослідження необхідно звернутися до визначення термінологічного апарату теми, і перш за все, понять «компетентність» і «компетенція», які знаходяться сьогодні в епіцентрі наукової думки, тому що розкривають якісно нові перспективи розуміння результатів освітнього процесу.

Визначення сутності даних понять відрізняється розмаїттям поглядів вчених і науковців.

Основи компетентнісної освіти і становлення особистості в умовах професійної діяльності досліджували Н. Бібік [11], Т. Бодрова [14], В. Болотов [15, 16], Г. Голуб [32], Є. Зеєр [64], І. Зязюн [134], Н. Кузьміна [88], А. Маркова [99], Л. Мітіна [109], Н. Ничкало [115], О. Овчарук [119, 120], О. Пометун [144, 145], Дж. Равен [149], Є. Рогов [151], І. Родигіна [152], Є. Сахарчук [160], Г. Селевко [161], В. Сериков [15], В. Синенко [165], А. Хуторської [186, 187, 188], І. Черемис [191] та ін.

Розглянемо точки зору різних вчених на зміст поняття «компетентність».

Загальне тлумачення даного поняття дається у Словнику іншомовних слів, де компетентність трактується як поінформованість, обізнаність, авторитетність» [168, с. 345].

У словнику «Професійна освіта» – це сукупність знань й умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати,

передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [148, с. 149].

Компетентність, за означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, які відповідають певним стандартам у професійній галузі або діяльності [120, с. 5–10]. А Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби [174, с.19].

Експерти програми «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади»), розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», англійський психолог Дж. Равен, С. Шишов та В. Кальней, І. Черемис, В. Ситянін, В. Булгакова дане поняття розглядають як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [174, с. 22; 120, с. 9], здійснювати складні культуродоцільні види дій [145, с. 18–19], ефективно виконувати конкретні дії у визначеній предметній галузі [149; 190, с. 86], самостійно діяти на основі здобутих універсальних знань [204; 166, с.6; 22].

М. Холодна вважає, що компетентність – особливий тип організації предметно-специфічних знань, які дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [185].

Педагоги В. Краєвський, А. Хуторський стверджують, що компетентність дозволяє обґрунтовано судити про певну сферу діяльності й ефективно діяти в ній [82, с. 7].

Компетентність, на думку І. Зимньої, – складне особистісне утворення, суб'єктна якість людини, властивість її внутрішнього світу, яка визначає успішне виконання будь-якої діяльності [66, с. 34].

І. Родигіна підкреслює, що «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві,

необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [152, с. 32–33].

За словами О. Дубасенюк, компетентність – інтегральна характеристика особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей [51, с.11].

Ю. Татур розуміє компетентність спеціаліста з вищою освітою як виявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [177, с. 23].

Отже, компетентність визначається як здатність особистості, яка дає їй змогу ефективно діяти в реальних життєвих ситуаціях або виконувати функції, які відповідають певним стандартам у професійній галузі або діяльності.

Поняття «компетентність» тісно взаємопов'язане з терміном «компетенція». Порівняємо сутність цих дефініцій.

У тлумачному словнику С. Ожегова «компетенція» (з лат. compete – добиваюсь, відповідаю, підхожу) визначається як коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний коло чийхось повноважень, прав [122, с. 289].

Аналогічне тлумачення компетенції наведено у Радянському енциклопедичному словнику: «Компетенція – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі» [169, с. 613].

Європейські науковці у проекті TUNING наголошують, що поняття компетенція включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати та розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), як бути (цінності як невід'ємна

частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті) [220, с. 28–32].

А на думку С. Шишова та І. Агапова, компетенція – це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню [205].

За словами Л. Ващенко та В. Маслова, компетенція законодавчо або нормативно визначене і конкретизоване коло повноважень та прав особистості для виконання відповідних дій у межах конкретної посади або спеціальності у певній професії в предметно-фаховій спрямованості, а також відповідальність за якість і результати своєї роботи [23, с 16].

А. Хуторський вважає, що «компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [186, с. 141]. Порівнюючи сутність двох понять «компетенція» та «компетентність», науковець стверджує, що компетенція – це, у певній мірі абстрактна, заздалегідь визначена вимога до освітньої підготовки людини, а компетентність – вже сформована особистісна якість (характеристика) [187]. Дану думку підтримує і В. Шадриков [192, с.30].

Таким чином, враховуючи погляди різних науковців, у нашому дослідженні поняття **«компетенція»** ми будемо розглядати як певний **норматив** освітньої підготовки людини, досягнення якого може свідчити про **можливості** особи правильно вирішувати завдання, а **«компетентність»** – як **здатність** особи успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання у професійній діяльності.

Спираючись на погляди дослідників щодо поняття «компетентність», з'ясуємо зміст понять «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога», «професійна компетентність вчителя», «професійна компетентність вчителя музики».

Науковці А. Маркова, В. Веснін, В. Кричевський розуміють професійну компетентність як здатність якісно й безпомилково виконувати визначені професійні функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах [99], успішно

опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [25, с. 59], творчо вирішувати професійні завдання [86, с. 67].

В основі професійної компетентності, за словами К. Шапошнікова, містяться актуальна та потенційна діяльність фахівця [132, с. 449].

Т. Браже зазначає, що професійна компетентність людей, які працюють в системі «людина – людина» визначається не тільки базовими знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [18, с. 92].

Іншими словами, сутність поняття «професійна компетентність» вчені розглядають у контексті здійснення фахівцем професійної діяльності. При цьому зміст поняття «професійна компетентність» пов'язується з результатами діяльності людини як суб'єкта, здатного успішно виконувати свої повноваження.

Окремі вчені говорять не про професійну, а про професійно-особистісну або професійно-педагогічну компетентність, але вони, на нашу думку, тотожні. Наприклад, Є. Сахарчук розглядає професійно-особистісну компетентність як інтегративний показник якості підготовки майбутнього спеціаліста, як діалектичну єдність професійних і особистісних характеристик спеціаліста, які дозволяють йому ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність: умотивоване прагнення до освіти та самовдосконалення; прийняття системи професійно-моральних цінностей; здатність до системного бачення професійної реальності і системного вирішення професійних проблем, здатність знаходити нестандартні рішення професійних задач; здатність до професійно-особистісної рефлексії [160]. Дану думку підтримує і М. Морозова [110].

Професійно-педагогічна компетентність, за словами Н. Кузьміної, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він

здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [88, с. 89–90].

Підвалиною педагогічної майстерності вважає професійну компетентність І. Зязюн [134, с. 32]. А вчений Є. Рогов розуміє педагогічну компетентність як «професіоналізм педагога», вкладає в це поняття такі сукупні характеристики, які відбивають психофізіологічні, психічні й особистісні зміни, що відбуваються в роботі вчителя в самому процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [151].

Отже, професійна компетентність педагога – джерело й критерій ефективної професійної діяльності в системі освіти, умова формування і розвитку мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній педагогічній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, завоювати авторитет.

Важливим для нашого дослідження є також з'ясування поняття «професійна компетентність вчителя». У наукових доробках дослідників Н. Радіонової та А. Тряпціної, В. Болотова та В. Серікова професійна компетентність учителя визначається як здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів [150], встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, в умінні добирати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня [15, с. 11]. При цьому вчені стверджують, що компетентність проявляється тільки в діяльності, а професійна компетентність вчителя – в розв'язанні педагогічних ситуацій.

А. Маркова розрізняє у професійній компетентності учителя два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість

учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість) [99].

В. Синенко трактує поняття «професійна компетентність вчителя» як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості і освіченості учнів) [165, с. 45]. У даному визначенні сутності професійної компетентності учителя вчений спирається на компонентну структуру даного поняття, яка також має широкий спектр поглядів науковців. Проте жодне з тлумачень не може звести розмаїття точок зору до якогось одного змісту.

Розглянемо структуру компетентності в довідниковій літературі та наукових джерелах.

У Словнику іншомовних слів компетентність визначається (з лат. *competens* – належний, відповідний) як сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності (вузу, студента, викладача), систематичних функціональних знань й умінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей) [168].

Поняття компетентності, за означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) містить загальні базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, уявлення, опорні знання [120, с. 5–10], а Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як комплекс знань, навичок, цінностей і ставлень [174, с. 19].

Розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» наголошують, що цей феномен охоплює головні складові освіти: когнітивну, технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, в цьому понятті закладено ідеологію «стандарту на виході» і воно містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, які належать до широких сфер культури та діяльності.

[145, с. 18–19]. Дану думку підтримують Ю. Присяжнюк та Н. Зінчук [147, с.7; 67, с. 6].

Експерти програми «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади») стверджують, що компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [120, с. 5–10].

Дж. Равен включає у зміст даного поняття вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [149]. Е. Зеєр також визначає професійну компетентність як сукупність професійних знань, умінь та способів виконання професійної діяльності [64].

Дослідник В. Кричевський визначає структуру професійної компетентності як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [86, с. 67].

Н. Кузьміна вважає, що зміст даного поняття полягає в обізнаності у спеціальній галузі (предмета, який викладає педагог, науки, мистецтва, що цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості) [88, с. 89–90].

Л. Мітіна пов'язує педагогічну компетентність із гармонійним поєднанням знання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації [109, с. 29–38].

Науковці В. Болотов та В. Серіков не обмежуються у визначенні компетентності учителя певним набором знань та умінь, включаючи у зміст

цього поняття певні особистісні характеристики та вміння відбирати у сховищах цілісного людського досвіду потрібну інформацію для розв'язання життєвих проблем, виконання функцій та соціальних ролей, які стосуються багатьох соціальних сфер і сприяють формуванню особистісного досвіду та інших показників освіченості [15, с. 11].

За твердженням І. Зимньої, компетентність містить інтелектуальні, емоційні та моральні складові [65, с. 39]. А І. Боднар в структурі професійної компетентності виділяє загально-науковий, соціально-особистісний та предметно-спеціалізований компоненти [13, с. 42].

У професійній компетентності група вчених (В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко й Є. Шиянов) вбачають єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм [133]. Подібної думки дотримуються В. Ягупов і В. Міжериков [209, с. 7; 108].

І. Зязюн у структуру цього поняття включає систему комплексних особистісно забарвлених знань: фахових, педагогічних, психологічних та методичних; вмінь, а також рівень розвитку професійної самосвідомості [134, с. 32]. О. Пометун виділяє у структурі професійної компетентності знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі [144, с. 66].

Н. Радіонова та А. Тряпціна підкреслюють, що професійна компетентність вчителя містить знання, професійний й життєвий досвід, цінності та нахили [150]. І. Черемис до них додає ще мотиви, уявлення та навички [190, с. 86]. Л. Оліфіра, розглядаючи дане поняття у сфері управлінської діяльності, наголошує, що професійна компетентність, як сукупність особистісних якостей, здібностей, знань, досвіду, дає змогу ефективно діяти у конкретних професійних ситуаціях [125]. А за словами В. Адольфа, професійна компетентність учителя містить мотиваційний, цільовий і змістовно-операційний компоненти [1].

На думку В. Шахова, компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-

технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні уміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [194, с. 78]. А дослідники Л. Даниленко, Л. Карамушка серед компонентів професійної компетентності називають: науково-філософські, суспільно-політичні, психолого-педагогічні, предметні та соціально-функціональні знання й уміння, відповідні особистісні якості [127].

Важливо відмітити, що сутність поняття «професійна компетентність вчителя» полягає в тому, що професійна компетентність як здатність розв'язувати професійні проблеми, проектується в площину реальних ситуацій педагогічної діяльності і потребує використання знань, професійного й життєвого досвіду. Відповідно, структурними компонентами професійної компетентності вчителя можна визначити: знання (теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та технологічні); уміння та навички (діагностико-прогностичні, аналітичні, організаційні та рефлексивні); ставлення, нахили, поведінкові моделі, мотиви, досвід, уявлення, цінності, індивідуальні якості та соціально-моральну позицію особистості, тобто все те, що дає змогу вчителю ефективно розв'язувати професійні проблеми й професійні задачі, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності.

Сьогодні чіткого визначення поняття «професійна компетентність вчителя музики» у науковій літературі не знаходимо. Цзян Хепін пов'язує сутність даного поняття із здатністю випускника вишів успішно виховувати школярів як просвічених музичних аматорів, яка досягається на основі єдності та взаємозв'язку умотивованості студентів, їхньої цілеспрямованої когнітивно-операційної та професійно-особистісної підготовки, сформованих навичок самостійної навчальної діяльності за методичним, педагогічно-просвітницьким та виконавчим напрямками викладацької діяльності [189].

Ми не можемо погодитись з даною позицією, оскільки згідно програми предмету «Музичне мистецтво» для загальноосвітніх навчальних закладів, метою загальної музичної освіти в основній школі є не підготовка музичних аматорів, а особистісний розвиток учня і збагачення його емоційно-естетичного досвіду під час сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва і музично-практичної діяльності, формування ціннісних орієнтацій, потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні [112].

Тому, узагальнюючи вище наведені визначення і погляди дослідників, поняття *«професійна компетентність вчителя музики»* пропонуємо визначити як *здатність на основі знань, умінь, досвіду, цінностей, ставлень, індивідуальних та особистісних якостей ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у процесі здійснення музично-педагогічної діяльності.*

Розуміючи професійну компетентність як здатність і готовність фахівця ідентифікувати і розв'язувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, необхідно зазначити, що формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики є певним процесом, оскільки поняття «формування» (від. лат. *formo* – утворюю) у педагогіці розглядається як процес становлення людини як особистості, яке відбувається в результаті розвитку та виховання і має певні ознаки завершеності [89, с. 309].

Відповідно до теми нашого дослідження, *процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики* ми будемо розуміти як *діяльність, спрямовану на оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями, вміннями, способами діяльності, вироблення особистісного ставлення до них і предмету діяльності, а також на розвиток здібностей до самореалізації та рефлексії* [153, с. 65].

Як відомо з наукових джерел (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, Є. Шиянов) складовою частиною освіти виступає сфера вищої педагогічної освіти. Як більш загальна система, вища педагогічна освіта має свої підсистеми, однією з яких вищеназвані вчені визначають цілісний педагогічний процес.

Педагогічний процес, вважає І. Зайченко, характеризується метою, завданнями, змістом, методами, формами взаємодії його суб'єктів, а також досягнутими при цьому результатами [60, с. 97]. В умовах компетентної освіти метою педагогічного процесу у вищих навчальних закладах є формування професійної компетентності фахівця, а результатом, відповідно, рівень її сформованості, оскільки набуття професійної компетентності може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти [120, с. 6]. На думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва, А. Міщенко, Є. Шиянова, даний процес, як і будь яка інша підсистема сфери освіти, потребує управління.

Отже, формування професійної компетентності майбутніх вчителів, в тому числі і вчителів музики, значною мірою залежить від управління педагогічним процесом у вищих навчальних закладах [90, с. 12].

У даному контексті необхідно визначити поняття «управління».

Енциклопедичне розуміння «управління» полягає у тому, що воно розглядається як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програми і цілей [169, с. 1379].

Сутність управління досліджували у своїх роботах С. Архангельський [6], В. Барінов [9], Н. Бояринцева [180], О. Воронін [164], Л. Даниленко [39], Г. Дмитренко [48], І. Ісаєв [133], Ю. Конаржевський [80], В. Крижко [85], В. Луговий [93], Л. Макаров [9], В. Маслов [100, 101, 102], С. Мітін [180], В. Олійник [123, 124], Є. Павлютенков [85], М. Поташнік [146], В. Симоненко [164], В. Сластьонін [133], В. Стадник [173], А. Шиянов [133] та ін.

У науковій літературі не існує однозначного підходу до трактування сутності терміну «управління». Існують різні точки зору щодо розуміння даного поняття.

С. Архангельський, М. Мескон, Н. Тализіна вважають, що управління – це дії, що приводять динамічну систему до визначеного результату [6, с. 64; 105, с. 11; 175]. Даної думки дотримується і В. Базелюк [8].

В. Маслов трактує управління як «сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети» [101, с. 26].

Вчені В. Барінов, Л. Макаров, В. Симоненко, О. Воронін, В. Крижко, Є. Павлютенков С. Меркулова також наголошують на тому, що сутність цього поняття полягає у певному впливі на об'єкт з метою переведення його з одного стану в інший, підтримки її в якому-небудь встановленому режимі, підвищення ефективності функціонування даної системи [9; 164; 85, с. 7; 104, с. 14].

С. Мітін, П. Третьяков, Н. Бояринцева вважають, що під поняттям «управління» мається на увазі цілеспрямована ресурсозабезпечена взаємодія керуючої та керованої підсистем по досягненню запланованого результату (мети) [180, с. 97]. А на думку С. Одайського, це взаємодія суб'єкта і об'єкта управління [121].

За словами М. Поташника, управління – це діяльність усіх суб'єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов'язковий розвиток системи [146]. А М. Войцеховський вважає, що це свідомо цілеспрямована взаємодія всіх учасників процесу для досягнення оптимального результату [26, с.9].

В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, А. Шиянов стверджують, що: «управління – це діяльність, спрямована на продукування рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналізу і підведення підсумків на основі достовірної інформації» [133, с. 225].

Таким чином, управління – це діяльність, яка здійснюється суб'єктом – особою або групою осіб, об'єднаних у певну організацію для досягнення визначеної мети.

Сутність і призначення управління розкривається у принципах, відповідно до яких має створюватися, функціонувати і розвиватись система

управління [173]. За словами В. Олійника, принципи управління є методологічним підґрунтям розробки технологій забезпечення та здійснення процесу в цілому або його окремих складових та ланок [124].

Принципи управління досліджували В. Воднік [172], Г. Клімова [172], В. Ліпкана [92], В. Маслов [101, 102], Н. Осипова [229], Ф. Тейлор [178], А. Файоль [182], В. Шаркунова [102], А. Шегда [203] та ін.

У енциклопедичному словнику принцип (з лат. «principium» – початок, основа) – це основне вихідне положення будь-якої теорії, вчення, науки, світогляду тощо [169, с. 1057].

Першим звернув увагу на необхідність дотримання певних раціональних правил в управлінні виробництвом Ф. Тейлор. Він виділив 4 принципи управління індивідуальною працею робітників: науковий підхід виконання кожного елементу роботи; науковий підхід до підбору, навчання і тренінгу робітника; кооперація з робітниками; розподіл відповідальності за результати роботи між менеджерами і робітниками [178].

Пізніше А. Файоль сформулював 14 універсальних принципів управління: розподіл праці, повноваження і відповідальність, дисципліна, єдиновладдя, єдність дій, підпорядкованість інтересів, винагорода персоналу, централізація, скалярний ланцюг, порядок, справедливість, стабільність персоналу, ініціатива та корпоративний дух [182, с. 16].

Американський вчений Г. Емерсон наголошує на 12 принципах управління, які забезпечують ріст продуктивності праці [181, с. 87].

На думку А. Шегди, функціонування і розвиток системи управління має спиратися на загальні принципи (поєднання спеціалізації і універсалізація в управлінні; стійкість до зовнішнього середовища; економічність управління; ефективність управління; поєднання централізації і децентралізації в управлінні) та специфічні принципи (розподіл праці; єдиноначальність; підлеглисть особистих інтересів загальним та ін.) [203].

Група вчених Н. Осипова, В. Воднік, Г. Клімова визначили принципи управління в соціальних системах: соціальна орієнтація, наукова

обґрунтованість, системність, ефективність, конкуренція та стимулювання [172].

А. В. Ліпкан поділяє принципи управління в соціальних системах на 2 групи: загальні (принцип соціальної спрямованості управлінської діяльності, принцип науковості, принцип законності, принцип об'єктивності, принцип комплексності й системності, принцип гласності, принцип поєднання колегіальності й єдиноначальності) та спеціальні (організаційно-технологічні). При чому, спеціальні складаються з принципів побудови системи управління (ієрархічності, функціональний, територіально-галузовий, норми керованості та ін.) та принципів здійснення процесу управління або функціонування системи управління (цілеспрямованості, головної (основної) ланки, відповідності, поєднання єдиноначальності та колегіальності, відповідальності органів та посадових осіб за дії або бездіяльність, раціонального співвідношення цілей та способів їх досягнення з ресурсним забезпеченням та деякі інші) [92].

Сучасні вчені В. Маслов та В. Шаркунова сформулювали основні принципи управління в освіті: соціальна детермінація, гуманізація і психологізація, науковість і компетентність, інформаційна достатність, аналітичне прогнозування, оперативне регулювання, зворотний зв'язок, наступність і перспективність, демократія та централізм, стимулювання й увага до кадрів, правова пріоритетність і законність, фінансово-економічна раціональність та ініціативність [102].

Таким чином, реалізація принципів управління виступає умовою ефективності та розвитку будь-якої організованої системи, у тому числі, і освіти.

Вище вже було відмічено, що науковці, досліджуючи сутність управління, включають до визначення цього поняття функції, оскільки у певних функціях реалізуються види управлінської діяльності.

Функції управління вивчали Г. Єльнікова [55], І. Ісаєв [133], В. Маслов [100,101], А. Міщенко [133], В. Олійник [100], В. Пікельна [135], В. Сластьонін [133], П. Третьяков [180], Є. Шиянов [133], А. Файоль [182] та ін.

П. Третьяков, наприклад, сутність цього феномену вбачає у його функціональній природі, розуміючи управління як системний процес мотивування, планування, організації, виконання, контролю і регулювання [180, с. 7]. У зв'язку з цим, потрібно з'ясувати поняття «функція».

У енциклопедичному словнику поняття «функція» (з лат. «functio» – виконання, здійснення) тлумачиться як діяльність, обов'язок, робота [169, с. 1430].

Вперше функції управління виділив французький інженер і вчений А. Файоль. В адміністративній діяльності він визначив 5 функцій: передбачення, організація, розпорядництво, узгодження, контроль [182, с. 5].

Ю. Конаржевський вважає, що до функцій управління необхідно віднести аналіз, планування, організацію, контроль та регулювання [80].

В. Пікельна розширює перелік загальних функцій управління: планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік, аналіз [135, с. 58–62].

Г. Єльнікова поділяє загальні функції управління на основні і локалізовані. До основних науковець відносить функції інформаційного забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації, керівництва. До локалізованих функцій – цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організації і мотивації, контролю і регулювання [55, с. 79].

Вчені В. Маслов, В. Олійник у циклічній послідовності функцій управління називають наступні: моделювання, організація, регулювання, контроль і корекція [100, с. 39]. А В. Колдаєв виділяє прогнозування, планування, організацію, стимулювання, регулювання, контроль, корекцію та аналіз [78, с. 66].

На думку Й. Завадського, кожна функція складається із послідовності взаємопов'язаних дій для виконання поставленої ролі управління [58, с. 51].

Функції управління, за словами Г. Єльнікової, наповнюються певним змістом тільки при їх застосуванні для вирішення завдань існування конкретної системи (наприклад, педагогічного процесу) [54, с. 76–79].

Таким чином, важливо відмітити функціональну природу управління, яка віддзеркалює діяльнісну сторону даного феномену, розкриваючи зміст, логіку, складові компоненти управлінської діяльності.

Враховуючи компетентнісний характер сучасної освіти, і, підтримуючи позицію Л. Давидової, М. Гриньової, Р. Зуб'яка, О. Варгати, які визначають управління як цілеспрямований процес організації умов, що впливають на діалектичний стан компонентів і результатів функціонування системи [38, с. 59; 34; 68, с. 8; 22, с. 7], ми вважаємо, що управління полягає у створенні оптимальних внутрішніх та зовнішніх умов для успішного набуття майбутніми вчителями музики професійної компетентності достатнього або високого рівня при раціональному використанні всіх елементів освітньої системи (змісту, форм, методів, засобів). У кінцевому рахунку, метою управління є створення умов для розвитку та саморозвитку особистості.

У даному ракурсі значний інтерес для нашого дослідження представляє монографія І. Драч, яка присвячена управлінню формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, в якій вчена дає компетентнісно-орієнтоване визначення поняттю управління. Автор вважає, що управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи – це вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів колективного суб'єкту управління на всі фактори освітнього середовища, здатних забезпечити готовність студентів до професійної діяльності та цілеспрямованого саморозвитку в умовах, що динамічно змінюються [50, с. 130].

Оскільки на сьогоднішній день це визначення, яке висвітлює сутність управління процесом оволодіння компетентностями на прикладі магістрантів педагогіки вищої школи, найбільш відповідає темі нашого дослідження, ми будемо спиратися на нього як на базове визначення у нашому дослідженні і

розуміти управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики видом діяльності, що забезпечується сукупністю впливів колективного суб'єкту управління, які здійснюються з певною метою, охоплюють всі фактори освітнього середовища і забезпечують готовність студентів ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у музично-педагогічній діяльності, та здійснювати цілеспрямований саморозвиток в умовах, що динамічно змінюються.

Отже, в ході теоретичного аналізу проблеми управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування виявлено, що у науковій літературі досить ґрунтовно і широко розкрито сутність, зміст, принципи, функції управління педагогічними системами, конкретизовано поняття «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога», «професійна компетентність учителя», обґрунтовано структуру професійної компетентності вчителя, охарактеризовано методи і засоби формування професійної компетентності вчителя.

1.2 Стан сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики

Одним із важливих завдань розбудови Української держави відповідно до вимог демократичного громадянського суспільства є модернізація системи освіти. Серед стратегічних напрямків модернізації освіти в цілому виокремлюється система вищої освіти [3]. Модернізації процесу професійної підготовки, на думку О. Тетюниної, спрямовуються на якісно інший характер результатів навчання: формування пізнавальної самостійності, впевненості у власних можливостях, вміння застосовувати знання у процесі прийняття рішень, підвищення функціональної і загальнокультурної обізнаності [179, с. 13]. А. Я. Кодлюк вважає формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя визначальною сферою професійної діяльності людини [77, с. 10]. Отже, сьогодні підготовка конкурентоспроможного на світовому ринку праці фахівця будь-якого

профілю, і вчителя музики у тому числі, пов'язана з формуванням його професійної компетентності.

Враховуючи це, у контексті нашого дослідження критерієм виділення структурних компонентів професійної компетентності вчителя музики стало положення, що відповідає міжнародним стандартам про можливість вчитися впродовж усього життя. Відповідно даній тезі, ми виділили основні, на наш погляд, загальнопедагогічні складові професійної компетентності вчителя музики, що дають йому змогу не тільки самореалізуватися у професійній діяльності, але й постійно вдосконалюватися та розвиватися для досягнення нових освітніх параметрів.

Структурними складовими професійної компетентності вчителя музики ми визначили:

- **прогностичну компетентність**, яка пов'язана з формуванням прогностичних орієнтацій вчителя, вмінням будувати стратегічні та тактичні цілі, визначенням шляхів їх досягнення, володінням науковим передбаченням;
- **компетентність пізнавальної самостійності**, що ґрунтується на способах самостійного здобуття знань з різних джерел інформації для досягнення пізнавальних орієнтирів високого рівня, свободі дій в отриманні інформації, постійному розширенні діапазону ерудованості, вільному оперуванню знаннями та вміннями;
- **компетентність творчої діяльності** передбачає спрямованість у професійній діяльності на виявлення творчої ініціативи, розвиток нестандартного мислення, застосування оригінальних підходів у вирішенні професійних завдань, володіння педагогічною імпровізацією;
- **компетентність сфери пошуково-дослідницької діяльності** визначається усвідомленням методології дослідницької роботи, володінням технологією пошуково-дослідницької діяльності та готовністю до здійснення педагогічного пошуку;

- **рефлексивна компетентність** містить готовність здійснювати аналітичні операції, розвиток самосприйняття, самопізнання, самокорекції, самооцінки та критичності суджень.

На нашу думку, діалектична єдність цих компонентів визначає перспективи постійного професійного зростання сучасного вчителя музики і створює умови підвищення результативності його педагогічної діяльності.

Ефективність даного процесу передусім забезпечується науково обґрунтованим управлінням. За словами В. Лазарева, «хоч би які найчудовіші педагогічні новації не були розроблені, при неякісному управлінні не можна сподіватися на їхнє широке та ефективне засвоєння» [90, с. 12]. Удосконалити управління, на нашу думку, можливо завдяки використанню засобів педагогічного проектування.

У зв'язку з цим, одним із завдань нашого дисертаційного дослідження є вивчення сучасного стану управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Констатувальний етап педагогічного експерименту здійснювалося на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у 2004–2006 рр. У ньому взяли участь 84 викладача різних кафедр та 287 студентів 1–5-х курсів факультету культури та мистецтв.

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування стану управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування та визначення рівня сформованості складових професійної компетентності, що дають змогу постійно удосконалюватися протягом життя.

Завданнями відповідно визначено:

- з'ясувати розуміння викладачами ВНЗ сутності, мети, принципів, функцій управління та його призначення як елементу освітньої системи;

- визначити розуміння викладачами ВНЗ сутності, змісту і структури понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя музики»;
- виявити як усвідомлюють викладачі ВНЗ сутність понять: «проект», «метод проектів», «проектна діяльність», «проектна технологія», «педагогічне проектування», «засоби педагогічного проектування»;
- перевірити чи управляють викладачі ВНЗ процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування;
- діагностувати рівні сформованості визначених складових професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Для проведення констатувального етапу педагогічного експерименту нами було визначено наступні методи дослідження:

- 1) усне опитування;
- 2) анкетування;
- 3) тестування;
- 4) спостереження за роботою студентів під час педагогічної практики;
- 5) аналіз індивідуальних науково-дослідних робіт студентів;
- 6) аналіз звітної студентської документації з педагогічної практики.

Оскільки ефективність управління за цільовою концепцією визначається ступенем досягнення мети, в контексті нашого дослідження вона визначається рівнем сформованості визначених складових професійної компетентності майбутнього вчителя. Для діагностики нами були визначені критерії, зорієнтовані на важливі особливості професійної діяльності в галузі освіти: творчий характер праці та постійне самостійне удосконалення протягом життя на основі рефлексії.

На нашу думку, такими критеріями виступають: ***наявність прогностичних орієнтацій, сформованість пізнавальної самостійності, міра творчої спрямованості, ступінь підготовки до пошуково-дослідної діяльності, рівень рефлексивної майстерності*** (Таблиця 1.1).

**Критерії і показники ефективності процесу
формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики**

Критерії	Показники
Наявність прогностичних орієнтацій	<ul style="list-style-type: none"> - чітке визначення мети, завдань діяльності; - стратегічне та тактичне планування; - структурування змісту діяльності; - встановлення причинно-наслідкових зв'язків.
Сформованість пізнавальної самостійності	<ul style="list-style-type: none"> - визначеність пізнавальних орієнтирів; - свобода дій в отриманні інформації; - усебічний діапазон ерудованості; - вільне оперування знаннями та вміннями; - структурування, трансформація та інтегрування інтелектуального продукту.
Міра творчої спрямованості	<ul style="list-style-type: none"> - розвиненість уяви та творча ініціатива; - оригінальність підходів у розв'язанні педагогічних завдань; - нестандартність мислення; - педагогічна імпровізація.
Ступінь підготовки до пошуково-дослідницької діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - зацікавленість пошуково-дослідною діяльністю; - усвідомлення методології педагогічного дослідження; - володіння технологією пошуково-дослідної роботи; - здійснення педагогічного пошуку.
Рівень рефлексивної майстерності	<ul style="list-style-type: none"> - аналітичні операції: аналіз, порівняння, зіставлення; - критичні судження та самооцінка; - диференціювання чинників досягнень та недоліків; - професійні поради, пропозиції, альтернативні рішення.

Під **наявністю прогностичних орієнтацій** ми розуміємо прогнозування результату та визначення шляхів розвитку, що зумовлюють успішність професійної діяльності. Це формулювання мети (уявлення про бажаний результат праці), завдань (конкретизація мети в змісті на обсягах), планування (заздалегідь намічений порядок дій та оптимальний розподіл ресурсів), передбачення (форма активної діяльності свідомості, яка дає можливість припускати те, що має відбутися). У контексті нашого дослідження прогнозування має вирішальне значення на шляху до професійного удосконалення, що й зумовило обрання прогностичних орієнтацій одним з

критеріїв діагностування ефективності процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Показниками цього критерію виступають: чітке визначення мети, завдань діяльності; стратегічне та тактичне планування; структурування змісту діяльності; встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Наступний критерій – ***сформованість пізнавальної самостійності***. Вона виявляється у прагненні й умінні самостійно здобувати знання в різних галузях науки у процесі цілеспрямованого пошуку, виявляти зв'язки між ними з метою поєднання їх в єдину систему картини світу. Педагогічна професія передбачає постійне оновлення знань, рух у теоретичному досвіді людства з метою розширення меж наукової ерудованості та заглиблення у царини науки. Процес безперервного пізнання потребує вмінь без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності.

Дослідники розрізняють у пізнавальній самостійності різні аспекти. Т. Шамова, наприклад, окремо виділяє мотиваційний компонент, який зумовлює потребу до пізнання, що виявляється в активному сприйманні, допитливості, пізнавальних інтересах, розширенні кругозору та емоційно – вольовий, що вказує на ставлення до пізнання [193, с. 69]. П. Підкасистий розрізняє змістовий (знання), оперативний (дії) і результативний (новоутворення) компоненти [139, с. 108]. Найістотніше значення має зв'язок пізнавальної самостійності з професійним розвитком в цілому, оскільки розв'язання пізнавальних завдань піднімає вчителя на вищий щабель у розвитку власної творчості. Цей критерій характеризується такими показниками: пізнавальні орієнтири високого рівня; свобода дій в отриманні інформації; усебічний діапазон ерудованості; вільне оперування знаннями та вміннями; структурування, трансформація та інтегрування інтелектуального продукту.

Враховуючи, що професійна діяльність вчителя потребує творчого підходу, наступним критерієм ми визначили ***міру творчої спрямованості особистості***. Творчість – це процес створення нового на основі перетворення

засвоєного досвіду: нового результату або оригінальних шляхів. Творчість є невичерпним джерелом педагогічної ініціативи, активності, інновацій, постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу та особистості вчителя. Педагогічна творчість виявляється у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань (оригінальне вирішення педагогічних задач, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпрровізація в педагогічному процесі). Педагогічна творчість – це процес професійної реалізації та самореалізації вчителя в освітньому просторі. Показниками цього критерію ми визначили: творчу ініціативу; розвиненість уяви; оригінальність підходів у розв'язанні педагогічних завдань; нестандартність мислення; педагогічну імпрровізацію.

Розгляд *ступеня підготовки до пошуково-дослідницької діяльності* як наступного критерію зумовлюється особливістю педагогічної діяльності, її реальною багатовимірністю. Сучасна педагогічна практика характеризується впровадженням новацій та інновацій у педагогічний процес. Це актуалізує проблему залучення вчителів до науково-дослідницької роботи, оволодіння технологією дослідження, розвиток спроможності на наукових засадах самостійно вирішувати проблеми. Вміння проводити моніторинг, здійснювати експериментальні дослідження, компетентно обґрунтовувати, пояснювати та перевіряти ефективність педагогічних ідей сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності за рахунок впровадження у навчально-виховний процес наукових ідей та новітніх технологій, забезпечує професійне зростання, підвищення інноваційного потенціалу вчителя. Показниками цього критерію, на нашу думку, виступають: зацікавленість науково-дослідницькою діяльністю; усвідомлення методології педагогічного дослідження; оволодіння технологією експериментально – дослідницької роботи; здійснення педагогічного пошуку.

Рівень рефлексивної майстерності дає змогу визначити, якою мірою виявляються аналітико – регулятивні здібності вчителя. Постійне професійне зростання сьогодні забезпечується механізмами саморегуляції, критичного

переосмислення та оцінювання власного досвіду через самоаналіз, усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності. М. Уоллес вважає, що «рефлексивний компонент у роботі вчителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити якийсь універсальний довідник з уже готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя. Освітній процес настільки динамічний, мінливий, що не можна раз і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним. З цієї причини педагогічна діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу» [219, с. 5]. Вдаючись до рефлексії, педагог аналізує набутий досвід, робить висновки і будує плани на майбутнє. Рефлексія допомагає проявляти більшу гнучкість у плануванні з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей, що переводить педагогічну взаємодію з «суб'єкт-об'єктного» рівня на «суб'єкт-суб'єктний». Цей критерій характеризується такими показниками: аналітичні операції (аналіз, порівняння, зіставлення); критичні судження та самооцінка; диференціювання чинників досягнень та недоліків; професійні поради, пропозиції, альтернативні рішення; самосприйняття, самопізнання та самокорекція.

На основі визначених критеріїв та їх показників нами розроблена гіпотетична модель рівнів сформованості визначених складових професійної компетентності майбутніх вчителів музики: **– елементарної професійної підготовки, професійної грамотності, професійної досконалості, професійної компетентності.**

Рівень **елементарної професійної підготовки**, який ми розглядаємо як **низький**, характеризується низькою ефективністю процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики на основі елементарної самостійності пізнавальної діяльності, малоусвідомленим прогнозуванням, несформованістю рефлексивних та пошуково-дослідних вмінь та навичок, репродуктивним характером роботи.

Наступний рівень – **професійної грамотності**, який ми характеризуємо як *середній*. Він відрізняється невисокою результативністю процесу, якому властиві усвідомлене планування деяких видів діяльності, вибірковість пізнавальної самостійності, слабо виражена ініціативність, зацікавленість пошуково-дослідницькою роботою, частково сформована рефлексивна техніка.

Третій умовний рівень (*достатній*) – **професійної досконалості** передбачає ефективність процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики на підґрунті свідомо побудованих прогностичних орієнтацій, достатньої самостійності пізнавальної діяльності, оригінальності та ініціативності в роботі, оволодіння пошуково-дослідницькими методами та прийомами, достатньо сформованої рефлексивної майстерності.

Четвертий рівень, який класифікується як *високий* – **рівень професійної компетентності**, що характеризує високу результативність процесу формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики. Показниками цього рівня ми визначаємо усвідомлені та аргументовано побудовані прогностичні орієнтації, сформованість стійкої пізнавальної самостійності, вияв творчої ініціативи у різноманітних педагогічних ситуаціях, оволодіння технологією експериментально-дослідницької роботи, високий рівень рефлексивної майстерності.

Обчислення результатів констатувального етапу експерименту здійснювалося за допомогою методів математичної обробки (механізм знаходження середнього арифметичного).

Потребу стратегічного планування та вміння визначати перспективи руху вивчалися шляхом з'ясування питань, пов'язаних з професійно-особистісним цілепокладанням: «Чи обмірковуєте Ви свій професійний кар'єрний ріст після закінчення ВНЗ?», «Чи замислюєтесь Ви над тим, як вибудується ваше особисте життя в майбутньому?» (Додаток Д).

Із запропонованих варіантів відповідей на запитання щодо кар'єрно-професійних перспектив лише 6,3% опитуваних цілеспрямовано рухаються до своєї мети, 6,4% вважають, що вони нічого в своєму житті не вирішують, 57,7%

поки над цим не замислюються, оскільки не впевнені у стабільності життя, 29,6 % студентів періодично цікавляться можливістю працевлаштування. Це свідчить, що більшість студентів (64,1 %) не мають стійкого уявлення щодо стратегії свого професійного зростання і не впевнені у можливості організувати свій кар'єрний підйом.

Питання щодо перспектив особистого життя дало наступні результати: 7,7 % опитуваних знають, до чого вони прагнуть в особистому житті, 11,0 % вважають марною справою сьогодні намагатися щось змінити у своєму житті за власним бажанням, 35,2% періодично проєктують певні варіанти, 46,1 % поки думають, як побудують своє особисте життя. Виявилось, що лише невелика частина студентів (7,7 %) намагаються рухатися у напрямку намічених цілей, а більшість (57,1 %) з різних причин не будують власних життєвих планів.

Важливим у з'ясуванні того, яку роль студенти відводять цілепокладанню і визначенню завдань діяльності стало питання «Чи вважаєте Ви, що планування діяльності є запорукою отримання позитивного результату роботи?». 9,8 % опитуваних вважають, що це необхідна умова успіху, 20,2 % не виключають значення планування у досягненні позитивного результату в роботі, 54,8 % лише іноді пов'язують успіх з плануванням, а 15,2 % студентів стверджують, що успіх залежить від будь-яких інших причин, але не від планування. Отримані результати свідчать, що більшість майбутніх вчителів музики не вважають за необхідність чітко планувати власну діяльність, оскільки впевнені, що детально розроблені плани не здійснюються завдяки впливу різноманітних непередбачуваних факторів і причин.

Відповіді студентів на наступне запитання «Чи звертаєте Ви увагу на повідомлення викладача стосовно розподілу годин в межах дисципліни?» виявили, що перспективний розподіл годин в межах дисципліни не має для них особливого значення (75,2 %). Вони більше спрямовані на тимчасове вирішення навчальних задач і не звикли перспективно вибудовувати раціональну систему підготовки (Таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Виявлення ролі планування у навчальній діяльності студентів

<i>Чи звертаєте Ви увагу на повідомлення викладача стосовно розподілу годин в межах дисципліни?</i>	
Так, це дає змогу раціонально організувати процес вивчення предмету.	7,2 %
У більшості випадків мені це допомагає розподілити зусилля та час.	17,6 %
Це не обов'язково робити, оскільки воно майже не впливає на процес навчання.	56,0 %
До цього ніколи не звертаюсь, не розумію для чого це робиться.	19,2 %

На перевірку того, яке значення для студентів має структурування діяльності, спрямоване запитання «Готуючись до занять, Ви користуєтесь планами семінарських та лабораторних робіт?»

З даних результатів можна зробити висновок, що 48% студентів що із задоволенням використовують плани, створені для них викладачами. На їх думку, це допомагає організувати роботу, конкретизує її, визначає цілі та шляхи. І лише 7,7% опитуваних вважають плани своєрідною регламентацією, що стримує вільний пошук (Таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

<i>Готуючись до занять, Ви користуєтесь планами семінарських та лабораторних робіт?</i>	
Завжди, оскільки це допомагає організовувати і конкретизувати роботу.	18,4 %
Майже завжди, вони визначають шлях підготовки.	29,6 %
Іноді, головне знати тему, все інше знайдеться у підручнику.	44,3 %
Ніколи, більше люблю свободу в роботі.	7,7 %

Для перевірки потреби студентів у структуруванні змісту діяльності ми з'ясували особливості їх підготовки вдома. Опитувані дали відповіді на наступне запитання «Чи визначаєте Ви порядок підготовки домашніх завдань за складністю?»

З відповідей студентів можна зробити висновок, що структурування діяльності носить періодичний характер (19,4%). Лише 6,2% опитуваних спочатку аналізують кількість і складність завдань, а потім визначають план підготовки. У 67,5% опитуваних цей процес носить стихійний характер і підготовка будується на основі зацікавленості предметом. А 6,9% свою підготовку орієнтують на ступінь вимогливості викладача, прив'язують домашні заняття до часу роботи друзів тощо.

Для з'ясування потреби студентів розробляти плани власноруч ми проаналізували процес написання рефератів з різних дисциплін. Дослідження показало, що починають роботу із складання плану лише 4,2% опитуваних. Більшість реципієнтів (48,8%) визнають цілеспрямоване планування другорядним процесом після опрацювання літературних та Інтернет-джерел (Таблиця 1.4).

Таблиця 1.4

<i>З чого Ви починаєте роботу, готуючи реферат?</i>	
Зі складання плану.	4,2 %
З визначення актуальності теми.	16,6 %
З ознайомлення з літературою.	48,8 %
Інші відповіді.	30,4 %

Щоб уточнити ці відповіді, ми запитали викладачів, які пропонують студентам написання реферату як одну з форм роботи під час вивчення дисципліни, про наявність прогностичних вмінь у студентів. З'ясувалося, що 14,3% студентів здають реферат на перевірку взагалі без плану, 20,4% обмежуються примітивним переліком питань, 59,2% беруть за основу вже готові зразки або звертаються за допомогою друзів, а 6,1% намагаються обговорити план з викладачем і визначити його основні структурні компоненти. Це також свідчить про відсутність самостійності й творчої ініціативи, що є показником міри творчої спрямованості особистості.

Отримані дані дозволяють зробити висновки, що у студентів, які продемонстрували практичну відсутність стратегічного прогнозування,

тимчасове стихійне планування, нечіткість формування цілей та завдань, несформованість вмінь наукового передбачення, процес формування професійної компетентності можна визначити як малоефективний, рівень якого ми розглядаємо як низький.

Середній рівень притаманний студентам, у яких процес планування носить епізодичний характер, виявлені початкові навички наукового передбачення та структурування діяльності, а прогнозування спирається на зацікавленість.

Рівень ефективності процесу формування прогностичної компетентності майбутніх вчителів можна визначити як достатній, якщо студенти показали вміння визначати цілі та завдання діяльності, в більшості випадках бачити перспективи розвитку, розподіляти час та зусилля, організовувати діяльність, виявляти наукове передбачення.

У студентів, які вважають планування діяльності запорукою успіху і цілеспрямовано рухаються до поставленої мети, володіють прийомами стратегічного та тактичного планування, чітко структурують діяльність і бачать наукові перспективи, процес формування даної складової можна визначити як ефективний, а його рівень – високим.

Отже, результати опитування розподілилися у такий спосіб: 15,3% – рівень елементарної професійної підготовки (низький), 53,8% – рівень професійної грамотності (середній), 21,9% – рівень професійної досконалості (достатній), 9,0% – рівень професійної компетентності (високий) (Рис. 1.1).



Рис.1.1 Рівні сформованості прогностичної компетентності

Пізнавальні орієнтири студентів ми діагностували під час написання курсової роботи. Опитування викладачів, які керували роботою над курсовим проектом, показало, що студенти вибирали теми для майбутньої діяльності за різними принципами. Лише 14,7% студентів висловили власні пропозиції і сформулювали тему на їх основі разом з викладачем. Пропозиції відображали сферу питань, які цікавили студента. 17,9% студентів проявили байдужість і не брали участі у визначенні теми курсового проекту. Ці студенти погоджувалися на будь – яку тему. Тематичні особливості їх не цікавили і не наштовхували на роздуми. 20,1% студентів обрали тему з переліку, запропонованих викладачем. При цьому вони спочатку ознайомилися з основними тематичними блоками, а потім обрали ту тему, яка виявилася їм найбільш до вподоби. А 47,3% студентів обирали тему за принципом найменших витрат інтелектуальних та вольових зусиль. Головними критеріями у даному випадку були – зрозумілість, наявність інформаційних джерел, розробленість, що давало можливість швидко зібрати матеріал для теоретичної частини курсової роботи. Для цих студентів важливим частіше була не власна зацікавленість темою, а поради однокурсників, подруг, знайомих. Отже, всього 34,8 % майбутніх вчителів музики виявили певну тематичну зацікавленість у написанні курсової роботи, що свідчить про їх прагнення поглибити свої знання у конкретно визначених наукових аспектах. А 17,9 % студентів ще ніяк не зорієнтувалися з тематичними напрямками власної пізнавальної діяльності.

Для перевірки того, наскільки легко і швидко студенти можуть знайти інформаційний матеріал для курсової роботи, ми з'ясували з відповідей на питання анкети: «Якими джерелами інформації Ви користувалися, готуючи курсовий проект?» Найбільший відсоток відповідей був пов'язаний з роботою в мережі Інтернет – 68,7 %, це свідчить про те, що це найпростіший спосіб знаходити інформацію. 43,8% студентів працювали в бібліотечних фондах. 5,9% – зверталися по допомогу до студентів старших курсів, 17,2% – отримали поради знайомих, а 38,5 % – радилися з викладачами (Таблиця 1.5).

Діагностування свободи дій в отриманні інформації

Запропоновані варіанти відповідей	Студенти 3–4 курсів
Ви знайшли матеріал для курсової роботи в бібліотеці?	43,8 %
Ви зверталися за інформацією до Інтернет – джерел?	68,7 %
Вам допомогли з матеріалом студенти старших курсів?	5,9 %
З приводу джерельної бази Ви спілкувалися з викладачем?	35,5 %
Ви зверталися за порадами до знайомих?	17,2 %
Інші джерела інформації	3,0 %

Таким чином, підбір матеріалів до курсового проекту виявив певну самостійність студентів в отриманні інформації (підбір джерел в Інтернет-мережі – 68,7 % та бібліотеці – 43,8 %), але при цьому значна кількість студентів користувалася не тільки порадами викладачів та знайомих, але й готовими інформаційними матеріалами.

Здатність самостійно застосовувати знання й уміння, здобуті у процесі навчання, ми перевіряли під час проходження студентами педагогічної практики в загальноосвітніх закладах на 4 та 5 курсах. Студентам було запропоновано підготувати конспект виховної бесіди на власно обрану тему з дітьми молодшого підліткового віку (вік, який визначається кризовим у розвитку особистості дитини, і характеризується наявністю значної кількості проблем, що передбачає великий спектр тем для спілкування на виховних годинах). У підготовці бесіди студенти мали можливість користуватися будь-якими джерелами інформації. Аналіз виконання завдань студентами показав, що 18,7 % практикантів підготували цікаві бесіди, обравши актуальні теми, які відповідали особливостям дітей обраної категорії. Матеріали бесіди містили узагальнені з різних джерел відомості, опрацьовану і обмірковану студентами інформацію, певним чином структуровану, яка і стала основою розробки та розкривала позицію студентів відповідно до даної проблеми. У бесідах розглядалися важливі питання, що хвилюють молодших підлітків. Це сприяло активності учнів під час проведення цих бесід, організації живого обговорення

та з'ясування значних для дітей аспектів їх життєдіяльності. 26,9 % студентів підготували бесіди на теми, які розглядаються у методичній літературі. Основою їх розробок стали матеріали 2–3 джерел з обраної теми. Конспекти студентів мало відображали їх ставлення до даної проблеми і базувались на загально прийнятих думках. Проведення бесід за такими конспектами виявило, що практиканти в основному орієнтуються в проблемі, але їм важко переконати дітей у правильності їх позиції. А 41,8 % студентів обмежилися готовими матеріалами, взятими з методичної літератури. Але розробки було підібрано цікаві, змістовні, переконливі. І 12,6 % майбутніх вчителів музики обмежилися суцільним копіюванням бесід з системи Інтернет. При цьому вони особливо не замислювалися над актуальністю обраних тем для учнів підліткового віку. Головним критерієм для них було представити матеріали, що свідчили про виконання завдання. Проведення бесід за конспектами цих студентів відрізнялося формалізмом і байдужістю дітей в обговоренні проблем. Таким чином, 54,4 % студентів проявили формалізм у застосуванні знань та умінь у власній професійній діяльності, що свідчить про те, що вони поки ще не готові творчо і вільно користуватися набутим теоретичним і практичним досвідом.

Під час проходження практики студенти отримали ще одне завдання – підготувати виховну бесіду за 1–2 години в умовах, коли немає можливості звернутися до методично-інформаційних матеріалів. Це спонукало практикантів активізувати знання й уміння, набуті у процесі навчання і застосувати їх для виконання завдання, виявити власну обізнаність не тільки з психолого-педагогічних питань, але й показати всебічну ерудованість. Це завдання виявилось для практикантів значно більш складним і викликало у них певне хвилювання і занепокоєність. Лише 17,7 % студентів впевнено виконали це завдання, не тільки швидко визначивши тему майбутньої бесіди, але й активно актуалізували необхідний матеріал з власного досвіду, застосувавши його для розробки конспекту. 61,0 % майбутніх вчителів виконали завдання з різною долею успішності: 21,3 % студентів в основному справились із завданням, провівши цікаві, змістовні бесіди; 39,7 % – відчували

певні труднощі у підготовці, які виявилися у проведенні заходу. Вони розробили бесіду за стандартною формою на загальну тему без врахування особливостей сучасності та вікових потреб підлітків. А 21,3 % не змогли успішно виконати це завдання. Їх розробки відрізнялися обмеженістю інформації, застарілістю тематики та формалізмом у підходах розробки. Вони обґрунтували це тим, що не можуть працювати без допомоги додаткових інформаційно-методичних матеріалів.

Вміння самостійно опрацьовувати інформацію, структурувати та інтегрувати матеріал ми перевірили, аналізуючи реферати студентів з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» на 3 курсі. Це завдання виконувалося кожним студентом як індивідуально – дослідне. Студентам було запропоновано перелік тем, які співвідносяться із змістом даної дисципліни. За власною обраною темою студенти знаходили інформаційний матеріал, відбирали той, що відповідає темі, структурували його, узагальнювали та робили висновки. Аналіз змісту рефератів виявив, що 19,7 % студентів підібрали від 5 до 7 джерел, творчо опрацьовували інформацію, вибудовували чітку структуру змісту реферату, встановили міжпредметні зв'язки та зробили конкретні ґрунтовні висновки. 24,1 % студентів знайшли від 3 до 5 джерел, поєднали інформацію відповідно теми та зробили основні висновки із змісту реферату. 42 % перевірених рефератів містили 1–3 джерела інформації, їх зміст відповідав в основному одному з вказаних джерел, інший матеріал взагалі не спирався на заявлену у рефераті літературу. Подібні роботи не мали чіткої структури, не завжди мали план і писалися методом «склеювання» різноманітної інформації, що хоча б трохи відповідала темі. 14,2 % рефератів взагалі не містили списку літератури, або формально вказане 1 джерело інформації, оскільки зміст реферату ніяк не співвідносився з вказаною літературою. Дана категорія рефератів не мала плану, а відповідно матеріал не відрізнявся структурованістю, містив багато зайвих відомостей, що не відповідали темі, а іноді взагалі не розкривав сутності теми. Це свідчить про те, що значний відсоток студентів (43,4 %) не готові самостійно працювати з

інформацією: правильно відбирати джерела, опрацьовувати матеріал, структурувати відповідно теми, поєднувати із змістом інших предметів, узагальнювати й робити висновки.

Аналіз результатів виконаних робіт та завдань студентами дав змогу зробити висновки, що компетентність пізнавальної самостійності на високому рівні сформована лише у 17,7 % реципієнтів, 23,1 % ми віднесли до достатнього рівня, 42,7 % показали середній рівень і 16,5 % – низький (Рис. 1.2).



Рис. 1.2 Рівні сформованості компетентності пізнавальної самостійності

Для визначення рівнів сформованості творчої компетентності студентам пропонувалося розробити творчий задум уроку з фаху як своєрідного контуру їх уявлень про урок музики загальноосвітньої школи. Стосовно представлених задумів студентам були поставлені запитання 4-х категорій: **I категорія** пов'язана з перспективними результатами уроку: «Чим, на ваш погляд, збагатяться учні після цього уроку?», «Яким Ви уявляєте результат уроку?»; **II категорія** відображає ставлення студента до власної розробки задуму як майбутнього вчителя музики: «Чому Ви обрали дану тему уроку?», «Що Вас приваблює у цій темі?», «Що я хочу донести до учнів?»; **III категорія** відкриває погляд студентів на перспективи взаємодії на уроці: «Які атмосфера, тон, стиль спілкування визначатимуть взаємодію з учнями на уроці?», «Яку активність учнів на уроці Ви передбачаєте?»; **IV категорія** питань стосується сприйняття учнями матеріалу уроку: «Які труднощі сприйняття матеріалу на уроці Ви передбачаєте?», «Які зв'язки з попереднім досвідом дітей Ви встановили?», «Що може збудити в учнях інтерес до даної теми, предмету?».

Аналіз відповідей студентів на I категорію запитань показав, що чітко передбачають перспективний результат уроку – 13,4 % студентів, в основному уявляють позитивний ефект уроку – 41,6%, 36,2% лише приблизно окреслюють ступінь можливого досягнення мети уроку, а 8,8% вважають, що спрогнозувати наперед результат неможливо, оскільки обставини непередбачувані.

Результати аналізу відповідей студентів на запитання II категорії свідчать про те, що 18,1 % студентів зацікавлені темою майбутнього уроку, у них є бажання зробити урок музики не тільки цікавим, але й результативним для учнів, 25,3 % студентів обирали тему уроку за тим принципом, що самі найкраще орієнтуються в ній. Розробка творчого задуму уроку не тільки закріпила їх знання, але й змусила замислитися над позитивними здобутками учнів на даному уроці. 49,1 % студентів особливо не замислювалися над цікавими для себе тематичними аспектами, а визначилися за принципом найменших інтелектуальних витрат. Своє ставлення до обраної теми охарактеризували як таке, що й до інших тем, а прагнення зробити свій внесок у музичний розвиток учнів означили формальним підходом. 7,6 % студентів взагалі представили розробки уроків вчителів музики загальноосвітніх шкіл, які вони знайшли у науково-методичній літературі та системі Інтернет.

Відповіді студентів на III категорію запитань розкрили розуміння ними проблем організації творчої взаємодії на уроці з учнями. 12,9 % детально описали методи заохочення та стимулювання дітей, прийоми створення позитивної атмосфери на уроці та особливості включення учнів в активну музичну діяльність на уроці. 44,2 % в основному уявляють, яка атмосфера сприяє досягненню ефективності діяльності на уроці музики і вважають, що прагнутимуть втілити свої сподівання у реальному навчально-виховному процесі. 27,3 % студентів описали майбутню взаємодію з учнями стандартними фразами, які не відображають їх усвідомлення залежності результату уроку музики від ефективності взаємодії з учнями. 15,6 % відповіли, що атмосфера уроку та ефективність взаємодії залежатимуть від конкретних обставин і передбачати цього не треба.

Аналіз відповідей студентів на IV категорію запитань свідчить про те, що, розробляючи творчий задум уроку музики, студенти майже не замислюються над труднощами сприйняття учнями музичного матеріалу, концентруючи власну увагу на заповненні уроку навчальним змістом. Лише 5,1 % студентів чітко розуміли проблеми, які можуть виникнути у вокально-хоровій роботі, 27,6 % замислилися над особливостями музичного сприйняття дітей лише під час письмового опитування, 52,8 % не змогли чітко і в повному обсязі визначити труднощі роботи з музичним матеріалом уроку, а 14,5 % вважають, що коли з'являться проблеми, тоді їх треба буде й вирішувати. Замислюватися наперед не потрібно, оскільки воно не змінить ситуацію.

Отже, узагальнюючи наведені дані, можна стверджувати, що творчу ініціативу та розвинену уяву проявили лише 12,4 % студентів (високий рівень), 34,7 % студентів в основному виявили творчий підхід та добре розвинену уяву (досконалий рівень), 41,3 % студентів проявили творчість лише епізодично (середній рівень), а 11,6 % не виявили творчості у розробці задуму уроку музики (низький рівень креативності).

Наступні завдання передбачали розв'язання педагогічних ситуацій. Студентам потрібно було проаналізувати педагогічну ситуацію та визначити не менше 3-х варіантів поведінки вчителя музики у даній ситуації. При цьому, знаком «+» треба було помітити найбільш доцільний варіант дій. Лише 14,4 % студентів знайшли нестандартне рішення у визначених умовах. 18,2 % намагалися за рахунок кількості варіантів виявити оригінальність мислення (вказали 4–6 варіантів), 59,1 % вказали на найбільш стандартні моделі поведінки вчителя у вказаній ситуації, а 8,3 % вказали лише 1–2 варіанти, іноді, навіть, не зробив позначку про доцільність таких дій. Це свідчить про те, що майже всі студенти здатні знайти вихід із ситуації, але оригінальний підхід зафіксовано лише у 14,4 % студентів.

Щоб перевірити нестандартність мислення майбутніх вчителів музики, ми запропонували їм написати твір «Урок музики в школі майбуття» з установкою, що описуючи школу своєї фантазії, не обов'язково спиратися на

уявлення школи сьогодення і враховувати наявні матеріально-технічні можливості людства. Аналіз цих творів довів, що лише 16,9 % студентів описали музичне заняття принципово не схоже на урок музики сучасної школи. Їх твори були насичені фантастичними образами, неіснуючими приладами, дивовижними перетвореннями, які сприяли активному включенню дітей в музичну діяльність. 7,1 % реципієнтів відмовилися від спроби уявити новий, на їх погляд, більш доцільний спосіб опанування музичного досвіду людства і обмежилися пропозиціями щодо удосконалення уроку музики сучасної школи, які в основному зводилися до підвищення технічного оснащення та більш високого рівня підготовки вчителів музики. У 53,2 % студентів уявлення уроку музики майбутнього пов'язувалися з принципами організації школи сьогодні, але доповнювалися деякими ідеями з галузі фантастики або ще недосконало вивченими явищами (телекінез, телепортація тощо). 22,8 % студентів продемонстрували у творах бажання відійти від реалій сьогоденного життя. Вони намагалися вигадати щось нове, іноді спираючись на те, що їх не задовольняло у сучасному уроці музики. Але врешті-решт знову потрапляли в образну сферу принципів організації освіти в наш час. Результати аналізу творів студентів довели, що більшість студентів (60,3 %) комфортніше почувають себе у ситуаціях визначеності та законообґрунтованості. Вони не готові до нестандартного підходу та аналізу проблем під різними кутами зору, їх лякає новизна і певна нечіткість параметрів завдання. Ці студенти готові діяти в межах засвоєних алгоритмів і уникають проявів творчості. І лише 16,9 % майбутніх вчителів музики виявили бажання відійти від стандартних схем і формул і відкрилися для музично-педагогічного пошуку та інновацій.

Щоб перевірити здатність до педагогічної імпровізації, ми пропонували студентам під час педагогічної практики описати, які зміни вони внесли б у проведення уроку музики (конспект цього уроку розроблений і апробований в конкретному класі), якщо певним чином змінюються обставини уроку (стан готовності учнів класу до сприйняття музичних творів, їх настрої,

налаштованість на активну вокально-хорову роботу, зміна часу уроку в розкладі тощо). Результат перевірки внесених змін показав, що 19,5 % студентів швидко відреагували на змінні обставини уроку і внесли певні корекційні правки для досягнення позитивного результату проведення уроку музики. 23,1 % в основному побачили напрямок, у якому треба діяти, щоб пристосувати розроблений конспект до нових умов проведення уроку музики. 51,2 % майбутніх вчителів музики лише у загальних рисах намітили шлях змін, а 6,2 % практично залишили конспект без змін, вважаючи, що подібні причини не можуть суттєво вплинути на результат музичної діяльності учнів на уроці.

Таким чином, результати діагностування рівня сформованості компетентності творчої діяльності виявилися наступними: 15,8 % виявили високий рівень творчої спрямованості, 24,7 % в основному проявили готовність до творчості (достатній рівень), у 51,2 % студентів виявлено певну здатність до творчих дій у професійній діяльності, що ми оцінюємо як середній рівень творчості і 8,3 % мають низький креативний рівень (Рис. 1.3).



Рис. 1.3 Рівні сформованості компетентності творчої діяльності

У процесі бесід та анкетування визначався ступінь готовності майбутніх вчителів музики до пошуково-дослідницької діяльності. Оскільки поширеними мотивами активності людини є інтереси, тобто стійкі, вибіркові, емоційно-забарвлені прагнення особистості до життєво важливих об'єктів, що виникають на основі потреб, ми з'ясували наявність інтересу у студентів до пошуково-дослідницької діяльності завдяки аналізу відповідей на запитання «Які завдання Вам більше подобається виконувати під час практики?».

Найбільший відсоток отримали відповіді «проводити уроки музики» (78,0 %) та «спілкуватися з дітьми» (63,2 %). 1,5 % студентів люблять консулюватися з вчителями і 6,3 % відвідувати уроки інших вчителів. І лише 34,7 % студентам подобається шукати матеріал та розробляти конспекти уроків музики та сценарії виховних заходів. Отримані результати демонструють певний інтерес майбутніх вчителів музики до обраної професійної діяльності, але свідчать про незацікавленість пошуковою діяльністю (Таблиця 1.6).

Таблиця 1.6

Виявлення інтересу студентів до пошуково-дослідної діяльності

<i>Які завдання Вам більше подобається виконувати під час практики?</i>	
Розробляти конспекти уроків музики та сценарії виховних заходів	34,7 %
Проводити уроки музики та виховні заходи	78,0 %
Спілкуватися з дітьми	63,2 %
Консулюватися з вчителями	1,5 %
Відвідувати різноманітні уроки	6,3 %
Інші відповіді	-

Наступне питання «Яким чином Ви готуєте розробки конспектів уроків музики та виховних заходів під час практики?» виявило інтерес студентів до здійснення педагогічного пошуку. 21,8% студентів обрали найпростіший шлях і використовують вже готові розробки з Інтернет-мережі, методичної літератури. 61,6 % реципієнтів вдаються до компонування матеріалів. 13,3 % ґрунтовно вивчають різноманітні розробки і сценарії, опрацьовують їх і створюють свій власний конспект. А 3,3 % користуються розробками студентів старших курсів. Такий підхід хоч і демонструє орієнтацію студентів на набуття педагогічного досвіду роботи, але свідчить про застосування у більшості репродуктивних способів діяльності та незацікавленість педагогічним пошуком.

Ступінь усвідомлення методології педагогічного дослідження ми визначили завдяки аналізу педагогічних досліджень, здійснених студентами під час практики в загальноосвітніх школах. Лише 12,8 % правильно самостійно визначили мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження. 23,7 % застосували

готові фразеологічні конструкції відповідно до своїх тем. 59,0 % студентів виявили часткове розуміння того, що потрібно для здійснення педагогічного дослідження. А 4,5 % майбутніх вчителів музики взагалі не розуміють сутності понять «об'єкт, предмет дослідження», особливостей формування мети та завдань роботи та визначення методів дослідження. Аналіз змісту педагогічних досліджень показав, що в основному вони містять теоретичний матеріал навчальних підручників та посібників, а практична частина, що має відображати власне дослідну роботу, представлена в дуже обмеженому обсязі та майже не висвітлює результатів пошуку.

Наступним запитанням ми намагалися з'ясувати, чи вважають студенти себе підготовленими до здійснення пошуково-дослідницької діяльності. Пропонувалися варіанти відповідей: так, вважаю підготовленим, в основному вважаю підготовленим, маю певне поняття про пошуково-дослідну діяльність, не думаю, що готовий здійснювати пошуково-дослідницьку роботу. Результати анкетування виявили, що підготовленими себе вважають 22,5 % студентів, 24,8 % оцінили часткову готовність до пошуково-дослідницької роботи, 43,6 % мають деяке поняття, а 9,1 % не вважають себе готовими до здійснення такого виду діяльності.

Також ми зробили спробу розібратися, як студенти оцінюють ступінь володіння пошуково-дослідницькими методами. Пропонувалися наступні варіанти відповідей: володію дуже добре, володію основними методами, володію деякими методами, важко відповісти. 9,7 % студентів вважали, що добре володіють пошуково-дослідними методами. При цьому, 12,1 % обрали відповідь – «важко відповісти». А 54,7 % переконані, що оволоділи деякими методами. І 23,5 % реципієнтів володіють основними методами пошуково-дослідницької діяльності.

Ми здійснили порівняльний аналіз самооцінки студентів та оцінок викладачів-методистів з педагогіки, які перевіряли педагогічне дослідження студентів після проходження практики в загальноосвітніх школах з

врахуванням виділених нами критеріїв сформованості компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності. Оцінки викладачів педагогічних досліджень мали наступний вигляд: «відмінно» отримало 20,2 % студентів, на «добре» були оцінені роботи 23,7 % студентів, 44,6 % мали оцінку «задовільно» і 11,5 % робіт вважалися виконаними на «незадовільно» (Таблиця 1.7).

Таблиця 1.7

Порівняльні результати оцінки викладачів-методистів та самооцінки студентів щодо сформованості пошуково-дослідницької компетентності

Оцінка викладачів-методистів /Самооцінка							
«відмінно»		«Добре»		«задовільно»		«незадовільно»	
20,2 %	22,5 %	23,7 %	24,8 %	44,6 %	43,6 %	11,5 %	9,1 %

Відповіді студентів (так, вважаю підготовленим, в основному вважаю підготовленим, маю певне поняття про пошуково-дослідницьку діяльність, не думаю, що готовий здійснювати пошуково-дослідницьку роботу) відповідають оцінкам викладачів «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно».

Важливим, на наш погляд, є той факт, що 52,7 % студентів не вважають себе готовими до здійснення пошуково-дослідницької діяльності, а володіють методами цієї роботи дуже добре лише 9,7 %, а ще 23,5 % вважають, що володіють основними методами пошуково-дослідної діяльності. Це свідчить про те, що 22,5 % студентів, що вважають себе готовими до здійснення пошуково-дослідницької діяльності майже не володіють методами цієї роботи. Висновком таких порівнянь може бути те, що студенти не усвідомлюють специфіки даного виду діяльності.

Виявленню причин даного явища сприяли відповіді студентів на запитання: «У чому Ви вбачаєте причини невдач у здійсненні педагогічного дослідження?». Результати відповідей розподілилися наступним чином: «Не розібрався у темі дослідження» (2,3 %), «Вважав теоретичну частину дослідження головною» (52,1 %), «Не розібрався у сутності теми» (38,1 %), «Не вважаю подібну діяльність необхідною у майбутній професійній роботі»

(5,3 %), інші варіанти (2,2 %). Подібні результати свідчать про те, що студенти більше спрямовані на відтворення засвоєних знань і здобуття нових, а володіння прийомами та методами пошуково-дослідницької діяльності не вважають важливою умовою професійного успіху.

Тому, наступне запитання передбачало аналіз шляхів підвищення рівня готовності студентів до пошуково-дослідницької діяльності: «У чому Ви вбачаєте шлях підвищення власного рівня готовності до здійснення пошуково-дослідницької роботи?». 29,8 % студентів вбачають головним шляхом удосконалення даного виду діяльності поглиблення знань, а 68,3 % перенесли акцент з теоретичного засвоєння сутності пошуково-дослідницької діяльності у практичну площину, вважаючи найважливішим вдосконалення технологічних умінь та навичок. 44,9 % реципієнтів переконані, що починати треба з формування професійного інтересу до пошуково-дослідницької діяльності, а 84,3 % не можуть визначити головною одну позицію з пропонованих варіантів відповідей і зробили свій вибір на поєднанні трьох попередніх позицій в органічній єдності.

Аналіз відповідей та результатів студентських робіт дав змогу зробити висновок: лише 13,7 % студентів можна віднести до високого рівня сформованості компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності. 21,8 % – до достатнього рівня, 11,8 % – до низького рівня і 52,7 % – до середнього рівня (Рис. 1.4).



Рис. 1.4 Рівні сформованості компетентності пошуково-дослідницької діяльності

Для перевірки рівня сформованості рефлексивної компетентності ми звернулися до звітної документації студентів після проходження виховної практики у літніх оздоровчих закладах відпочинку дітей, а саме індивідуальних щоденників, що містять розділ «Аналіз справ дня, висновки, пропозиції». Результати аналізу виявили, що лише 7,7 % виявили здатність до ґрунтовного аналізу того, що відбувалося протягом робочого дня. Ці студенти не тільки робили аналіз важливих подій, але й висували пропозиції щодо вирішення нагальних проблем у виховній роботі. 22,7 % – робили спроби щодо аналізу і змішували перелік подій з певним аналізом успішності поточних та етапних видів діяльності. 65,8 % студентів представили у щоденниках в основному фактажний матеріал подій дня. А 3,8 % обмежилися лише епізодичним згадуванням того, що відбувалося під час проходження виховної практики.

До результатів аналізу індивідуальних щоденників студентів з виховної практики ми додали аналіз індивідуальних звітів, де студенти мають можливість висловити власні критичні судження щодо організації виховної практики та специфіки її проходження на різних базах, провести самооцінку власної діяльності у якості вихователів та вожатих літніх закладів оздоровлення та відпочинку дітей та внести пропозиції щодо покращення підготовки студентів до виховної практики, враховуючи особливості роботи в різних типах закладів. Аналіз індивідуальних звітів студентів 3-го курсу показав, що 1,7 % студентів взагалі проігнорували даний пункт звіту. 57,3 % поставилися до даного пункту плану формально, висловивши думку, що їх або все влаштовує, або вони не вважають себе достатньо обізнаними в даному аспекті. 27,3 % майбутніх вчителів музики висловили деякі несуттєві пропозиції, які не торкалися принципових аспектів підготовки вожатих літніх оздоровчих закладів. І лише 13,7 % студентів висловили критичні судження стосовно організації роботи в закладах літнього відпочинку та зробили спроби провести самооцінку власної діяльності під час виховної практики. Це свідчить, що у більшості студентів (59,0 %) не сформовані уміння здійснювати аналітичні операції, пов'язані з аналізом, зіставленням, порівнянням.

Щоб з'ясувати, наскільки студенти можуть диференціювати чинники досягнень та недоліків, ми запропонували студентам наступне запитання: «Чи можете Ви покращити результати навчання?». Орієнтовними відповідями студенти обрали: «так, у мене ще є невикористаний потенціал» (9,3 %), «так, але мене влаштовують і ці результати» (46,3 %), «ні, це потребує значних зусиль» (42,1 %), «ні, мені це не потрібно» (2,3 %). Результати опитування свідчать про те, що студенти здатні оцінити власні можливостями та співвіднести їх з необхідними витратами зусиль, але не мають достатньої мотивації для удосконалення своїх результатів.

Наступне завдання було пов'язане з вмінням студентів визначати не тільки причини невдач у навчанні, але й знаходити можливість їх усунути. Студентам необхідно було написати пропозиції щодо покращення результатів свого навчання. Кількість пропозицій була необмежена. 2,2 % студентів висунули лише одну пропозицію стосовно удосконалення власних результатів, 60,4 % знайшли 2–3 варіанти покращення успішності власної діяльності. 28,9 % реципієнтів внесли 4–5 пропозицій, а 8,5 % знайшли більше 5 варіантів досягнення вищої успішності в навчанні.

Отримані дані свідчать, що кількість студентів, які вміли визначити свій невикористаний потенціал для удосконалення результатів навчання (9,3 %), співвідноситься з кількістю студентів, які бачать 5 і більше варіантів покращення власних успіхів (8,5 %). А кількість студентів, що виявили небажання удосконалювати результати (2,3 %), відповідає кількості студентів, які внесли лише одну пропозицію, що дасть змогу навчатися краще (2,2 %).

Аналіз отриманих результатів дав нам змогу оцінити рівень сформованості рефлексивної компетентності 9,8 % студентів як високий і вважати, що ці студенти володіють вміннями пізнавати себе, знаходити недоліки та визначати їх причини, а також бачити перспективи самокорекції та самовдосконалення. 31,3 % показали достатній рівень сформованості рефлексивної компетентності, оскільки вони в основному усвідомлюють шляхи власного розвитку і можуть шляхом аналізу виділити основні причини невдач.

56,4 % майбутніх вчителів ми віднесли до середнього рівня сформованості рефлексивної компетентності. Ці студенти у незначній мірі здатні диференціювати чинники досягнень та недоліків, не критично ставляться до результатів власної діяльності і не завжди можуть знайти шляхи досягнення успіху в роботі. А у 2,5 % студентів ми діагностували низький рівень сформованості рефлексивної компетентності. Ці студенти не бачать перспектив власного удосконалення, не здатні до самооцінки та самопізнання (Рис. 1.5).

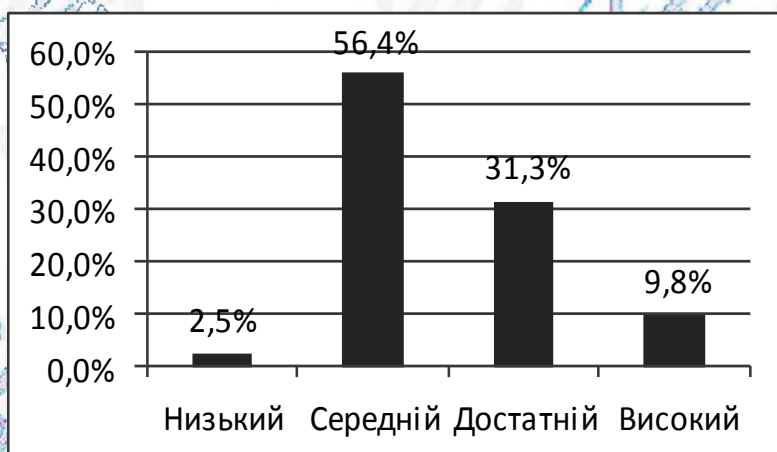


Рис.1.5 Рівні сформованості рефлексивної компетентності

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дав нам можливість виявити рівні сформованості визначених складових професійної компетентності, які дозволяють вчителю музики не тільки досягати високих результатів у власній діяльності, але й вчитися впродовж усього життя, що відповідає стандартам міжнародної освіти.

До рівня **елементарної професійної компетентності** (низького) віднесено 10,9 % студентів. Для них характерні практична відсутність стратегічного прогнозування, тимчасове стихійне планування, нечіткість формування цілей та завдань, несформованість пізнавальних орієнтирів та вмінь наукового передбачення, наявність проблем з отриманням інформації, вузький діапазон ерудованості, обмеження в оперуванні знаннями, структуруванні та інтегруванні інтелектуального продукту, поодинокі прояви ініціативи та епізодична творчість, стандартність мислення у розв'язанні музично-педагогічних завдань, практична відсутність педагогічної імпровізації,

низька рефлексивна майстерність, обмеженість критичних суджень, володіння аналітичними операціями аналізу, зіставлення та порівняння, низький ступінь самосприйняття, самопізнання та самокорекції. Студенти, які відповідають даному рівню, відрізняються початковою сформованістю компетентності прогностичної, рефлексивної, пізнавально-самостійної, творчої діяльності, що пов'язане з невизначеністю мотивації, елементарним обсягом знань, репродуктивним характером дій та низькою самостійністю у студентів.

Рівень *професійної грамотності* (середній) показала переважна більшість студентів – 51,3 %. Цим студентам притаманні епізодичний характер процесу планування, початкові навички наукового передбачення та структурування діяльності, а прогнозування спирається на зацікавленість. Вони мають невисокі пізнавальні орієнтири, певну свободу в отриманні та трансформуванні інформації, незначний діапазон ерудованості. Вияв творчої ініціативи має ознаки стихійності і спирається на достатньо розвинену уяву, але стандартизованість мислення заважає оволодінню педагогічної імпровізації. Студенти, що відповідають даному рівню, висловлюють обмежені критичні судження, не можуть глибоко проаналізувати причини власних досягнень та недоліків, а також не завжди можуть визначити шляхи професійного вдосконалення. Самостійність та стабільність в роботі у даної групи студентів ситуативні.

Отже, студенти, що відповідають даному рівню, відрізняються базовою сформованістю компетентності прогностичної, рефлексивної, пізнавально-самостійної, творчої діяльності і характеризуються посередньо розвинутою потребою стратегічного та тактичного планування, середньою ерудованістю, задовільною теоретичною підготовкою, певною свободою оперування знаннями та вміннями, обмеженими проявами творчої ініціативи, початковими навичками педагогічної імпровізації, певною критичністю мислення та визначення основних перспективних ліній власного розвитку.

Рівень *професійної досконалості* (достатній) показали 24,6 % майбутніх вчителів музики. Студентів, яких ми віднесли до даного рівня,

відрізняють вміння визначати цілі та завдання діяльності, в більшості випадках бачити перспективи розвитку, розподіляти час та зусилля, організовувати діяльність, виявляти наукове передбачення. Вони мають означені пізнавальні орієнтири, досить вільно оперують інформацією, мають навички структурування та інтегрування інтелектуального продукту, виявляють ініціативу, увага у них добре розвинена, намагаються застосовувати педагогічну імпровізацію, прагнуть самостійності, але міра її виявлення нестабільна, висловлюють критичні судження та на достатньому рівні диференціюють чинники власних успіхів та невдач, здатні до самопізнання та самокорекції.

Таким чином, у студентів, які показали рівень професійної досконалості, можна відмітити наявність прогностичних орієнтацій, достатньо виражену творчу спрямованість, що сприяє прийняттю нестандартних рішень у розв'язанні педагогічних ситуацій, відносно стійку сформованість пізнавальної самостійності, володіння аналітичними операціями аналізу, порівняння, зіставлення, стабільність та впевненість у діяльності (Таблиця 1.8).

Таблиця 1.8

Сформованість складових професійної компетентності

Складові професійної компетентності	Рівні (%)			
	Елементарної професійної підготовки	Професійної грамотності	Професійної досконалості	Професійної компетентності
Прогностична компетентність	15,3	53,8	21,9	9,0
Компетентність пізнавальної самостійності	16,5	42,7	23,1	17,7
Компетентність творчої діяльності	8,3	51,2	24,7	15,8
Компетентність пошуково-дослідницької діяльності	11,8	52,7	21,8	13,7
Рефлексивна компетентність	2,5	56,4	31,3	9,8
Сумарний показник	10,9	51,3	24,6	13,2

До рівня *професійної компетентності* (високого) ми віднесли 13,2 % майбутніх вчителів музики, які вважають планування діяльності запорукою

успіху і цілеспрямовано рухаються до поставленої мети, володіють прийомами стратегічного та тактичного планування, чітко структурують діяльність і бачать наукові перспективи, мають пізнавальні орієнтири високого рівня, розвинену уяву, вільно оперують інформаційними блоками, вміють структурувати, трансформувати інтелектуальний продукт, виявляють творчу ініціативу, володіють прийомами педагогічної імпровізації, схильні до педагогічного пошуку, висловлюють критичні судження, чітко визначають причини власних досягнень та невдач і знаходять способи удосконалення, готові до пошуку альтернативних рішень, самопізнання та самокорекції (Рис. 1.6).



Рис. 1.6 Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики

Проведене констатувальне дослідження дало підставу для висновку щодо недостатньої сформованості у майбутніх вчителів музики визначених складових професійної компетентності, пов'язаних з удосконаленням впродовж життя. Пошуки шляхів підвищення рівня сформованості професійної компетентності обумовили усвідомлення значення наукового управління даним процесом в системі професійної підготовки сучасного вчителя музики засобами педагогічного проектування.

1.3 Сучасний стан управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування

Оскільки управління засобами педагогічного проектування процесом формування професійної компетентності передбачає не тільки гармонійну взаємодію викладача і майбутнього вчителя музики, але й певним чином переведення студента в позицію саме суб'єкта управління, проведене констатувальний етап експерименту охоплював і другий аспект: управління викладачами ВНЗ процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування і готовність майбутніх вчителів музики до участі в управлінні процесом формування власної професійної компетентності.

Розуміння викладачами факультетів культури і мистецтв сутності, мети, принципів, функцій управління та його призначення як елементу освітньої системи ми перевірили шляхом анкетування (Додаток А).

Проведене опитування показало, що відповідаючи на запитання: «Що таке управління?», не всі викладачі, насамперед, добре володіють понятійним апаратом. 11% респондентів поняття «управління» пов'язують лише з діяльністю керівників ВНЗ; 14% педагогів пов'язали це поняття з документацією і діловодством; 21% вказали, що це законодавчі, нормативні, інструктивні, методичні, інші документи; 53% вказали, що це лише зовнішня інформація, яка надходить у ВНЗ з МОН України. При цьому жоден респондент не вказав, що управління – це цілеспрямована взаємодія керуючої і керованої підсистем, яка здійснюється для досягнення запланованого результату. Це свідчить про відсутність у багатьох педагогів ВНЗ чітко визначеного розуміння сутності поняття, що вказує на недостатній рівень їхньої управлінської підготовки, необхідної для управління освітнім процесом і, що особливо важливо, на відсутність чіткого розуміння важливої ролі наукового управління для досягнення запланованого результату.

На питання «Як Ви розумієте поняття «мета управління?» ми отримали відповіді, які в основному мали певну змістову подібність. Більшість респондентів (63%) під метою управління розуміють будь-яке вдосконалення об'єкту управління. 16 % викладачів пов'язують сутність даного поняття з

оптимізацією функціонування об'єкту управління. А 12% педагогів вважають, що мета управління визначає напрямок руху системи управління. І 9% вказали, що метою управління є певний запланований результат. Таким чином, більшість викладачів ВНЗ не розуміють мету управління як образ бажаного, запланованого результату, як ідеальне уявлення стану, якого може досягнути об'єкт управління у майбутньому. Це свідчить про те, що педагоги не усвідомлюють сутності поняття «мета управління» і необхідності постановки науково обгрунтованої мети управління. А правильно поставлена мета впливає на результативність діяльності. Відповідно, успішність управління як діяльності з вироблення рішень, організації, контролю і регулювання об'єкта управління значно залежить від науково розроблених цілей.

Відповіді на наступне запитання «У чому полягає призначення управління як елемента освітньої системи?» показали такі результати. 58% педагогів вважають, що управління здійснюється МОН України і це сприяє кращій організації освітньої системи; 28% викладачів вважають, що управління покликано корегувати діяльність освітньої системи для забезпечення її оптимального функціонування, 9% вказало на те, що управління потрібно для регламентації діяльності освітньої системи; 5% респондентів пов'язали у даному разі управління з керівництвом ВНЗ (Таблиця 1.9).

Таблиця 1.9

У чому полягає призначення управління як елемента освітньої системи?	
Керівництво МОН з метою покращення організації освітньої системи	58 %
Корегування діяльності освітньої системи для забезпечення її оптимального функціонування	28 %
Регламентація діяльності освітньої системи	9 %
Керівництво ВНЗ	5 %

Отже, опитування показало, що викладачі розглядають призначення управління в освітній системі в аспекті керування МОН України діяльністю ВНЗ завдяки законодавчим, нормативним, інструктивним, методичним та

іншим документам. При цьому, вони не акцентують увагу на тому, що управління є елементом освітньої системи, який не тільки виступає координатором зусиль всіх інших елементів системи, але й забезпечує досягнення цілей

Наступним запитанням ми намагалися з'ясувати принципи управління, які відомі викладачам: «Які принципи управління Ви можете назвати?». У даному разі було отримано різноманітні відповіді, які можна представити у наступному вигляді: 43% респондентів назвали принципи гуманістичної спрямованості, науковості та природовідповідності; 28% викладачів визначили принципи демократизму, колективізму та інформативності; 17% педагогів до головних принципів управління віднесли принцип стимулювання, врахування особливостей об'єкту та ефективності; 14% назвали принципи цілеспрямованості, централізації та раціональності. У відповідях викладачів не прозвучали такі важливі принципи управління як принцип соціальної спрямованості управлінської діяльності, принцип законності, принцип об'єктивності, принцип комплексності й системності, принцип гласності, принцип поєднання колегіальності й єдиноначальності», принцип раціонального поєднання централізації і децентралізації. З отриманих результатів можна зробити висновок про відсутність у викладачів ВНЗ чіткого усвідомлення основних принципів, за якими здійснюється управління. А оскільки принципи управління виступають умовою ефективності та розвитку будь-якої системи і системи освіти у тому числі, можна стверджувати про недостатній рівень управлінської підготовки викладачів вищів.

Наступне питання було присвячене функціям управління, оскільки у функціях реалізуються види управлінської діяльності. Ми намагалися з'ясувати які функції управління знають викладачі. У своїх відповідях респонденти спиралися на знання елементів діяльнісного циклу. Відповіді розподілилися наступним чином: 62% назвали планування, організацію, контроль і рефлексію, ще 19% додали цілепокладання, як відправну точку управління, 15% вважають, що регулювання також важлива функція управління освітньою системою. І

лише 4% до переліку всіх вищеназваних функцій управління включили координацію та корекцію.

Таким чином, можна стверджувати, що викладачі ВНЗ не глибоко розуміють функціональну природу управління, яка віддзеркалює його діяльнісну сторону, розкриваючи зміст, логіку і складові компоненти управлінської діяльності. Лише 4% респондентів, як показало наше опитування, повною мірою усвідомлюють зміст управління. Результати опитування свідчать про недостатній рівень управлінської компетентності педагогів, що знижує успішність розв'язання професійних завдань.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що головними компонентами цілісної системи управління є суб'єкт та об'єкт. Тому, у відповідності до теми нашого дослідження ми намагалися з'ясувати у викладачів: кого/що вони вважають суб'єктом управління в освітньому процесі ВНЗ? У результаті нами отримано наступні відповіді: 57% респондентів головним суб'єктом управління вважають ректора, який власно і наділений управлінськими функціями; 22% педагогів стверджують, що суб'єктами управління є ректор і проректори, як адміністративний склад вишів; 16% викладачів суб'єктом управління в освітньому процесі вважають студента, спираючись на суб'єкт-суб'єктну природу взаємодії в освітній діяльності. І лише 5% безпосереднім суб'єктом управління визначили викладача, який здійснює цілеспрямовані впливи на студента. Це свідчить про те, що викладачі не вважають науково – педагогічний склад ВНЗ колективним суб'єктом управління, який відповідає безпосередньо за готовність студентів ефективно розв'язувати ситуації професійної діяльності та здійснювати цілеспрямований саморозвиток в умовах, що динамічно змінюються.

Кращі результати ми отримали на запитання про способи діагностики та перевірки ефективності освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Діагностика – важливий елемент управлінської діяльності, яка дає змогу доцільно і вчасно координувати і корегувати роботу елементів освітнього процесу. Викладачі орієнтуються у таких методах, як спостереження (93%),

співбесіда (72%), тестування (68%), анкетування (65%), опитування (59%). Але при цьому названі методи діагностики розглядаються ними більше як методи наукової роботи, а не управлінської діяльності. У такому разі можна говорити про те, що управлінські рішення, що не спираються на результати діагностики, не завжди будуть доцільними й ефективними в конкретних умовах. Отже, недооцінка діагностичної роботи свідчить, що викладачі ВНЗ не усвідомлюють сутності наукового управління, яке спирається на діагностичні дані, отримані в конкретній ситуації, й забезпечує стабільність професійної діяльності.

Враховуючи, що наші запитання було сформульовано стосовно управління освітнім процесом, ми вирішили з'ясувати у викладачів, що, на їх думку, має знати педагог для того, щоб ефективно здійснювати управління? Більшість респондентів зазначили, що для ефективного управління потрібно знати структуру освітньої системи (тобто структуру об'єкта управління). Але при цьому серед елементів освітньої системи, що забезпечують результативне управління, викладачі називали різні компоненти, які забезпечують результативне управління. 54% викладачів назвали цілі, методи і форми організації навчального процесу; 26% вважають, що педагог для управління має знати зміст, форми і методи освітнього процесу; 14% вказали на зміст, форми, методи і засоби; 6% респондентів до переліку всіх попередньо названих елементів включили до переліку ще закономірності, принципи і цілі. При цьому, жодний з опитаних не звернув увагу на те, що всі елементи мають бути взаємопов'язані між собою і взаємовпливати один на одного. Ці взаємозв'язки важливі не тільки для ефективності дії системи, але й для успішності управління нею.

Отже, можна зробити висновок, що далеко не всі викладачі усвідомлюють, що для забезпечення результативного управління треба знати структуру та особливості об'єкту управління, у даному випадку освітньої системи і освітнього процесу як його важливої підсистеми.

Одним із запитань нашої анкети було запитання «Чи обов'язково повинен педагог ВНЗ володіти знаннями з теорії управління та педагогічного менеджменту?».

Ми отримали наступні відповіді: 48% респондентів вважає, що це бажано, але не обов'язково; 31% викладачів сказали, що це не завжди потрібно; 15% педагогів відповіли, що знання з теорії управління можуть покращити результат діяльності; 6% вказали на те, що викладач обов'язково має бути обізнаним в теорії управління та педагогічного менеджменту, оскільки він є керівником та організатором педагогічного процесу і від його обізнаності у питаннях управління залежить результат його професійної діяльності.

Отримані дані свідчать про те, що більшість викладачів ВНЗ не достатньою мірою усвідомлюють важливість знань з теорії управління та педагогічного менеджменту, не розуміють взаємозв'язку між компетентністю педагога в питаннях управління і ефективністю та результативністю власної професійної діяльності (Таблиця 1.10).

Таблиця 1.10

Чи обов'язково повинен викладач ВНЗ володіти знаннями з теорії управління та педагогічного менеджменту?	
Так, обов'язково	6%
Знання з теорії управління можуть покращити результат діяльності	15%
Не завжди потрібно	31%
Багато, але не обов'язково	48%

Наступна анкета була присвячена з'ясуванню того, як розуміють викладачі ВНЗ сутність та структуру понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «компетентність вчителя музики» (Додаток Б).

Відповіді на перше запитання: «У чому, на Вашу думку, полягає сутність поняття «компетентність»? виявили, що більшість респондентів сутність даного терміну зводять до володіння людиною сукупністю знань і умінь, необхідних для ефективного здійснення діяльності (78%). 10% педагогів пов'язали компетентність з можливістю самостійно приймати ефективні рішення. Ще 7%

вважають, що це спроможність особистості результативно працювати. І 5% викладачів вказали, що це готовність реалізувати свій потенціал для успішної продуктивної діяльності.

З отриманих відповідей можна зробити висновок, що в основному сутність поняття «компетентність» розглядається як теоретична і практична готовність людини до здійснення певної діяльності. При цьому жоден викладач не визначив компетентність як здатність ефективно виконувати певні функції, які відповідають стандартам діяльності. Це свідчить про те, що педагоги ВНЗ не мають чіткого наукового розуміння сутності даного поняття, яке розкриває сьогодні якісно нові перспективи усвідомлення результатів освітнього процесу.

Постановка наступного запитання була викликана потребою з'ясувати наскільки викладачі ВНЗ розуміють відмінність між поняттями «компетентність» та «компетенція»: «Яку різницю Ви вбачаєте у сутності понять «компетенція» і «компетентність»? 54% респондентів визначають компетенцію як вимогу до освітньої підготовки, а компетентність, відповідно, як результат здобутої підготовки. 28% педагогів вважають, що компетенція – це те, що необхідно для якісної продуктивної діяльності у певній сфері, а компетентність – готовність виконувати цю діяльність. 13% вказують, що компетенція – це знання про те, як діяти, а компетентність – результат опанування цих знань. І лише 5% пов'язали компетенцію з певним нормативом освітньої підготовки людини, досягнення якого може свідчити про можливість особи правильно вирішувати завдання, а компетентність – із здатністю успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати конкретні завдання.

Таким чином, респонденти не дали чіткого розмежування понять «компетенція» як заздалегідь визначеного стандарту і «компетентності» – як сформованої особистісної характеристики, що виражає здатність успішно розв'язувати поставлені задачі. Це говорить про те, що більшість викладачів не розуміють компетенцію як певну норму освітньої підготовки людини,

опанувавши яку особа зможе ефективно діяти, і зводять сутність обох термінів до готовності виконувати визначену діяльність.

Наступне запитання, з яким ми звернулися до викладачів, було: «Як Ви розумієте сутність поняття «професійна компетентність?». У результаті отримали відповіді, які в основному мають єдиний змістовий стрижень: здатність ефективно діяти у професійній сфері (69%); вміння творчо працювати у певній професійній галузі (22%); здібність швидко адаптуватися до змінних умов професійної діяльності (6%); успішно виконувати свої професійні обов'язки (3%).

Отже, у відповідях респондентів професійна компетентність пов'язується з успішним здійсненням професійної діяльності в певній галузі. Викладачі не розглядають професійну компетентність як здатність активізувати у ситуаціях професійної діяльності весь комплекс фахових і особистісних властивостей спеціаліста для забезпечення якісно нового, більш ефективного вирішення конкретних професійних задач.

Наступним запитанням анкети було: «Які компоненти структури професійної компетентності Ви б виділили?». Опитування показало, що найголовнішими структурними компонентами професійної компетентності педагоги вважають знання з різних галузей, уміння, навички, які необхідні для здійснення професійної діяльності (73% респондентів). Ще 11% добавило до перелічених компонентів креативність спеціаліста, яка дає змогу творчо вирішувати професійні проблеми. Відповіді ще 10% педагогів свідчили про важливість загальної ерудованості фахівця у різних наукових сферах. І лише 6% викладачів одразу звернули увагу на багатокомпонентну структуру даного поняття. При цьому до вище названих компонентів різними респондентами додавалися і ставлення до професійної діяльності та її головного об'єкта (суб'єкта) – студента, і мотивація до професійної діяльності, і педагогічна інтуїція та імпровізація, і цінності, і поведінкові моделі, і соціально-моральна позиція викладача.

Такі відповіді є логічним наслідком нечіткого розуміння більшістю викладачів (94%) поняття «професійна компетентність». Пов'язуючи сутність

даного поняття з успішним виконанням професійної діяльності, викладачі і його структуру наповнюють головним чином такими компонентами, які, на їх думку, сприяють ефективності її здійснення: знання, уміння, навички. І тільки 6% респондентів, вважаючи названі компоненти ядром професійної компетентності, розширюють її компонентну структуру. Вони вважають професійну компетентність джерелом й критерієм ефективної професійної діяльності, умовою формування і розвитку мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній педагогічній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, завоювати авторитет.

Відповіді більшої частини респондентів (69%) на наступне запитання «У чому Ви вбачаєте сутність поняття «професійна компетентність вчителя?» виявили, що професійну компетентність вчителя викладачі пов'язують з його майстерністю, яка забезпечує успішне виконання своїх професійних обов'язків. 17% педагогів вважають, що це уміння здійснювати педагогічний вплив на учнів. 8% акцентували увагу на здатності творчо виходити з неочікуваних ситуацій педагогічної праці. А 6% вказали на те, що сутність визначеного поняття полягає в умінні ефективно організовувати навчально-виховний процес.

Таким чином, сутність терміну «професійна компетентність вчителя» більшість респондентів розуміють як певну педагогічну майстерність, що виражається у володінні знаннями й вміннями, які забезпечують ефективне і творче виконання професійних завдань. Це свідчить про те, що викладачі не чітко усвідомлюють сутність поняття «професійна компетентність вчителя» і не пов'язують його із здатністю розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів, встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, в умінні добирати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня.

Також ми намагалися з'ясувати: якою є структура професійної компетентності вчителя, на думку викладачів вишів? На дане запитання ми

отримали такі відповіді. 75% респондентів головними компонентами назвали теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та технолого-операційні знання, вміння та навички. Важливим виявилось й те, що 18% респондентів до змісту поняття «професійна компетентність вчителя» включили досвід та цінності. І лише 6% викладачів зробили спробу повно розкрити зміст запропонованого поняття, додавши до вже перелічених компонентів професійну позицію вчителя, педагогічну інтуїцію та імпровізацію, спостережливість, інтереси, нахили та ставлення. При цьому 1% респондентів навпаки максимально узагальнили у відповіді змістову структуру поняття «професійна компетентність вчителя». Їх відповідь була – все те, що дає змогу успішно працювати у педагогічній сфері (без уточнень і коментарів).

Це може свідчити про формальне ставлення деяких викладачів до компонентної наповненості даного терміну. На нашу думку, вони ще не усвідомили сутності компетентнісного підходу в освіті і працюють за старою парадигмою. І лише 24% показали розуміння структури професійної компетентності вчителя як комплексу не тільки знань, умінь і навичок, але й досвіду, цінностей, професійної позиції, інтересів, нахилів тощо. Що, на нашу думку, свідчить про ґрунтовну обізнаність педагогів з компонентним складом поняття.

Наступне запитання дало змогу з'ясувати розуміння викладачами ВНЗ поняття «професійна компетентність вчителя музики». На запитання: «Чим, на Вашу думку, характеризується професійна компетентність саме вчителя музики?» було отримано відповіді: 67% вказали, що такими компонентами є фахові знання (з теорії та історії музики, музичної літератури тощо) і вміння (гри на музичному інструменті, співу, імпровізації тощо). 22% викладачів вважають, до названих компонентів треба додати художньо-творчі орієнтації. 7% педагогів вказали на здатність до духовно-естетичного самовдосконалення. І 4% респондентів висловили думку, що запропоноване поняття містить не тільки знання з різних галузей наук і педагогічні вміння, але й ціннісно-професійні інтереси і гуманно-особистісне ставлення до учнів (Таблиця 1.11).

Таблиця 1.11

Чим, на Вашу думку, характеризується професійна компетентність саме вчителя музики?	
Фахові знання та вміння	67 %
Фахові знання, вміння та художньо-творчі орієнтації	22 %
Здатність до духовно-естетичного самовдосконалення	7 %
Знання з різних галузей наук і педагогічні вміння, ціннісно-професійні інтереси та гуманно-особистісне ставлення до учнів	4 %

Таким чином, проведене опитування показало, що глибоке розуміння поняття «професійна компетентність вчителя музики» як здатності на основі знань, умінь, досвіду, цінностей, ставлень, індивідуальних та особистісних якостей ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у процесі здійснення музично-педагогічної діяльності виявило лише 4% викладачів. Це свідчить про відсутність чіткого розуміння респондентами структури поняття «професійна компетентність вчителя музики».

Останнє запитання даної анкети стосувалося уявлень викладачів про процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики: «Як Ви уявляєте процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики?». 51% респондентів схилиються до того, що це послідовне оволодіння майбутніми вчителями музики знаннями з різних галузей знань, набуття досвіду практичної діяльності, формування техніки та особистісних якостей. 26% вважають, що це якісні зрушення у навчально-пізнавальній діяльності студентів, обумовлені змінами ціннісного ставлення до неї та вольовою регуляцією, підвищенням ініціативності, активності, самостійності. 13% педагогів до того ж особливий акцент роблять на тому, що це позитивні зміни у розвитку студентів, які носять цілеспрямований характер. І 10% вказують на те, що сутність процесу формування професійної компетентності вчителя музики полягає у безперервних і закономірних змінах стану розвитку особистості студентів, які носять поступальний характер.

Таким чином, результати опитування виявили, що більшість викладачів ВНЗ розуміють сутність процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики як цілеспрямовані позитивні зрушення у розвитку студентів, які відбуваються завдяки оволодінню знаннями з різних галузей знань, набуття досвіду практичної діяльності, формування техніки та особистісних якостей. При цьому лише 10% респондентів вказали на такі важливі сутнісні характеристики процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів як закономірність, поступальність і безперервність. Це свідчить про те, що більшість викладачів ВНЗ не повною мірою розуміють сутність і зміст процесу формування професійної компетентності вчителя музики як якісні зміни у розвитку особистості студентів, які мають відбуватися постійно, цілеспрямовано і безперервно. А крім того, жоден респондент не висловив думку, що позитивний характер змін обумовлюється науково обґрунтованим управлінням даним процесом.

Розробляючи Анкету 3, ми ставили за мету з'ясувати, чи використовують викладачі ВНЗ в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засоби проектування (проекти, метод проектів, педагогічне проектування) (Додаток В).

На перше запитання: «Що таке проект?» ми отримали наступні відповіді. 49% респондентів вважають, що це певний захід, дійство, концерт, який необхідно розробити, підготувати і провести. 29% викладачів пов'язали сутність даного терміну з втіленням у дійсність певних планів, ідей (наприклад, дипломний проект). 15% педагогів вказали, що це розрахунки та розробки певного продукту (матеріального або ідеального). А 7% розглядають проект як метод навчання, що передбачає досягнення соціально значущої мети.

Іншими словами, сьогодні викладачі сприймають проект не у загальному розумінні як задум, прообраз, прототип бажаного майбутнього, що має підстави здійснитися, а намагаються наповнити його певним конкретним змістом, який відповідає визначеному результату. На нашу думку це підтверджує те, що проект в сучасних умовах набув нового значення і тлумачиться як завершений

цикл продуктивної діяльності: окремої людини, колективу, організації, навчального закладу, підприємства.

Друге запитання стосувалося структури проекту: «Яку структуру має проект?» Більшість викладачів (61%) назвали 3 основних, на їх погляд, компоненти: планування, організація, результат. 20% респондентів додали до них аналіз, як невід'ємний і необхідний елемент структури. 13% ще одним компонентом структури проекту визначили презентацію результату діяльності. І лише 6% педагогів структурні компоненти проекту пов'язували з процесом розв'язання проблеми: усвідомлення проблеми, планування, здійснення, результат, презентація, рефлексія.

Проведене опитування показало, що викладачі сприймають роботу над проектом як певним чином структуровану діяльність, але при цьому логічність та змістова наповненість структурних елементів відрізняється кількісним та якісним розмаїттям. Це, на нашу думку, пов'язано з глибиною усвідомлення сутності самого поняття «проект».

Наступне запитання: «Як Ви розумієте сутність поняття «метод проектів»? було включене в анкету тому, що сьогодні з появою нових тенденцій в освіті метод проектів переживає друге народження, набуває актуальності і значного поширення. Ми намагалися виявити – наскільки викладачі розуміють взаємозв'язок нових підходів в освіті з методом проектів. Результати опитування показали, що 51% респондентів називають цей метод методом вирішення проблем і пов'язують його із специфікою проблемного навчання. 28% опитуваних вказали на те, що цей метод спрямований на формування самостійності у діяльності через розв'язання проблемних ситуацій. Ще 16% педагогів вважають, що метод проектів пов'язує навчання з реальним життям. І 5% визначили, що це спосіб досягнення мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним результатом. При цьому вони акцентували увагу на тому, що цей метод сприяє всебічному розвитку особистості, формуючи такі важливі якості як самостійність та відповідальність.

Отже, майже всі викладачі визначили метод проектів як спосіб розв'язання проблеми, спрямований на досягнення конкретного суспільно-корисного результату. Але при цьому жоден педагог не вказав на те, що проект є одним із найоптимальніших і найефективніших способів способом вирішення проблеми.

Далі ми з'ясували – у чому викладачі бачать переваги методу проектів? Результати, отримані нами, поділилися таким чином: 45% викладачів вважають, що це ефективний спосіб розв'язувати проблеми; 33% респондентів вказали ще й на те, що метод проектів дає змогу досягнути конкретний запланований результат; 17% відмітили також, що даний метод передбачає творчість та ініціативність і має широке поле пошуку рішень; і 5% не змогли визначити якихось особливих переваг даного методу перед іншими.

Таким чином, викладачами було відмічено, що метод проектів має певні переваги, які роблять його актуальним в умовах компетентної освіти, але зовсім не було акцентовано, що метод проектів як спосіб вирішення проблем грає важливу роль в процесі управління формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів. Цей суттєвий аспект свідчить, що більшість викладачів розглядають метод проектів як метод успішного формування компетентностей майбутніх вчителів, але практично не сприймають його як метод управління, який здатний значно підвищити результативність саме процесу управління.

На запитання анкети «У чому, на Ваш погляд, сутність проектної діяльності?» ми отримали наступні відповіді. 57% респондентів вважають, що це діяльність із реалізації проекту. 22% педагогів розуміють проектну діяльність як вирішення певної проблеми. 17% викладачів проектну діяльність пов'язують з плануванням та реалізацією планів. І 4% вказали, що це продуктивна діяльність з досягнення бажаних результатів за рахунок творчої активності, яка призводить до формування особистісних якостей і набуття життєвого та професійного досвіду.

З даних відповідей можна зробити висновок, що більшість викладачів ВНЗ вважають, що проектна діяльність – це діяльність з реалізації проекту

(проблеми), спрямована на отримання конкретного продукту, яка збагачує особистість новим досвідом застосування знань у реальному житті (Таблиця.1.12).

Таблиця 1.12

У чому, на Ваш погляд, сутність проектної діяльності?	
Це діяльність із реалізації проекту	57 %
Діяльність як вирішення певної проблеми	22 %
Діяльність з планування та реалізації планів	17 %
Продуктивна діяльність з досягнення бажаних результатів за рахунок творчої активності, яка призводить до формування особистісних якостей і набуття життєвого та професійного досвіду.	4 %

Відповіді на наступне запитання «Як Ви розумієте сутність педагогічного проектування?» показали, що 61% респондентів вважають, що педагогічне проектування – це діяльність з розробки освітніх (педагогічних) проектів; 18% педагогів вказали, що це розробка нових форм взаємодії учасників навчально-виховного процесу; 12% викладачів пов'язують педагогічне проектування з моделюванням педагогічного процесу; і 9% розуміють педагогічне проектування як передбачення технології освітнього процесу та його результатів.

Отже, більшість викладачів вказують, що педагогічне проектування є своєрідним уявним плануванням певних елементів педагогічного процесу, яке може забезпечити оптимальну організацію педагогічного процесу через гармонійну взаємодію його учасників і реалізацію його компонентів. При цьому, проектування (у розумінні планування) визнається обов'язковим компонентом діяльності викладача ВНЗ. У той же час, педагоги не сприймають педагогічне проектування як творчу (інноваційну) діяльність, спрямовану на створення нових або оновлених компонентів педагогічного процесу для досягнення більшої ефективності та результативності.

Звісно, ми спробували з'ясувати, які етапи педагогічного проектування можуть виділити викладачі. Відповіді відрізнялися як за кількістю етапів, так і

за їх назвою та змістом. 38% педагогів визначили три стадії педагогічного проектування: аналіз, цілепокладання, планування. 31% респондентів окреслили 4 етапи: підготовчий, конструкторський, технологічний та підсумковий. 25% вказали на 5 етапів: пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний. А 6% нарахували навіть 6 стадій проектування: моделювання, постановка мети, діагностика наявного стану, обґрунтування проблеми, конструювання алгоритму її вирішення, контроль результату.

Відповіді респондентів, на нашу думку, спиралися на розуміння сутності педагогічного проектування як діяльності з уявної розробки педагогічного процесу. Кількість названих етапів відповідала чіткості усвідомлення структури даної діяльності, а зміст етапів – сутнісним особливостям проектування. Отже, викладачі показали певне володіння сутністю педагогічного проектування, але не виявили глибокого розуміння того, яким чином цей процес відбувається, що свідчить про недостатність у викладачів знань про проектування в освітньому процесі, відповідно і про ефективність його використання у власній професійній діяльності.

Наступне запитання анкети: «Як співвідносяться проектування і проблемний характер навчання?» давало нам змогу уточнити, чи вбачають викладачі зв'язок між даними поняттями і в чому саме. У даному разі, всі відповіді поділилися на дві великі групи. Одна група вважає, що педагогічне проектування виступає методом розв'язання проблем (57%), а друга група (43%) вказала на те, що педагогічне проектування забезпечує проблемний характер навчання через включення у навчальний процес проблемних завдань, які потребують від студентів активізації інтегрованого комплексу якостей особистості для досягнення запланованого результату. При цьому жоден викладач не звернув увагу на те, що педагогічне проектування може виступати засобом управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя, який здатний підвищити результативність цього процесу.

Важливими для нашого дослідження були відповіді на запитання: «Чи може педагогічне проектування виступати засобом управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики?».

Більшість викладачів (61%) вважають, що педагогічне проектування в якості планування педагогічного процесу може виступати засобом управління. 28% педагогів дали позитивну відповідь, але не змогли пояснити чому так вважають. 8% відповіли «мабуть так», а 3% сказали, що не можуть дати відповідь на це запитання.

Таким чином, дослідження виявило, що педагогічне проектування використовується педагогами в основному як засіб організації навчальної діяльності або розглядається в управлінні як планування. Викладачі ВНЗ не вважають педагогічне проектування важливим засобом управління, здатним підвищити ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Отже, відповіді педагогів на питання анкет свідчать про те, що більшість викладачів ВНЗ недостатньою мірою усвідомлюють роль та сутність управління педагогічним процесом, не розуміють взаємозв'язку між компетентністю педагога в питаннях управління і ефективністю та результативністю власної професійної діяльності, не розглядають педагогічне проектування засобом, здатним покращити результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Це вказує на необхідність удосконалення управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики у вищих навчальних закладах. На нашу думку, це можливо за умови використання в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобів педагогічного проектування.

Вище зазначене й обумовило побудову моделі та удосконалення навчально-методичних засобів управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Висновки до першого розділу

1. На основі аналізу стану теоретичного забезпечення управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування встановлено, що основні аспекти цієї проблеми розкриті досить ґрунтовно і широко: виявлено сутність, зміст, принципи, функції, управління педагогічними системами, визначено та конкретизовано поняття «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога», «професійна компетентність учителя», обґрунтовано структуру професійної компетентності вчителя, охарактеризовано методи і засоби формування професійної компетентності вчителя.

2. У теоретичному аналізі було визначено сутність понять: «професійна компетентність вчителя музики» як здатність на основі знань, умінь, досвіду, цінностей, ставлень, індивідуальних та особистісних якостей ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у процесі здійснення музично-педагогічної діяльності; «управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики» як вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів колективного суб'єкту управління, і полягає у створенні оптимальних внутрішніх та зовнішніх умов для успішного набуття майбутніми вчителями музики професійної компетентності достатнього або високого рівня при раціональному використанні всіх елементів освітньої системи.

3. Визначено критерії та показники сформованості визначених складових професійної компетентності майбутніх вчителів музики, а саме: наявність прогностичних орієнтацій, сформованість пізнавальної самостійності, міра творчої спрямованості, ступінь підготовки до пошуково-дослідної діяльності, рівень рефлексивної майстерності; охарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності: елементарної професійної підготовки, професійної грамотності, професійної досконалості, професійної компетентності.

4. Вивчення сучасного стану управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики у ВНЗ засвідчило, що поряд із позитивними напрацюваннями існує ще низка невирішених питань. За результатами констатувального етапу експеримента було виявлено, що більшість викладачів ВНЗ недостатньою мірою усвідомлюють роль та сутність управління педагогічним процесом, важливість знань з теорії управління та педагогічного менеджменту, не розуміють взаємозв'язку між компетентністю педагога в питаннях управління і ефективністю та результативністю власної професійної діяльності, не розглядають педагогічне проектування засобом, здатним покращити результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Крім того, у 62,2 % студентів рівень сформованості професійної компетентності відповідає низькому та середньому. Резервом ефективності процесу формування професійної компетентності студентів є реалізація в управлінні засобів педагогічного проектування.

5. Незважаючи на плідність запропонованих у наукових працях ідей, спеціальних досліджень щодо управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування поки ще не достатньо, що породжує наукові та практичні проблеми та знижує ефективність наукового управління цим процесом. Потребують чіткого окреслення й обґрунтування сутність, зміст, структурні компоненти, принципи, форми і методи управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, оскільки необхідність удосконалення роботи вищих навчальних закладів вимагають вивчення і наукового аналізу як теоретичних джерел, так і практичного стану проблеми та вироблення на цій основі пропозицій щодо його нагального поліпшення.

Результати, викладені у першому розділі дисертаційного дослідження висвітлено у наукових роботах автора [3, 5, 10, 11, 12].

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

2.1 Педагогічне проектування як інноваційна технологія управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики

Стрімке зростання інноваційності в науці, техніці, соціальному житті змінило і позицію людини у суспільному просторі. Усвідомлення власної індивідуальності, накопичення особистісного досвіду, бажання змінювати світ на краще зробили людину активним суб'єктом інноваційного життя, яке вимагає координації спільних дій, продуманих рішень. На перший план сьогодні виступає випереджаючий розвиток творчої особистості, яка вміє спостерігати, аналізувати, прогнозувати, приймати рішення, долати конфлікти та протиріччя, адекватно реагувати на зміни у періоди технологічних та цивілізаційних проривів, зможе професійно зростати і досягати успіхів.

Потребою суспільства в наш час стає питання підготовки нової генерації висококваліфікованих компетентних фахівців (і вчителів музики у тому числі).

Формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, значною мірою залежить від управління педагогічним процесом у вищих навчальних закладах. Покращити управління даним процесом у вищих навчальних закладах можливо за рахунок використання педагогічного проектування. Саме через проектування, на думку Єрмакова І., можливо сформувати людину інноваційного типу життя, здатну творити й сприймати інформаційні зміни та нововведення. [57, с.7]

Значні можливості, стверджує Дж. Равен, для створення оптимальних умов щодо формування певного набору компетентностей, які необхідні студентам для майбутнього професійного успіху, має метод проектів [149].

У зв'язку з цим, з'ясуємо сутність понять «метод проектів», «проектний метод» та «проектні технології».

У сучасній педагогічній науці існують різні трактування методу проектів. Погляди Дж. Дьюї [53], Є. Полат [143], Р. Галустова [31], Н. Зубова [31], І. Малкової [95, 96, 97], К. Мелашенко [103], Н. Пахомової [130, 131], С. Пілюгіної [140], Т. Подобєдової [141, 142], І. Сасова [159], О. Фунтікової [184], І. Чечель [191], С. Шишова [204, 205] та ін. вчених на сутність даного поняття відрізняються широким діапазоном: від засобу професійного зросту до педагогічної технології.

Дж. Дьюї вважає, що сутність даного методу полягає в оволодінні соціально важливими способами діяльності у процесі навчання через практичне розв'язання життєво важливих проблем [53]. А на думку Е. Коллінгс, головним у методі проектів є відкриття природовідповідного простору для вибору занять за здібностями та нахилами особистості [75].

У дослідженні О. Фунтікової метод проектів розглядається як засіб професійного зросту майбутніх учителів, за допомогою якого формується система професійно-педагогічних умінь на підставі створення оптимальних умов організації самостійної роботи і досягнення високих результатів у навчальній роботі [184, с. 22].

На думку С. Пілюгіної, метод проектів – це особистісно-орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності учнів щодо розробки проблеми й оформлення її практичного результату [187, с. 196]. Даної точки зору дотримується і Ю. Олькерс [126].

За визначенням Є. Полат, – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформлення тим чи іншим чином [143, с. 3].

Р. Галустов, Н. Зубов, В. Гузеєв стверджують, що метод проектів – це система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення під контролем вчителя нових товарів і послуг, які мають суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну значущість [31, с. 6; 36]. А на

думку Н. Пахомової, метод проектів навчає формулювати проблему, ставити задачі, планувати діяльність, презентувати та аналізувати результати [130;131]

А. І. Малкова та І. Чечель називають метод проектів педагогічною технологією, реалізація якої спрямована на засвоєння нових способів людської діяльності в соціокультурному середовищі за умови оволодіння новими знаннями та їх застосуванням. Науковці акцентують увагу на тому, що метод проектів дає змогу більш успішно досягати цілей, визначених державним освітнім стандартом знань [96, 191].

На переконання К. Мелашенко, Т. Буджак, метод проектів – це також педагогічна технологія, що передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів [103, с. 13; 20]. А. О. Калита наголошує, що проектна технологія, як система науково обґрунтованих дій, гарантує досягнення поставленої мети у підготовці майбутніх фахівців [104, с. 7].

Подібна розбіжність у трактуванні сутності методу проектів пов'язана з історичним розвитком термінології: від «методу проблем» (Дж. Дьюї) та «методу цільового акту» (В. Кіпатрик) до «методу проектів» та «проектного методу» [56, с. 717; 46]. Сьогодні, під впливом сучасної тенденції до технологізації педагогічної науки, метод проектів в практиці навчання трансформувався у педагогічну технологію, що і підтверджують дослідження таких вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів як Є. Полат, І. Малкова, А. Петров, Н. Пахомова, Л. Переверзев, И. Чечель, І. Сергєєв та ін. У наш час в педагогічній та методичній літературі рівноправно існують різні терміни: метод проектів, проектний метод, проектна технологія. Більшість джерел з даної проблеми оперують терміном «метод проектів» лише в силу тривалого використання даного словосполучення. При чому слід наголосити на тому, що і сутність даного поняття у багатьох дослідженнях варіюється від розуміння у вузькому смислі як самостійного методу навчання до проектної технології, яка, на думку Т. Подобєдової, полягає у функціонуванні цілісної системи

дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проектування [141].

Сьогодні поряд з вищеназваними термінами набуло актуальності і таке поняття як «проектна діяльність». У контексті нашого дослідження з'ясуємо його сутність.

Проектна діяльність в Енциклопедії освіти розглядається як конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, яка пов'язана з передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів [56, с. 717].

Основний зміст проектної діяльності, вважає С. Яшук, полягає у конструюванні сукупності дій та засобів, що дозволяють виконати поставлені завдання та розв'язати проблеми, досягти визначених цілей [216].

На думку А. Новікова, проектна діяльність має системний характер, компонентами якої автор визначає наступні: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, методи, засоби, результат [117]. А І. Джужук додає, що система проектної діяльності забезпечує входження в процеси пошуку, творчості, самостійного мислення, вибору засобів та способів [45].

В. Кальней, Т. Матвеева, С. Шишов проектну діяльність пов'язують з мистецтвом планування, прогнозування, створення продукту та оформлення результату [69].

Узагальнюючи вищезазначене вважаємо, що для педагога проектна діяльність – це спосіб створення нових продуктів, досягнення бажаних результатів, для студентів – це можливість проявити творчу активність, отримати досвід застосування знань у реальному житті. Така діяльність є продуктивною в плані професійного становлення і формування особистісних

якостей та набуття нових і для того, щоб продуктивно її здійснювати, необхідно володіти професійною компетентністю

Важливо відмітити, що ці поняття об'єднує термін «проект». У такому разі необхідно визначити сутність поняття «проект».

У енциклопедичному словнику термін проект (з лат. *projectus* – кинутий вперед) визначається у трьох аспектах, як:

- 1) задум, план бажаного майбутнього, що має підстави здійснитися;
- 2) метод навчання, що передбачає досягнення соціально значущої мети;
- 3) документація (розрахунки, макети) для створення продукту, що містить раціональне обґрунтування та технологію здійснення [169, с. 1061].

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «проект» буквально як задуманий план дій [24, с. 970].

С. Яшук, розглядаючи проект як створення прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкту, стану, процесу, вважає його складовою частиною проектування, своєрідним результатом проектування [216].

Інші дослідники І. Зимня, Є. Полат розуміють сутність даного поняття більш широко, не тільки задум, але і його реалізація з отриманням конкретного результату (матеріальний, інтелектуальний продукт) [66; 143].

Проект, на думку А. Новікова, сьогодні набув нового значення і тлумачиться як завершений цикл продуктивної (інноваційної) діяльності: окремої людини, колективу, організації, навчального закладу, підприємства» [118]. При чому, вчений вважає, що проект має чітку завершену структурну організацію, яка визначається трьома фазами: проективною, технологічною, рефлексивною [116, с. 8].

На думку Тарасової, в структуру проекту входять п'ять «П»: проблема, планування, пошук, продукт, презентація. Шосте «П» – портфоліо (робочі матеріали проекту) [176, с. 26].

Н. Краля до структурних елементів проекту відносить ініціюючий, основний, прагматичний, результативний і рефлексивний етапи [83].

Отже, говорячи про сутність поняття «проект», ми розуміємо його як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності, який має певну структуру і спрямований на отримання результату у визначеній формі (матеріальній, текстовій тощо).

У контексті реформування та модернізації сучасної освіти, на думку І. Малкової, особливої актуалізації набуває проектування як ресурс (засіб, умова, механізм) зміни якості освіти. Особливості організації проектування в умовах переходу до компетентнісної освіти обумовлені діяльнісною «природою» проектування, зв'язком компетентності та проектування як засобу її формування [96].

Компетентність, як процесуальне поняття, на думку Г. Голуб та О. Чуракової, формується і виявляється у діяльності [32]. У даному контексті діяльнісний зміст проектування, вважає І. Малкова, найбільше відповідає сутності компетентнісної освіти і виступає умовою забезпечення компетентнісного навчання [95].

Отже, питання забезпечення компетентнісної освіти пов'язане із проектуванням, у зв'язку з чим існує необхідність визначити сутність поняття «проектування».

Енциклопедія освіти трактує проектування як творчу, інноваційну діяльність, яка завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [56, с. 717].

У енциклопедичному словнику проектування тлумачиться як послідовно структурована діяльність з розв'язання певної проблеми, що спрямована на конкретний результат [169, с. 1061].

В. Слободчиков вважає, що проектування – це «конструювання образу та його практична реалізація у межах можливого відповідно до того, що має бути» [167, с. 62].

Н. Краля акцентує увагу на тому, що проектування – це робота з майбутнім, оскільки результатом проектування є образ нового об'єкту. Проектування спрямоване на кінцевий результат з визначенням необхідних зовнішніх та внутрішніх умов, що забезпечать конкретний результат [83, с. 14].

У працях вчених О. Заїр-Бек, В. Давидової, Н. Дука, О. Саранова, В. Докучаєвої процес проектування розглядається як певний вид творчої діяльності, яка у своєму розвитку пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням як творча побудова й реалізація педагогічних ідей, метою яких є перетворення та вдосконалення освітньої системи; як інноваційна педагогічна діяльність окремого педагога або цілого колективу, що відтворюється в їх педагогічних поглядах стосовно навчально-виховного процесу; як феномен, що виник у процесі взаємодії нових тенденцій у педагогічній теорії та інноваційній педагогічній практиці [59; 52; 158, 49].

Отже, у нашому дослідженні ми будемо користуватися енциклопедичним тлумаченням поняття *«проектування» як послідовно структурованої діяльності з розв'язання певної проблеми, спрямованої на конкретний результат, що має об'єктивну та суб'єктивну новизну.*

Застосування проектування у педагогічному процесі, розширює, на думку С. Вишнякової, поле конструктивного творчого пошуку, мінімізуючи рутинність роботи, сприяє створенню технологічних педагогічних об'єктів, у тому числі, педагогічних процесів [29].

В. Безрукова вважає, що педагогічне проектування – це «попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів» [10, с. 95].

А М. Олешков та В. Уваров додають, що педагогічне проектування – другий за моделюванням етап деталізації моделі, сутність якого полягає у доведенні її до рівня практичного використання. При цьому, педагогічні системи, вважають науковці, проектуються у формі кваліфікаційних характеристик, професіограм, посадових інструкцій, а педагогічні процеси – у

формі розкладів, графіків контролю, міжпредметних зв'язках та поурочно-тематичному плануванні [170].

Педагогічне проектування, на думку З. Рябової, - це цілеспрямована науково-практична діяльність, щодо вирішення проблем завдяки передбаченню, задуму, складанню плану та застосуванню в умовах, близьких до реальних [156, с. 227].

Група дослідників (В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко) надають перевагу тлумаченню поняття педагогічного проектування в контексті «виращування» новітніх форм єдності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нових змісту та технологій освіти, способів і технологій педагогічної діяльності та мислення [16, с. 66].

Г. Муравйова розглядає педагогічне проектування як вид професійної діяльності вчителя, що характеризується сукупністю методів і засобів, які забезпечують передбачення вчителем технологічної структури освітнього процесу та його результатів. Дослідниця робить акцент на тому, що проектування як вид професійної діяльності педагога передбачає осмислення освітнього процесу на основі аналізу педагогічної ситуації і вибору оптимального варіанту його реалізації [111, с. 14].

За твердженням Н. Борисової, педагогічне проектування – це діяльність, спрямована на розробку і реалізацію освітніх проєктів, під якими розуміють «оформлені комплекси інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному поступі, в освітніх системах ..., у педагогічних технологіях» [17, с. 21].

І. Малкова визначає проектування викладача у дидактичному підході як його самостійну діяльність, об'єктом якої виступає педагогічний процес як цілісна система. Змістом проектування, за словами автора, є діяльність з розв'язання навчальних проблем і розробки дій студентів з їх вирішення [97, с.11–13].

Навчальне проектування, вважає М. Елькін, передбачає використання різноманітних методів, пошук та творче інтегрування знань, умінь у різних галузях науки та освіти [54, с.17].

Таким чином, вчені розглядають проектування у двох площинах: як уявну розробку педагогічного процесу, і як його технологічну реалізацію для отримання конкретного результату. При цьому, як перший, так і другий аспект ґрунтуються на проблематизації навчальних ситуацій. Тому під *педагогічним проектуванням ми будемо розуміти цілеспрямовану науково-практичну діяльність з розв'язання освітніх проблем, пов'язану з розробкою та технологічною реалізацією педагогічного процесу і спрямовану на конкретний результат.*

Педагогічне проектування, за словами І. Малкової, пов'язане з інноваційною діяльністю, сутністю якої, на думку науковця, є створення нових освітніх систем та її компонентів [96]. І. Дичківська вважає, що інноваційна діяльність – це діяльність з оновлення педагогічного процесу, внесення новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості [47, с. 28]. Н. Яковлева розглядає педагогічне проектування як цілеспрямовану діяльність зі створення інноваційної моделі освітньо-виховної системи [214, с. 10]. Підтримуючи думку Г. Демченко, що інновації визначаються соціальним запитом і сприяють створенню необмежених ресурсів, педагогічне проектування як інноваційна науково-практична діяльність, яка охоплює всі компоненти педагогічного процесу від мети до результату, виступає сьогодні інноваційною технологією, здатною пристосувати освітній процес до вимог компетентнісного навчання [40].

Дослідники у проектуванні виділяють певні стадії.

Л. Переверзєв визначає три стадії проектування: висування гіпотетичної ідеї, опис детального образу бажаного результату, проектно-технологічне планування [136, с. 15].

В. Безрукова також вважає, що процес проектування проходить три основні етапи: кожний з яких має свої компоненти: 1) підготовча робота, що

включає: аналіз об'єкта проектування, вибір форми проектування, теоретичне, методичне, просторово-часове, матеріально-технічне та правове забезпечення проекту; 2) розробка проекту: вибір системоутворюючого фактора, встановлення зв'язків і залежностей між компонентами, написання документа; 3) перевірка якості проекту: уявне експериментальне застосування проекту, експертна оцінка, внесення змін та доповнень, прийняття рішення про впровадження проекту [10].

О. Коберник, С. Ящук розрізняють чотири етапи проектування, а саме: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, підсумковий [73].

Т. Подобєдова також визначає у проектуванні чотири послідовних етапи – прогнозування, моделювання, конструювання і реалізації проекту [142, с. 84].

З. Рябова виділяє наступні етапи проектування: формулювання проблеми, мети проекту; висування ідей, що можуть сприяти вирішенню суперечностей у даній вимірювання очікуваних результатів; процес реалізації проекту з моніторинговим відстеженням (безупинна діагностика, аналіз і коректування проектної діяльності); заключний етап: узагальнення результатів, висновки [156, с. 227].

Н. Шиян пропонує здійснювати проектування у п'ять етапів: пошуковий, аналітичний, практичний, презентаційний, контрольний [206].

Цікава думка О. Коберника стосовно етапів педагогічного проектування. Вчений пропонує схему, яка включає в себе такі компоненти: виявлення проблем за їх спільними ознаками на основі аналізу інформації про середовище; фіксація рівневих параметрів результатів і порівняння їх із формами роботи; формування попередньої діагностичної гіпотези на основі первинної класифікації й обробки отриманої інформації; установлення зовнішніх і внутрішніх причин, що породжують проблеми і відхилення; визначення кінцевого результату і його остаточна інтерпретація [74, с. 25].

О. Саранов виділяє шість етапів педагогічного проектування: моделювання, постановку цілей, діагностику наявного стану, обґрунтування, конструювання алгоритму, моніторинг [158].

Узагальнюючи погляди дослідників, пропонуємо такі *етапи проектування: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, результативний та рефлексивний етапи.*

Проектування, як будь-яка інша діяльність, здійснюється на основі певних принципів. У даному питанні не існує єдиного погляду дослідників. Розглянемо різні точки зору вчених.

Л. Гур'є основними принципами проектування вважає: *принцип людських пріоритетів*, який відповідає гуманістичному і природовідповідному характеру навчання; *принцип саморозвитку проєктованих систем, процесів, ситуацій*, який передбачає створення їх динамічними, гнучкими, здатними по ходу реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення; *принцип динамізму*, який визначає рух системи від сутності вищого порядку до сутності більш низького порядку; *принцип повноти*, який характеризує забезпечення реалізації в спроектованому об'єкті системи вимог до його функціонування; *принцип діагностичності*, що передбачає організацію постійного зворотного зв'язку, реалізацію вимірювального інструментарію, моніторинг функціонування системи на практиці; *принцип конструктивної цілісності*, який пов'язаний із встановленням міцного взаємозв'язку між компонентами методичної системи та етапами її проектування та реалізації на практиці [37, с. 35].

Н. Брюханова виділяє чотири принципи проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів: *принцип системності* проектування, що передбачає розгляд проектної діяльності як системи, яка розкривається у єдності таких структурних елементів як мотив, мета, суб'єкт, об'єкт, предмет, процес, засоби, середовище, способи, продукт, результат; *принцип багатомірності проєктувальної діяльності*, який обумовлюється численними взаємозв'язками між її рівнями; *принцип дієвої узгодженості складників проєктувальних дій*; *принцип єдності у моделюванні професійної педагогічної компетентності фахівця* та відповідної системи підготовки [19].

Л. Гризун наголошує, що важливими у педагогічному проектуванні є такі принципи: *системності, безперервності організації проектування, реальності й діагностичності, загальності й унікальності* у проектуванні [35].

Отже, принципи виступають підґрунтям ефективності педагогічного проектування. Але ми згодні з висновком Л. Гризун, що робота з визначення та класифікації принципів проектування триває і не може вважатися закінченою.

Відповідно теми нашого дослідження, особливої уваги потребують засоби проектування.

Вчені А. Наїн, А. Новіков та В. Костіна засоби педагогічного проектування умовно поділяють на матеріальні та духовні. Першу групу складають законодавчо-документальні, демонстраційно-наочні, матеріально-технічні та комп'ютерно-інформаційні засоби. Другу групу створюють інтелектуально-розумові, мовно-понятійні, аналітично-рефлексивні, стимуляційно-мотиваційні, прогностично-моделюючі, операційно-дійові та математично-обчислювальні засоби [113; 118; 81].

І Петрова вважає, що засоби проектування – це інструменти емоційного впливу на свідомість та почуття людини. До них належать: слово (усна та друкована інформація, наукові, інформаційні, методичні тексти, художня література, періодична преса); наочні засоби (натуральні – різноманітні предмети, експонати, реліквії); імітаційні – моделі, макети, стенди, муляжі; образотворчі – плакати, картини, фотографії, слайди; засоби масової інформації (радіо, телебачення, Інтернет), професійне та самодіяльне мистецтво (виставка картин, кінофільм, читання, театралізована вистава, концерт); технічні засоби (відеоапаратура, комп'ютер, освітлювальна та проекційна техніка). На практиці всі засоби використовуються не ізольовано, а у тісному взаємозв'язку. Кожен із засобів має величезний вплив на думку та переконання людини, на розвиток її інтересів, смаків, фізичних та ділових якостей. Такий потенціал вимагає від проектувальника особливої підготовки до реалізації проекту [137, с. 69–70].

Під засобами проектування педагогічних систем (процесів, ситуацій) будемо розуміти комплекс інструментальних засобів, що забезпечують в

рамках обраної методології проектування підтримку повного життєвого циклу системи (процесу, ситуації), який включає стратегічне планування, аналіз, проектування, впровадження, реалізацію і рефлексію. Кожен етап характеризується певними завданнями і методами їх вирішення, вихідними даними, отриманими на попередньому етапі, і результатами.

Таким чином, як показує проведений нами теоретичний аналіз сучасних досліджень, проектування має широку сферу застосування в освіті та в найрізноманітніших галузях знань, при вивченні будь-яких предметів, підвищуючи навчальну мотивацію, розвиваючи пізнавальний інтерес, творчі здібності учнів і студентів. Усі дослідники і педагоги, які вивчають проектування і використовують його на практиці, сходяться на думці, що проектування має значні педагогічні можливості, сприяє більш глибокому засвоєнню програмового матеріалу, плануванню власної навчальної діяльності, формуванню предметних і творчих вмінь і навичок у практичній діяльності, розвиваючи у студентів проектні вміння і навички, які є необхідними в сучасних умовах. При цьому реалізація засобів педагогічного проектування в умовах компетентнісної освіти забезпечує оптимальну організацію педагогічного процесу при максимально гармонійній взаємодії його учасників [158, с. 90].

Тому, узагальнюючи всі вищезазначені наукові доробки вітчизняних і зарубіжних дослідників, поняття «управління формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування» ми будемо розуміти як вид діяльності, що забезпечується сукупністю впливів колективного суб'єкта управління на об'єкт управління з метою розвитку в майбутніх вчителів музики здатності ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у музично-педагогічній діяльності, за допомогою матеріальних і духовних засобів педагогічного проектування.

Отже, під час аналізу стану теоретичного забезпечення управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики

засобами педагогічного проектування встановлено, що основні аспекти цієї проблеми розкриті досить ґрунтовно і широко: виявлено сутність, зміст, принципи, функції управління педагогічними системами, конкретизовано поняття «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога», «професійна компетентність учителя», обґрунтовано структуру професійної компетентності вчителя, охарактеризовано методи і засоби формування професійної компетентності вчителя, визначено поняття «педагогічне проектування» та його засоби, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, охарактеризовано педагогічне проектування як інноваційну технологію.

Однак незважаючи на плідність запропонованих у наукових працях ідей, спеціальних досліджень щодо управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування поки ще не достатньо, що породжує наукові та практичні проблеми та знижує ефективність наукового управління цим процесом.

Потребують чіткого окреслення й обґрунтування сутність, зміст, структурні компоненти, принципи, форми і методи управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування. Необхідність удосконалення роботи вищих навчальних закладів вимагають вивчення і наукового аналізу як теоретичних джерел, так і практичного стану проблеми, вироблення на цій основі пропозицій щодо його нагального поліпшення та побудови моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

2.2 Наукове обґрунтування та зміст моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами проектних технологій

В основу дослідно-експериментальної роботи була покладена обґрунтована нами модель управління процесом формування професійної

компетентності майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування.

Модель (лат. *modulus*, франц. *modele*) – міра, зразок [168]. За словами В. Ясвина, це своєрідний засіб дослідження, що дає змогу отримати нові знання про об'єкт [215, с. 22]. Філософський словник визначає модель як речову, знакову або уявну систему, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкту (оригіналу), безпосереднє вивчення якого через певні причини неможливе чи ускладнене, і яка може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нової інформації про нього [183, с. 304]. А. Штофф В. виділяє чотири головних ознаки моделі: 1) це уявно або матеріально реалізована система, 2) яка відтворює або відображає об'єкт, 3) замішуючи його таким чином, 4) що дає змогу отримати про цей об'єкт нову інформацію [207]. Отже, модель – це копія реального об'єкта або явища, що відтворює його найбільш суттєві характеристики і властивості, визначальні щодо результатів, а її вивчення дає адекватну інформацію про цей об'єкт.

Відповідно, моделювання – це теоретичне чи практичне дослідження об'єкта, в якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт пізнання, а допоміжна штучна або природна система, яка знаходиться в деякому об'єктивному відношенні з об'єктом пізнання, здатна його замінити у певному співвідношенні і яка дає в процесі його дослідження інформацію про сам модельований об'єкт [163]. Метод моделювання широко використовується у педагогічних дослідженнях, оскільки дозволяє більш глибоко розкрити сутність явища, що вивчається, навчитися управляти об'єктом, визначити найкращі способи управління, спрогнозувати наслідки.

Необхідність створення моделі зумовлена недостатнім рівнем сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя музики, що підтверджено результатами констатувального етапу експерименту. На нашу думку, підвищення результативності даного процесу можливо за рахунок управління ним засобами педагогічного проектування.

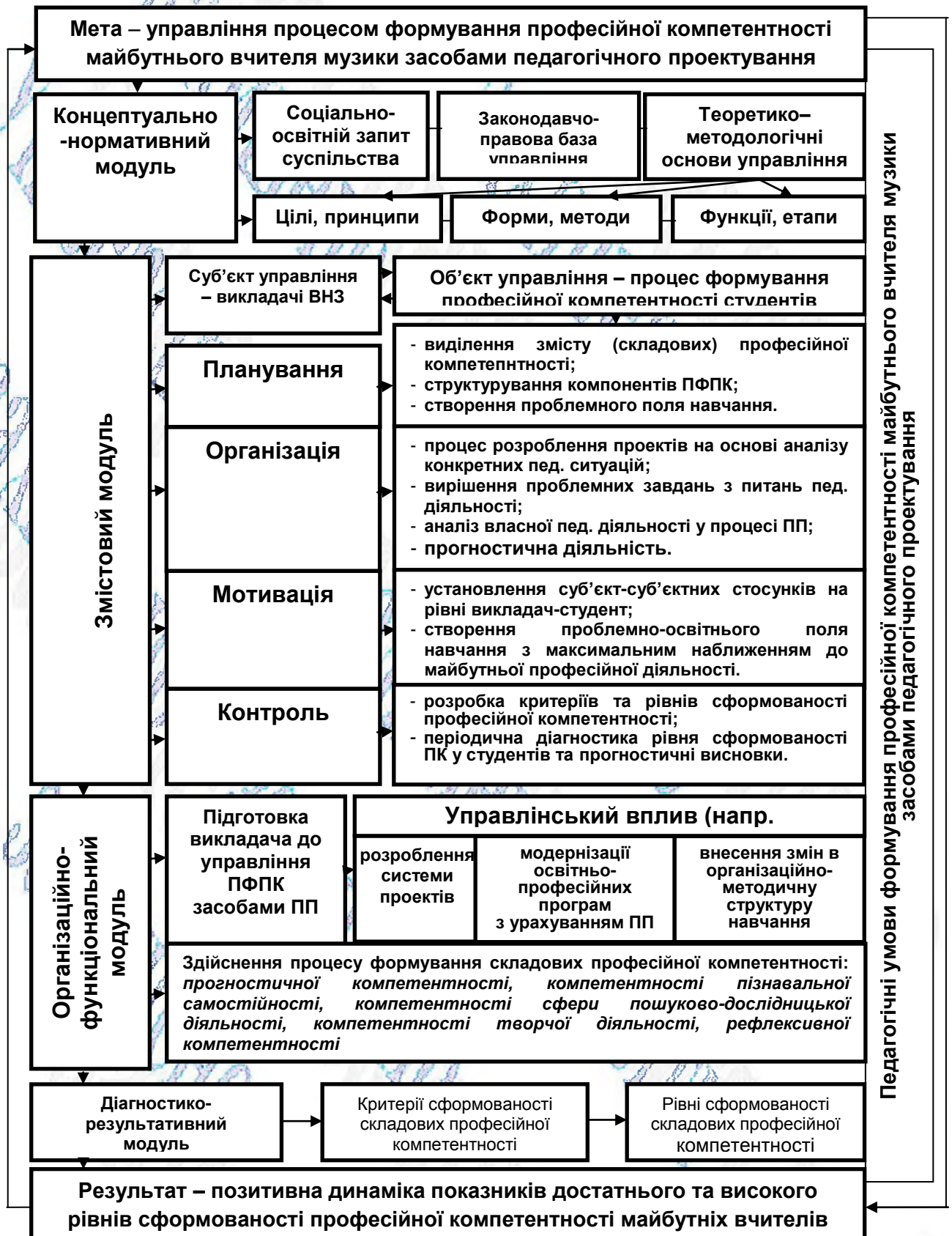


Рис. 2.1 Модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування

Побудова моделі передбачає визначення основних структурних складових (Рис. 2.1).

Створена нами модель складається з *мети* (управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування) та чотирьох модулів: концептуально – нормативного, змістового, організаційно-функціонального та діагностико-результативного, які взаємопов'язані між собою.

Розглянемо зміст кожного модуля.

У **концептуально-нормативному модулі** ми виділили наступні елементи: соціально-освітній запит суспільства, законодавчо-правова база управління та теоретико-методологічні основи управління.

Процес управління формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування має бути зорієнтований на *соціально-освітній запит суспільства* – компетентного, кваліфікованого, творчо мислячого фахівця, здатного до саморозвитку, самоутвердження і виявлення внутрішнього потенціалу, самостійного у діяльності та відповідального перед майбутнім за результати своєї праці. В умовах особистісної та гуманістичної спрямованості освіти управління формуванням професійної компетентності має враховувати ідеали, інтереси та духовні цінності майбутнього вчителя музики, орієнтуючись на вищі моральні норми поведінки, ставлень та стосунків.

Теоретичним підґрунтям управління процесом компетентнісного зростання майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування ми визначили положення особистісно-орієнтованої освіти, які спираються, за твердженням І. Якиманської, на визнання унікальності суб'єктного досвіду, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності [210]. Регламентуючими ресурсами нашої моделі виступають партнерське гуманне співробітництво на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, взаємоповаги, підтримки, тактовності й толерантності; діяльнісно-комунікативна активність; проектування досягнень у всіх видах діяльності, самоактуалізація та самореалізація особистості студента;

діагностично-стимуляційний спосіб організації процесу, створення ситуації успіху і впевненості у власних можливостях; врахування широкого спектру особистісних потреб, можливостей, здібностей і талантів майбутніх вчителів музики.

Крім того, система доцільного управління має спиратися на *законодавчо-правову базу* України в галузі освіти: Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [114], Державну програму «Вчитель» [42], Програму «Освіта (Україна XXI століття)» [41], Закон України «Про освіту» [63], Закон України «Про вищу освіту» [61], Закон України «Про загальну середню освіту» [62], Державні стандарти вищої, середньої та професійної освіти [43, 44].

У Програмі «Освіта (Україна XXI століття)» зазначається, що одним з шляхів реформування освіти України є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня. Визначальним у досягненні результату на даному шляху є створення демократичної, гнучкої, динамічної, мобільної системи управління, здатної до самоорганізації, впровадження перспективних, інноваційних моделей керівництва [41].

Державна програма «Вчитель» ключову роль у системі освіти відводить вчителю як реалізатору державної політики. Відповідно одним з основних завдань даної програми визначається модернізація системи підготовки педагогічних працівників з урахуванням вимог реформування системи освіти України та тенденцій розвитку європейського освітнього простору. Зокрема, акцент здійснюється на поглибленні фахової підготовки та підвищенні професійної компетентності вчителів [42].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується, що підготовка педагогічних кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці – важлива умова модернізації освіти. В документі звертається увага на те, що управління

має бути високопрофесійним та науковим, аналітичним та прогностичним, відповідати соціокультурним орієнтирам навчально-виховного процесу, реагувати на зміни в освітніх потребах. Нова модель системи управління має бути відкритою та демократичною, спиратися на етику управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації [114].

Таким чином, виходячи з положень попередньо розглянутих документів, а також Закону «Про освіту», Закону «Про вищу освіту» та Закону «Про загальну середню освіту», можна стверджувати, що управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів має здійснюватися на засадах гуманізму, демократії, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, рівності умов для повної реалізації здібностей, таланту та всебічного розвитку. Тільки система доцільного управління, що ґрунтується на законодавчій та нормативній базі України в галузі освіти, дасть змогу досягнути високих результатів у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя [61, 62, 63].

Теоретико-методологічною основою виступають цілі, принципи, форми, методи, функції та етапи управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Особливої уваги потребує компонент моделі, пов'язаний з цільовими орієнтаціями, оскільки, за словами О. Ковальської, в основі управління лежать цілі діяльності, навколо яких організовується взаємодія суб'єктів [76, с. 30]. Це найважливіша задача, оскільки управління наближує мету. Ще Арістотель у своїй «Політиці» вказував, що успіх залежить від дотримання двох умов: правильного визначення кінцевої мети всякого роду діяльності та пошуку відповідних заходів, які призводять до кінцевої мети. «Мета є найважливішою характеристикою процесу управління, його змістом. Власне задля досягнення певних цілей і здійснюється процес управління. ... Оскільки змістом управління є його мета, остільки зміст цілей управління становить його

сутність» [5, с. 619]. Мета управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування – це спрямування спільних зусиль колективного суб'єкта управління на досягнення визначеного рівня професійної компетентності майбутнього вчителя музики, здатного своєчасно реагувати на виклики часу, інноваційні процеси, які відбуваються у суспільстві, вдосконалюватися й гнучко пристосовуватися до мінливих обставин професійної діяльності.

Управління втілюється в системі цілей: перспективних, тактичних і оперативних. Збалансованість стратегічного й оперативного управління, як стверджують В. Олійник та В. Маслов, впливає з об'єктивної єдності цілого і часткового [100, с. 39].

Перспективні цілі визначаються потребами держави у висококваліфікованих спеціалістах та конкурентоспроможних фахівцях, що відображено у головних законодавчо-нормативних документах і було розкрито вище. Стратегічні цілі дають можливість забезпечити повноту, системність, систематичність, усвідомленість процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Тактичні цілі* пов'язані з багатоаспектністю поняття «компетентність» та поетапним характером процесу формування надбань майбутнього фахівця, здатного виконувати визначені професійні функції. На рівні *оперативних цілей* формуються завдання, розв'язання яких призводить до досягнення наступного рівня системи цілей.

Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування у нашій моделі ґрунтується на певних **принципах**: гуманізації, системності, відповідності можливостям і здібностям студентів, співтворчості, соціальної справедливості, оптимізації.

Принцип гуманізації є системоутворюючим в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування. Гуманізм як людяність орієнтує на ціннісне ставлення до особистості іншої людини, утвердження в ідеалах найвищих

духовних цінностей і моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв управлінської ідеології керівника, його ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Даний принцип управління стосовно формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування має певну багатовекторність та різноманітну спрямованість: на мету (підготовка конкурентоздатного фахівця), на студента (формування професійної компетентності), на засоби педагогічного впливу (толерантне і тактовне ставлення до студента, створення гуманних стосунків та оптимальних умов, визнання прав, обов'язків та вільного вибору особистості).

Принцип відповідності управління можливостям та здібностям майбутніх вчителів музики відкриває природовідповідний простір для вибору завдань за нахилами та бажаннями студентів. Даний принцип є передумовою високого рівня розвитку мотивів, цінностей і спрямованості особистості майбутнього вчителя музики, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, завоювати авторитет.

Принцип співтворчості передбачає управління на діалогічній основі, перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин, де майбутній вчитель музики має бути активним учасником процесу на основі створення партнерських стосунків, продуктивної взаємодії, усунення бар'єрів у спілкуванні, для пошуку шляхів ефективного розв'язання проблем формування професійної компетентності.

Принцип соціальної справедливості в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування передбачає створення умов для розвитку кожної особистості студента, забезпечення співучасті в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, відкриття можливостей, самоствердження, самоактуалізації студентів, надання шансів для їх професійної та творчої самореалізації, аналіз викладачем ступеня їх участі в досягненні мети з урахуванням індивідуальних особливостей кожного. Велику

роль у реалізації цього принципу відіграє система стимулів: моральних і матеріальних.

Принцип оптимізації в управлінні засобами педагогічного проектування спрямований на створення найсприятливіших умов для ефективного формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики: постійні пошуки структурної раціоналізації процесу, ефективне використання зростаючих обсягів інформації, зменшення регламентуючої ролі викладача, стимулювання самостійності та ініціативності студентів, активізація мотиваційних механізмів навчання, розподіл відповідальності.

Принцип системності в управлінні передбачає розуміння системної природи педагогічного процесу: його основних компонентів та зв'язків і відношень між ними, інтегративної властивості системи, яка є результатом взаємодії компонентів, а не властивостей окремих з них. Стійкість інтегративної властивості залежить від цілісності системи.

Системність передбачає також цілісність усіх функцій управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування. Кожна із функцій управління є об'єктивно необхідним видом управлінської діяльності. Реалізація кожної наступної функції значною мірою залежить від того, наскільки повно реалізується попередня функція. Реалізація принципу системності в управлінні виключає як однобокість, так і гіпертрофію окремих функцій. Принцип підкреслює, що управлінська діяльність логічна, послідовна, всі її функції важливі.

Наступним компонентом теоретико-методологічного модуля нашої моделі було визначено *функції* процесу управління. До основних, на наш погляд, функцій управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування ми віднесли: цілепокладання, планування, методичний супровід, інструктаж, регулювання та контроль.

Функція цілепокладання пов'язана з формулюванням мети із співставлення результатів аналізу з компетентнісними стандартами професійної

освіти, спрямованих на розвиток, вдосконалення та досягнення нового, вищого рівня кваліфікації майбутніми вчителями музики. Саме з цілепокладання починається власне процес управління, оскільки управління – процес цілеспрямований. Розробка цілей в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування потребує серйозного наукового підходу, використання сучасних досягнень науки та техніки, опори на загальнодержавні нормативно правові документи та концепції.

Оскільки нами було визначено цільові орієнтації управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування трьох видів, то і цілепокладання має здійснюватися за трьома рівнями: загальноосвітньому, професійному, організаційному.

Функція цілепокладання в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування на загальноосвітньому рівні співвідноситься з існуючими в даний історичний період суспільними інтересами і відображає підготовку висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, головні положення якої обґрунтовані у законах, нормативах, державних програмах. Вище ми розглянули основну законодавчу базу, яка визначає сутність та характер управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Функція цілепокладання на професійному рівні пов'язана із створенням мотивації щодо професійно-компетентнісного зростання студентів. Визначення змісту цілей даного виду вельми складне, оскільки мотиви навчання можуть бути різноманітними. І не завжди у цьому проявляється добра воля майбутнього вчителя музики. Створення стійкої системи стимулів та домінуючої мотивації щодо поетапного руху в системі оволодіння професіоналізмом є важливим завданням управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Цілепокладання в управлінні на організаційному рівні відображає ефективність організації, цілісність, стабільність та рівновагу взаємодії складових процесу між собою та з навколишнім середовищем. У цьому виді цілей проявляються управлінські зусилля, які спрямовані на удосконалення структури, забезпечення необхідними ресурсами.

Таким чином, цілепокладання в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування зорієнтовано на виконання як зовнішніх (державних), так і внутрішньо системних завдань, оскільки багаторівневий процес компетентнісного зростання майбутнього вчителя музики передбачає ієрархічну цільову структуру з багатьма рівнями та компонентами. При цьому, функція цілепокладання в управлінні засобами педагогічного проектування пов'язана саме з виявленням і вирішенням проблем у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів.

Наступна *функція* управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування – *планування*. У загальному розумінні зміст цієї функції полягає в обґрунтованому визначенні комплексу заходів для досягнення конкретних результатів з урахуванням всіх можливостей та ефективного використання ресурсів. За словами Блистів О., планування – це складний, багатоетапний процес створення багаторівневої системи планів, що дають можливість здійснювати алгоритмізацію дій суб'єкта й об'єкта для досягнення поставленої мети [12, с. 8]. Планування містить: прогнозування результату, моделювання системи методів, передбачення засобів, форм, дій, визначення магістральних шляхів, завдань, розрахунок їх реалізації та підведення певних гарантій з урахуванням умов педагогічного середовища, спираючись на положення основних офіційних законодавчих та нормативних документів України в галузі освіти.

Планування – це управлінська дія реалізації завдань на основі матеріальних, духовних та організаційних гарантій. Важливо відмітити, що

функція планування в управлінні засобами педагогічного проектування пов'язана з розробкою технології розв'язання проблем процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Наступна функція управління засобами педагогічного проектування – *функція інструктажу*. Сутність її полягає в розширенні досвіду застосування раціональних способів досягнення цілей, ознайомлення з певними обставинами, які на момент вирішення проблеми не були враховані, роз'яснення нормативів, умов реалізації програмних вимог. Організаційно-структурні інструктажі дають змогу удосконалювати структурні складові процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, а технологічно – процесуальні інструктажі сприяють вибору ефективних методів, форм та алгоритмів вирішення проблем на шляху компетентнісного зростання студентів.

Важливу роль в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування грає *функція методичного супроводу*. Т. Сорочан визначає даний вид супроводу як певну послідовність дій, що мають забезпечити конкретний результат, який виявляється у професійній компетентності через новоутворення тих, хто навчається [171]. Методичний супровід покликаний допомогти спрямувати шлях від теоретичної обізнаності студента до практичного втілення знань у реальному педагогічному процесі. Створення в управлінні засобами педагогічного проектування єдиного методичного простору викладача і студента стане запорукою розробки та апробації нових інноваційних технологій розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики, його готовності до впровадження нових Державних стандартів освіти.

Функцією управління засобами педагогічного проектування, що забезпечує виконання заходів з усунення відхилень від заданого режиму функціонування процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики є регулювання. Здійснюється вона в процесі оперативного управління і детермінується нормативністю. *Функція регулювання* повинна забезпечувати своєчасну реакцію викладача на вплив додаткових факторів,

здатних порушити успішне здійснення процесу компетентнісного зростання майбутніх вчителів музики. Утримуючи динамічну рівновагу процесу, викладач може стимулювати активність студентів, підвищуючи ефективність результату.

Контроль є обов'язковою функцією управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування. У процесі контролю збирається й аналізується необхідна інформація, виявляються відхилення фактичних показників від установлених (планових, стандартних) та їх причини. Результати контролю є підставою для коригування процесу з метою усунення негативних впливів і активізації нових можливостей [7]. Отже, контроль тісно пов'язаний з плануванням і через функцію регулювання впливає на нього.

Процес реалізації завдань та функцій управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики виявляється у відповідних формах. Форми управління як зовнішній вияв конкретних дій, визначають характер відносин у сфері управління і відображають шляхи здійснення цілеспрямованого управлінського впливу.

Серед організаційних форм управління сьогодні виділяють шість основних: лінійна, функціональна, лінійно-функціональна, програмно-цільова, дивізійна та матрична. В умовах компетентнісної освіти найбільш актуальною, на нашу думку, виступає *програмно-цільова форма управління* процесом компетентнісного зростання студентів, оскільки спрямована на досягнення конкретних цілей через найефективніше використання усіх освітніх ресурсів.

Основу програмно-цільової форми управління становить розроблення цільової програми, яка характеризується: метою, наявністю ресурсів та комплексністю заходів. Розуміючи мету управління в компетентнісному вимірі як певний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики, виділимо потрібні ресурси: матеріальне, навчально-методичне, програмне, кадрове забезпечення з розподілом загального терміну виконання програми на чітко визначені періоди (семестри, роки, ступені навчання). А багатокomпонентний характер професійної компетентності

викликає необхідність спрямування управлінських дій на процес формування визначених складових професійної компетентності.

Розкриваючи теоретико-методологічні основи управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, слід виділити *методи* управління: організаційні (роз'яснення змісту проектної роботи, можливих труднощів, попередження помилок, окреслення відповідальності за отриманий результат, рекомендації щодо організації діяльності, визначення нормативів навчального навантаження, часу), педагогічні (круглі столи, конференції, диспути, семінари тощо), соціально-психологічні (заохочення, покарання, соціометричні методики) та етапи управління: аналітичний, конструкторський, технологічний, контрольно-результативний, рефлексивний та регулюючий, які відповідають функціям управлінської діяльності.

«**Змістовий**» модуль нашої моделі відображає суб'єкт-об'єктну складову управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, а саме: управлінську діяльність суб'єкта управління – викладачів ВНЗ (управлінський цикл: планування, організація, мотивація, контроль) та взаємопов'язані з нею дії щодо об'єкта управління – процесу формування професійної компетентності (послідовність дій, що розкривають управлінські функції з формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики). Так, у процесі здійснення управлінської *функції планування* відбувається виділення змісту професійної компетентності; оновлення навчальних планів і програм з урахуванням педагогічного проектування, структурування компонентів процесу формування професійної компетентності та внесення відповідних змін в організаційно-методичну структуру навчання тощо. При здійсненні *організаційної функції* управління забезпечується створення проблемного поля навчання, здійснюються такі дії: розроблення проектів на основі аналізу конкретних педагогічних ситуацій, вирішення проблемних завдань з питань педагогічної діяльності, аналіз власної педагогічної діяльності у процесі опанування педагогічним проектуванням;

прогностична діяльність. Здійснення *мотиваційної функції* пов'язується з установленням суб'єкт-суб'єктних стосунків на рівні викладач-студент та створенням проблемно-освітнього поля навчання з максимальним наближенням до майбутньої професійної діяльності. *Функція контролю* передбачає розроблення критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики для періодичної діагностики (наприклад, в межах моніторингу) та формулювання прогностичних висновків щодо подальшого розвитку професійної компетентності студентів у процесі навчання.

Організаційно-функціональний модуль включає власне управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування (підготовку викладачів, управлінські впливи у вигляді рішень, розпоряджень, наказів щодо модернізації змісту і технології навчання, ін.).

Підготовка викладача ВНЗ здійснюється через систему науково-практичних семінарів, тренінгів, дискусійних круглих столів, ділових бесід з проблем управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Змістом управлінського впливу є розроблення системи проєктів, модернізації освітньо-професійних програм з урахуванням педагогічного проектування, внесення змін в організаційно-методичну структуру навчання. Зміст всіх компонентів організаційно-функціонального модуля спрямований на удосконалення процесу формування визначених складових професійної компетентності, які дають змогу удосконалюватися протягом життя, а саме: прогностичної компетентності, компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності, компетентності пізнавальної самостійності, компетентності творчої діяльності та рефлексивної компетентності.

Діагностико-результативний модуль представлений критеріями (наявність прогностичних орієнтацій, сформованість пізнавальної самостійності, міра творчої спрямованості, ступінь підготовки до пошуково-дослідницької діяльності, рівень рефлексивної майстерності) та рівнями

(елементарна професійна підготовка - низький, професійна грамотність - середній, професійна досконалість - достатній, професійна компетентність - високий) сформованості професійної компетентності.

Ефективність управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики в моделі забезпечують засоби педагогічного проектування. Оскільки на практиці засоби використовуються не ізольовано, а у тісному взаємозв'язку, ми об'єднали їх у певні комплекси – механізми педагогічного проектування, які відповідають управлінському циклу.

Нами було виділено шість механізмів: мотиваційно-стимуляційний, проблемно-пошуковий, результативно-практичний, інформаційно-орієнтаційний, творчо-мобілізаційний та рефлексивно-оцінний [196, с. 149].

Мотиваційно-стимуляційний механізм управління грає важливу роль у підвищенні результативності процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності спирається на високу мотивацію професійного зростання, яка є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Становлення мотивації майбутніх вчителів музики – це не просте зростання позитивного або негативного відношення до процесу формування професійної компетентності, а утворення складних структур мотиваційної сфери. Ці окремі структури мотиваційної сфери повинні стати об'єктом управління з боку викладача.

До мотиваційно-стимуляційних засобів педагогічного проектування в управлінні процесом компетентнісного зростання майбутніх вчителів музики, які спрямовані на активізацію мотиваційної сфери особистості студента, оскільки пробуджують його суб'єктний потенціал і задовольняють потреби у системному саморозвитку, ми віднесли заохочення, похвалу, надання творчої свободи у розв'язанні професійних проблем, створення гнучких графіків виконання завдань, формування самоправних груп, делегування повноважень, чітку диференціацію оцінки ступеня складності завдань. Врахування при цьому

психофізіологічних та розумових здібностей, індивідуальних та вікових особливостей, інтересів та нахилів майбутніх вчителів музики дає змогу створити, як вважає Н. Власова, мимовільний план мотивації. А формування розуміння соціальної значущості педагогічної діяльності, прагнення зайняти певне місце в системі професійної освіти, досягнення реальних практичних результатів під час виконання проектів, отримання соціального успіху розкриває довільний план мотивації професійної самореалізації [27, с. 54].

Виконання різноманітних проектів у процесі навчання формує, як стверджує В. Апельт, такі види мотивів: соціальні (прагнення досягти успіхів у професійній діяльності, компетентісно зростати з кожним виконаним проектом, зрозуміти сутність різних професійних явищ), пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями і способами здобуття знань, виявлення розумової активності), комунікативні (співпраця у процесі проектування), регулятивні (побудова програми самовизначення та самовдосконалення) [33, с. 72].

Формуванню позитивної мотивації сприяє й суб'єкт-суб'єктний характер стосунків викладача і студентів. Організація роботи на засадах співпраці, співтворчості, взаєморозуміння, взаємодопомоги, підтримки знімає зовнішній примус, спонукаючи до наполегливості у розв'язанні проблем. Спрямування проектної роботи на практичний результат сприяє розвитку прагнень до успіху й уникнення невдач, а створення розвивального проектного простору, який поєднує навчально-пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність, формує мотиваційну сферу за умови плідної співпраці викладача й студента.

Управління засобами педагогічного проектування передбачає створення вступної, поточної та заключної мотивації, що відповідає етапам проектно-технологічної діяльності та робить процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики керованим на всіх стадіях.

Отже, управління процесом формування професійної компетентності вчителя музики, що здійснюється засобами педагогічного проектування, дасть змогу подолати бідність та вузькість навчальної мотивації студентів,

активувати життєву допитливість, розширити коло їх пізнавальних інтересів, сформувати процеси самостійного цілепокладання та прагнення долати труднощі.

Підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх вчителів музики сприятиме й дія *проблемно-пошукового механізму* в управлінні [196, с. 150]. Проблема є спонукальним фактором дії, який містить в собі певну невизначеність. При цьому, проблема, на думку В. Килпатрика, як своєрідне протиріччя, що виникає при зіставленні альтернативних начал, викликає пізнавальний дискомфорт і стимулює пошук рішення [72]. Проблема як системоутворюючий елемент педагогічного проектування, повинна бути не тільки особистісно та соціально значуща, але й корисна, актуальна та цікава. Наявність проблеми, як стартового механізму процесу оволодіння компетентностями, потребує виявлення таких важливих у професійному зростанні операційних дій: аналіз, синтез, оцінка, творча генерація ідей для пошуку шляхів розв'язання проблеми.

В управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування значну роль грає рівневий характер проблем. Чим складніше проблема, тим більше неоднозначних підпроблем вона містить, і тим важче пошук шляхів її розв'язання. Отже, управління процесом формування професійної компетентності студентів пов'язується з класифікаційними основами проблематизації навчання й визначенням пріоритетів у професійних проблемах. При цьому поступове ускладнення проблемного навчального поля має відповідати накопиченню у майбутніх вчителів музики досвіду розв'язання професійних проблем, рівню інтеграції знань, формуванню пошукових та рефлексивних вмінь. Розв'язання широкого спектру професійних проблем різного рівня складності дає змогу формувати у студентів вміння приймати оперативні рішення у нестандартних ситуаціях, будує основи педагогічної імпровізації, навчає майбутніх вчителів музики координації дій у відповідності з обставинами, що створює умови майбутнього професійного успіху. При цьому, на думку Л. Сергєєвої, важливо

спрямувати студента на самостійний пошук шляху розв'язання проблеми, обрання оптимальних способів і засобів, приймання рішення з відповідальністю за отриманий результат [162, с. 95].

Важливим завданням управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування є створення ситуацій, які потребують дій пошуково-дослідницького спрямування як підґрунтя подальшого удосконалення майбутніми вчителями музики власної професійної діяльності. Оволодіння студентами пошуково-дослідницькими вміннями є вимогою модернізації сучасної вищої освіти, пов'язаної із залученням України до Болонського процесу і передбачає новий підхід до підготовки спеціалістів.

Управління засобами педагогічного проектування здійснюється через розробку комплексу пошуково-дослідницьких завдань (вправа, педагогічна задача, педагогічна ситуація), організації консультувань щодо проектної роботи, проведення конкурсів захисту пошуково-дослідницьких робіт, розроблення графіків студентських конференцій з проектних питань, засідань студентських товариств, створення гуртків та проблемних груп, заходи з презентації результатів проектної діяльності, організації проектної співпраці з іншими навчальними закладами.

Таким чином, сутність пошуково-дослідного механізму управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування полягає в тому, що викладач може в педагогічно доцільній логіці актуалізувати, особливим чином конструювати проблемно-професійні завдання, що є одним з інструментів формування пошуково-дослідницьких умінь студентів. Важливо наголосити, що у поєднанні з проблемною основою процесу формування компетентностей, пошуково-дослідницька діяльність набуває особливої емоційної привабливості, стає досить важливим елементом мотивування самого процесу навчання і забезпечує розширення функціональних можливостей майбутніх вчителів

музики, а оволодіння студентами методологією та методами дослідницької діяльності забезпечить перехід на вищий рівень організації процесу пізнання.

Інформаційно-орієнтаційний механізм управління компетентнісним зростанням студентів пов'язаний із створенням ситуацій, які потребують вивчення й пояснення фактів та явищ дійсності з метою набуття і систематизації суб'єктивно нових знань про них, що сприяє збудженню інтелектуально-пізнавальних мотивів у зв'язку з пошуковим характером дослідження, радістю відкриття нового, задоволення від індивідуально-самостійного характеру роботи. Успішне функціонування пошуково-дослідницької діяльності передбачає активізацію самостійної інформаційно-орієнтаційної діяльності майбутніх вчителів музики за умов переходу від моно-, діалогічних до полілогічних форм спілкування, притаманних проектним технологіям. До інформаційно-орієнтаційних засобів педагогічного проектування в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики можна виділити інформаційно- комунікаційне забезпечення, рекомендації, настанови, поради, бесіди, обговорення інформаційних аспектів проблемних ситуацій.

Цілісність управління компетентнісним зростанням студентів охоплює і аспект творчості пізнавально-інтелектуальної діяльності. *Творчо-мобілізаційний механізм* управління формуванням професійної компетентності фахівців галузі освіти характеризується прагненням позбавити процес підготовки майбутніх вчителів музики впливу шаблону, висуваючи ініціативу пошуку невідомого при збереженні свідомого контролю, організованості та дисципліни. Управління на засадах педагогічного проектування характеризується граничним напруженням в одному напрямі вольових, емоційних та інтелектуальних зусиль [196, с. 151-152]. При цьому творча активність студента у проектно-технологічному аспекті процесу формування професійної компетентності являє собою розв'язання нескінченного ряду творчих завдань, здійснення ігрових, художньо- естетичних проектів, які формують вміння приймати власні виважені відповідальні рішення, нестандартно вирішувати складні педагогічні ситуації і робити крок

до майбутніх професійних відкриттів та кардинально нових технологій. Управління, спрямоване на встановлення діалектичного зв'язку між творчістю, пізнанням та пошуком, сприяє ефективності вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань вчителям музики у майбутній професійній діяльності.

Реалізація в управлінні проектного принципу орієнтації процесу підготовки майбутнього вчителя музики на практичний результат пов'язаний з практично-діяльнісною сутністю компетентнісного підходу. Тому дія *результативно-практичного механізму управління* передбачає отримання матеріального, поведінкового, психологічного, діяльнісного, мотиваційного результату на теоретичному і практичному рівнях професійного зростання. Отриманий реальний конкретний результат, що створює для студентів ситуацію успіху, виконує стимуляційну функцію у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, викликаючи задоволення від здійсненої роботи і вимальовуючи перспективи подальшого індивідуально-професійного розвитку. Крім того, практично-результативний механізм управління процесом оволодіння компетентностями тісно пов'язаний з рефлексивно-оціночним механізмом.

Процес управління лише тоді буде ефективним, якщо здійснюється функція контролю. Контроль, як фундаментальний елемент процесу управління, дає змогу виявити проблеми та відповідно скорегувати діяльність. Система контролю об'єднує всі аспекти процесу управління формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Зіставляючи реально досягнуті результати із запланованими, визначається міра досягнення мети, а аналіз досягнень дає змогу зафіксувати успіхи та невдачі. Рефлексивно-оцінний підхід в управлінні сприяє найбільш точній корекції процесу підготовки компетентних фахівців за рахунок виявлення помилок та проблем, оцінювання умов, характеру взаємозалежностей видів діяльності, забезпечує усвідомлення причин позитивних та негативних аспектів отриманих результатів, у ході якого здійснюється оцінка та переоцінка помилок і можливостей для подальшого удосконалення процесу компетентнісного зростання студентів і виявляється в

комплексі засобів діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Отже, *рефлексивно-оцінний механізм* управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, на наш погляд, сприятиме підвищенню якості даного процесу та більш ефективному формуванню професійної компетентності студентів.

Розроблена та обґрунтована модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування ґрунтується на принципах наступності, творчості, особистісного розвитку, системності, результативності, продуктивності, відкритості та культуровідповідності. Вона спрямована на ефективне здійснення управлінської діяльності і базується на врахуванні соціально-педагогічних запитів і потреб. Модель є цілісною, відкритою, динамічною системою, що має взаємопов'язані структурні компоненти. Особливість моделі полягає в обґрунтуванні управління засобами педагогічного проектування, яке здатне підвищити результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики та в створенні певних педагогічних умов щодо управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

2.3 Педагогічні умови управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування

Аналіз психолого – педагогічної літератури свідчить про те, що управління процесом формування компетентнісного зростання студентів засобами педагогічного проектування може ефективно реалізуватися лише за певних умов, які віддзеркалюють сутність і специфіку даного процесу.

Філософський словник визначає умову як універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує (лат. factor – чинник). Тобто умова – це рушійна сила, причини будь-якого процесу [183, с. 703]. За наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в

дійсність. При цьому активним, діяльним фактором впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина.

Педагогічні умови, на думку С. Висоцького, представляють сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [28, с. 92].

В. Манько трактує їх як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування системи, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого – педагогічним критеріям оптимальності [98, с. 67].

В. Паламарчук розглядає педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися або суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [129, с. 2].

Отже, під педагогічними умовами управління підготовкою висококваліфікованого спеціаліста нами розуміються такі спеціально створені обставини, які необхідні й достатні для ефективного формування високого рівня професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

На підставі аналізу проблеми, нами було виділено наступні педагогічні умови, які, на наш погляд, є важливими для ефективного управління процесом компетентнісного зростання студентів: створення діалогічного середовища, організація самодіяльного навчального простору студентів, побудова емпатійного спілкування, формування домінанти успіху результативного поля, створення спільної модальності пошуку, організація активної навчально-педагогічної практики.

Важливою умовою результативного управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічних технологій є *діалогічна взаємодія* викладача й студентів. Діалог, за визначенням Зязюна І., – це специфічна форма спілкування, коли людина сприймається як

партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття світу [134, с. 167].

Управління на основі діалогу передбачає певну професійну позицію викладача, засадовим для якої є перетворення студента з пасивного об'єкта сприймання на активного суб'єкта процесу формування компетентності, залучення майбутнього вчителя музики до спільної діяльності в процесі пізнавального пошуку. Управління в діалогічному навчальному середовищі, на нашу думку, дає змогу перетворити пізнавальний процес з механічного засвоєння «чужих» знань на створення індивідуального особистісно-значущого знання [198].

Отже, управління процесом формування професійної компетентності засобами педагогічного проектування, що здійснюється в умовах діалогічності, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії, який детермінує основні ознаки діалогічності.

Головною особливістю управління на діалогічній основі є визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра викладача й студентів, які будуються у процесі спільного пошуку, спільного аналізу, спільного виправлення помилок. Управління у діалогічному просторі не зводиться до вказівок на шляхи виправлення, а ґрунтується на формуванні самооцінки майбутнього вчителя музики. Оціночне судження, у такому разі, переходить у площину співробітництва, рівності і активності обох сторін [134, с. 116].

Діалогічні умови в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування дають можливість реалізувати ідеї гуманістичної педагогіки і передбачають децентрацію позиції викладача і домінанту на позиції студента, які обумовлені взаємовпливом поглядів. Врахування у процесі підготовки кваліфікованих фахівців цілей, мотивів, точок зору, інтересів, можливостей, талантів студентів свідчить про ціннісну орієнтацію управління процесом компетентнісного зростання на професійно-діалогічне середовище. Управління, спрямоване в площину інтересів студентів, розв'язує проблеми в залежності від

їх потреб і допомагає майбутнім вчителям музики реалізувати власний творчий потенціал [198].

Управлінню діалогічним процесом компетентнісного зростання майбутніх вчителів притаманна модальність як суб'єктивно-особистісне ставлення викладача і студентів, яка пов'язана з реакцією на відкритість їх позицій. Це створює умови поліфонічної взаємодії в процесі формування теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності і переводить управління даним процесом у форму розвивальної допомоги майбутнім вчителям, залишаючи їм простір для власних зусиль, для праці душі у розв'язанні своїх проблем.

Унікальні можливості для реалізації даної умови закладені у засобах педагогічного проектування через урізноманітнення позиції керівника не тільки як експерта, ведучого та досвідченого ветерана проектного руху, але й як менеджера, консультанта, порадника, координатора та натхненника роботи з вирішення ключових проблем сучасності, який підказує загальний напрямок і головні орієнтири шляхів пошуку. Діалогічні основи в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніми вчителями музики перетворюють викладача з безперечного диктатора на досвідченого друга, партнера, кваліфікованого експерта, готового прийти на допомогу і дати поради, рекомендації у необхідний момент.

Створення діалогічного середовища в управлінні підготовкою майбутнього фахівця дозволяє подолати дистанціювання у взаємодії суб'єктів процесу формування професійної компетентності, створити атмосферу співучасті та співтворчості. Поліфонічна взаємодія допомагає побудувати безконфліктне управління на основі творчості, яке посилюється поєднанням зусиль викладача й студента.

Отже, педагогічна умова, яка полягає у створенні діалогічного середовища, відповідає гуманно-демократичним ідеалам в управлінні і дає змогу будувати процес формування готовності майбутніх вчителів музики до

професійної діяльності на засадах партнерства, педагогічної підтримки та співробітництва для досягнення більш високого рівня сформованості професійної компетентності.

Переведенню студента з пасивного споживача в активного здобувача знань сприяє здійснення майбутніми вчителями музики самостійної роботи у процесі компетентнісного зростання. Дане положення відповідає сучасному переходу від парадигми навчання до парадигми освіти. І тому, *створення самодіяльного навчального простору* майбутніх вчителів є другою педагогічною умовою, що забезпечує ефективне управління процесом формування професійної компетентності студентів [201, с. 80].

Дана умова пов'язана з переорієнтацією на сучасному етапі вищої школи з передачі інформації від викладача студенту на управління навчально-пізнавальною самостійною діяльністю студента із засвоєння знань, умінь і навичок [155]. Підвищення ролі самостійної роботи в навчальному процесі підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу. Впровадження кредитно-модульної системи в практику роботи вищих навчальних закладів також виявило, що значні ресурси оптимізації процесу управління підготовкою фахівців різних галузей знаходяться у розширенні та розвитку системи самостійної діяльності студентів. Організація педагогічного процесу за вимогами кредитно-модульної системи дала імпульс розвитку самостійної роботи студентів як важливому виду пізнавально-практичної діяльності із засвоєння знань, формування умінь та навичок.

Деякі дослідники формування умінь та навичок самостійної роботи на свідомому рівні пов'язують з цілепокладанням, формулюванням задач, вибором форм, методів та засобів діяльності, контролем результатів. Наприклад, Петрук В. вважає, що самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для себе ставити завдання, цілі, планувати власну діяльність та здійснювати її [138, с. 23].

Інші дослідники самостійну навчальну діяльність розглядають як особисту творчу працю студента, яка має приносити плоди від певних

розумових та психічних дій. Так, Т. Картель відмічає, що уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати свої знання стає основною передумовою ефективного формування у студентів професійної самостійності, а також успішного навчання [71, с. 78]. А О. Савченко наголошує, що уміння самостійно вчитися програмує індивідуальний досвід успішної праці, сприяє пізнавальній активності [157, с. 35].

Таким чином, самостійна робота сприяє переходу від поточного до індивідуалізованого навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості студента. При цьому, треба наголосити, що дана педагогічна умова пов'язана з умовою діалогізації навчального середовища. Рівноправно партнерські стосунки коригують всі психолого-педагогічні та організаційно-методичні засоби забезпечення самостійної роботи, яка лише тоді буде результативною, коли ґрунтуватиметься на внутрішній потребі студента та чіткій її організації з боку викладача. Успішність справжньої самостійності роботи залежить від спільних дій педагогів і студентів, усвідомлення ними особливостей цієї роботи як специфічної форми діяльності, що відповідає особливим вимогам і приносить інтелектуальне задоволення [200, с. 115; 212].

Організація самодіяльного середовища студентів потребує: визначення ступеня підготовки студента до самостійної роботи, рівня самодисципліни; розробки нормативів з визначення обсягів позааудиторної самостійної роботи для студента; здійснення календарного планування ходу і контролю виконання самостійної роботи; наявності спеціальної навчально-методичної літератури, причому поряд з конспектами лекцій, збірниками задач і інших традиційних матеріалів, їх електронні версії (тим більше, що багато студентів сьогодні мають домашні комп'ютери); чіткої організації роботи з боку викладача; систематичності й послідовності діяльності; доступності завдань і наявності інструктажу щодо виконання; необхідності створення нових тренажерів, автоматизованих навчальних і контролюючих систем, що дозволяли б студенту в зручний час і в звичному для нього темпі самостійно здобувати знання,

уміння, навички, високої забезпеченості комп'ютерною технікою, доступною для викладачів і студентів; постійного педагогічного контролю і корекції; високого рівня мотивації виконання роботи; чіткого визначення зв'язку даної роботи із майбутньою професійною діяльністю; організації системи індивідуальних консультацій.

Отже, можна стверджувати, що успішність управління процесом формування професійної компетентності студентів засобами педагогічного проектування в умовах кредитно-модульної системи у значній мірі залежить від організації та здійснення різноманітних видів самостійної роботи.

Ще однією умовою, яка також пов'язана з діалогізацією навчального середовища, є *побудова емпатійного спілкування*.

Термін «емпатія» походить від грецького «*patho*», що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання. Префікс «*em*» означає спрямований (скерований) усередину.

К. Роджерс вичленовував серед умов ефективної взаємодії після прийняття іншої людини здатність до емпатії, зазначаючи, що емпатійний спосіб спілкування має кілька граней. Він характеризував емпатійну взаємодію як своєрідне входження в особистий світ іншої людини й делікатне перебування в ньому. Іншими словами це життя іншим життям, вміння залишити на деякий час свої точки зору й цінності [154]. І. Юсупов пов'язує емпатію з непомітним, поступовим переходом зі своїми почуттями в динамічну структуру іншої людини. Він вважає, що емпатійне розуміння дозволяє отримати додаткову інформацію про об'єкт і добудувати повноту образу [208, с. 195].

Отже, емпатійне спілкування – це процес взаємодії, коли викладач проектує себе в перцептивне поле студента, уявно ставить себе на його місце з тим, щоб збагнути імовірну поведінку майбутнього вчителя в певній ситуації.

В управлінні формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування емпатія як особливий тип емоційного контакту дає змогу викладачеві сприймати почуття студента,

ніби власні, емоційно відгукуватися на проблеми, заглиблюватися і краще пізнавати його внутрішній світ, що сприяє прогнозуванню адекватного впливу на поведінку майбутнього вчителя [198].

Існує широкий діапазон проявів емпатії. З одного боку, це повне занурення у світ почуттів співрозмовника (афективна емпатія), з іншого – заняття позиції об'єктивного розуміння переживань партнера без значного емоційного «вчування». У зв'язку з цим розрізняють різні форми емпатії: співпереживання (відчуття ідентичних почуттів через ототожнення з ними), співчуття (емоційний відгук безвідносно до власного стану) та симпатія (доброзичливе ставлення до іншої людини).

Є. Макарова вважає, що у процесі емпатійної взаємодії створюється форма співучасті в емоційному стані студента, проходить довільна децентрація (перенесення власного «Я» на співрозмовника), відбувається розуміння емоційної глибини через усвідомлення власних переживань, перевтілення, інтроекцію (рефлексію), розвивається активне слухання [94, с. 12].

Таким чином, емпатійне спілкування – це ключовий фактор успішності управління засобами педагогічного проектування процесом компетентнісного зростання майбутніх вчителів музики, оскільки емпатія сприяє ефективному встановленню контакту викладача й студента, впливає на результативність співпраці, дозволяє швидко адаптуватися і побудувати продуктивну взаємодію [195, с. 146].

Ефективність управління процесом теоретичної та практичної підготовки студентів до професійної діяльності залежить від вміння викладача орієнтуватися не на власні моральні уявлення та стереотипи світосприйняття та поведінки, а на систему цінностей студента. Своєрідне «приєднання» до його позиції створює атмосферу довіри, забезпечує продуктивність впливу та надання кваліфікованої допомоги.

Емпатійна взаємодія у процесі компетентнісного зростання виявляється в трьох аспектах: пізнавальному (здатність розуміти й передбачати), афективному (здатність емоційно реагувати), активно-діяльнісному (здатність

до співучасті та співпраці). Емпатійне спілкування у процесі підготовки кваліфікованого фахівця дозволяє глибоко сприймати внутрішній світ майбутнього вчителя музики, його емоції та змістові відтінки, налагодити співзвучність переживань, узгодити соціальні очікування через створення загального емоційно-інтелектуального контакту, сприяти їх реалізації, діяти в інтересах студента. Прояв емпатії з боку викладача дає змогу уникнути дискомфорту у взаємодії, створити сприятливі умови для розкриття творчих можливостей студента, його підтримки та подолання недовіри у спілкуванні.

Отже, побудова емпатійного спілкування в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування є важливою умовою ефективності управління, оскільки розкриває можливості не тільки пізнання багатогранності й глибини внутрішнього світу особистості студента, але й чуттєвого збагачення власного стану і виявлення потенційних сил для досягнення високих результатів професійної діяльності.

Наступною педагогічною умовою, що сприяє ефективності процесу компетентнісного зростання ми виділяємо *формування домінанти успіху результативного поля*, яка відповідає особистісно орієнтованому підходу в управлінні [201, с. 80].

Внутрішній успіх, на думку О. Пехоти, як суб'єктивно-психологічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги, який призводить до результату, що збігається з рівнем домагань особистості майбутнього вчителя, виступає своєрідним стимулом до подальших звершень, відкриваючи приховані можливості студентів для реалізації духовних сил [128, с. 198].

Зовнішній успіх, як оцінка соціальної значущості результату оточенням, є своєрідною точкою відліку змін у взаєминах для подальшого руху майбутніх вчителів вгору шаблями удосконалення та розвитку [128, с. 199].

Формування домінанти успішності у процесі управління процесом компетентнісного зростання майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, на нашу думку, створює психоемоційний комфорт, дає змогу

студентам розкриватися духовно, зберігаючи природню індивідуальність, переконуватися у власних можливостях. Тому акцентування позитивних результатів процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики допомагає сформувати в студентах впевненість у можливості успішного долаття труднощів еквівалентно витраченими зусиллями. Домінанта успішності, таким чином, сприяє виробленню стійкості у боротьбі з труднощами на ґрунті активізації всього попереднього досвіду долаття проблем для виправдання очікування радощів [201, с. 81].

Успішність діяльності полягає у посиленні оцінного акценту на позитивних якостях студента та його праці при нівелюванні недоліків як механізму, що гальмує процес компетентнісного зростання.

Отже, психологічна сила успішної діяльності переводить процес компетентнісного зростання у площину духовності: формування внутрішніх переконань, мотивів, стосунків, ціннісних орієнтацій, а управління спрямовує пошукову активність студентів на створення нових, раніше не врахованих шансів.

Домінанта успіху результативного поля мобілізує студентів на подальші досягнення, формує віру у власні можливості, сприяє виникненню сподівань на поліпшення становища і призводить до нових звершень. Результативна успішність у процесі формування професійної компетентності відкриває нові горизонти особистісно-професійного удосконалення, створює оптимістичну установку, відкриває перспективні лінії розвитку, зменшуючи кількість внутрішніх і зовнішніх конфліктів.

Таким чином, педагогічна умова – домінанта успішності результативного поля тісно пов'язана з усіма попередніми умовами і їх діалектичний взаємозв'язок створює простір ефективного управління процесом теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя.

Ще однією необхідною педагогічною умовою ефективності управління процесом формування компетентності майбутніх вчителів, на наш погляд, є *створення спільної модальності пошуку* [198].

Модальність (з лат. *modus* – розмір, спосіб, образ) – категорія, що характеризує спосіб дії або ставлення до дії, виражає відношення змісту висловлювання до дійсності і мовця до змісту висловлювання, відображає спосіб [70, с. 52].

В аспекті підвищення ефективності управління процесом формування компетентності майбутніх вчителів ставлення до процесу професійної підготовки має набути такої модальності, коли виконання завдання стає потрібним не тільки викладачеві, але й, в першу чергу, студентові, оскільки сповнює особистісно-значимим змістом необхідну їм діяльність. Іншими словами, процес оволодіння компетентностями має ґрунтуватися на емоційному фоні зацікавленості, бажання спробувати, виконати (модальність вибору), а не тиску, обов'язку, необхідності (модальність примусу).

Процес компетентнісного зростання в умовах модальності вибору набуває характеру азартного пошуку рішень, стимулювання самостійної роботи, прийняття відповідальності майбутніми вчителями за власну діяльність, що сприяє особистісній свободі та забезпечує внутрішню мотивацію. У той же час модальність примусу викликає формальне ставлення до процесу формування професійної компетентності, перекладання відповідальності за результат на зовнішнє джерело [198].

Модальність, як ставлення до діяльності, пов'язана з мотивацією, рушійною силою цієї діяльності, оскільки вибір певного способу дій залежить і від усвідомлення необхідності виконання завдання, і від уміння це робити, і від бажання здійснювати даний вид роботи. У цьому разі створення спільної з викладачем модальності пошуку відкриває нові джерела активності студентів, забезпечує середовище, яке сприяє перетворенню необхідності професійного зростання у потребу, відкриваючи внутрішні сутнісні сили майбутніх вчителів музики для руху вперед шаблями компетентнісного удосконалення.

Враховуючи, що компетентність більшістю дослідників розглядається як теоретична та практична готовність здійснювати професійну діяльність і вирішувати професійно-орієнтовані проблеми, ще однією умовою необхідно визначити *організацію активної навчально-педагогічної практики* [201, с. 81].

Навчально-педагогічна практика сприяє опануванню студентами системою професійних умінь та навичок, збагаченню теоретичних знань практичним досвідом, поглибленню та закріпленню теоретичних знань через використання їх у практичній діяльності, формуванню внутрішньої потреби студента у самовираженні й самоактуалізації, розкриттю творчого потенціалу майбутніх вчителів, усвідомленню значимості самостійної роботи і оцінці правильності її організації, опануванню певних моделей поведінки, що відповідають особливостям педагогічної діяльності, формуванню інтересу до майбутньої професії та вихованню індивідуально-особистісних якостей вчителя [107, с. 4].

Навчально-педагогічна практика є важливим стимулом для самоосвітньої діяльності студента, сприяє розвитку професійної майстерності. У процесі проходження навчально-педагогічної практики особливого значення набуває формування у майбутніх вчителів витримки, толерантності й артистизму, вмінь застосовувати методи впливу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Отже, педагогічна умова, пов'язана зі створенням простору практичної діяльності майбутніх вчителів музики, дає змогу підвищити ефективність управління процесом компетентнісного зростання через заохочення студента до осмислення, пошуку та комплексного застосування набутих у процесі навчання знань та умінь, реалізацію можливості самооцінки, створення умов прояву творчої ініціативи, відповідальності, артистизму, розкриття потенціалу для сформованості високого рівня професійної компетентності. Лише активна практична діяльність здатна постати як важлива умова управління процесом перетворювального впливу на студента з метою формування його готовності до здійснення своїх професійних обов'язків.

Розглянуті нами умови у своєму діалектичному взаємозв'язку забезпечують ефективне управління засобами педагогічного проектування процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики і порушення навіть однієї з них, при дотримуванні інших, негативно впливатиме

на весь процес. Лише комплексне забезпечення виділених умов може стати підґрунтям результативності управління процесом формування високого рівня професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Висновки до другого розділу

1. У теоретичному аналізі проблеми управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування виявлено сутність понять: метод проектів, проект, проектна діяльність, проектування. З'ясовано сутність педагогічного проектування як цілеспрямованої науково-практичної діяльності з розв'язання освітніх проблем, яка пов'язана з розробкою та технологічною реалізацією педагогічного процесу і спрямована на конкретний результат; засобів проектування як комплексу інструментальних засобів, що забезпечують в рамках обраної методології проектування підтримку повного життєвого циклу системи (процесу, ситуації), який включає стратегічне планування, аналіз, проектування, впровадження, реалізацію і рефлексію; визначено етапи та принципи проектування; доведено, що в сучасних умовах педагогічне проектування є інноваційною технологією.

2. Розроблено та обґрунтовано модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, яка спрямована на досягнення достатнього та високого рівнів сформованості визначених складових професійної компетентності майбутніми вчителями музики, і складається з мети (управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування) та наступних модулів: *концептуально-нормативного* (соціально-освітній запит суспільства, законодавчо-правова база управління, теоретико-методологічні основи управління: цілі, принципи, форми, методи, функції, етапи); *змістового* (взаємопов'язана діяльність суб'єкта (функції управління) та об'єкта (послідовність дій з формування професійної компетентності студентів); *організаційно-функціонального* (підготовка викладача до управління процесом формування професійної

компетентності засобами педагогічного проектування, підмодуль управлінського впливу щодо: розроблення системи проектів, модернізації освітньо-професійних програм з урахуванням педагогічного проектування, внесення змін в організаційно-методичну структуру навчання, здійснення процесу формування складових професійної компетентності); *діагностико-результативного* (критерії та рівні сформованості складових професійної компетентності майбутніх вчителів музики).

Розроблена та обґрунтована модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування ґрунтується на принципах наступності, творчості, особистісного розвитку, системності, результативності, продуктивності, відкритості та культуровідповідності. Вона спрямована на ефективне здійснення управлінської діяльності, базується на врахуванні соціальних запитів і потреб, є цілісною, відкритою, динамічною системою і має взаємопов'язані структурні компоненти. Особливість моделі полягає в обґрунтуванні управління засобами педагогічного проектування, яке здатне підвищити ефективність та результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

3. Виділено та обґрунтовано педагогічні умови управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування як такі спеціально створені обставини, які необхідні й достатні для ефективного формування високого рівня професійної компетентності майбутніх вчителів музики, а саме: створення діалогічного середовища, організація самодіяльного навчального простору студентів, побудова емпатійного спілкування, формування доміанти успіху результативного поля, створення спільної модальності пошуку, організація активної навчально-педагогічної практики.

Результати, викладені у другому розділі дисертаційного дослідження висвітлено у наукових роботах автора [4, 8, 9, 11, 13, 14].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

3.1 Організація та методика проведення педагогічного експерименту

В експерименті, що проводився у 2006–2008 рр., брали участь студенти факультету культури і мистецтв і викладачі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Формувальний етап експерименту проходив в умовах навчального процесу на 3-х, 4-х і 5-х курсах. Для проведення дослідної роботи нами було визначено експериментальну та контрольну групи, які навчалися паралельно.

Організація навчального процесу в експериментальній групі здійснювалася на основі розробленої моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами педагогічного проектування. У контрольній групі використовувалася традиційна організація навчання та управління.

У ході формувального етапу експерименту контролювалося поступове цілеспрямоване застосування в управлінні процесом компетентнісного зростання студентів засобів педагогічного проектування. Це дало змогу порівняти вихідні, проміжні та кінцеві характеристики досліджуваного феномену і зробити висновки щодо ефективності запропонованої моделі.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в три етапи, кожен з яких мав свої завдання. При визначенні етапів ми враховували досвід проектної діяльності викладачів та студентів.

Головною метою першого етапу було усвідомлення викладачами сутності управління засобами педагогічного проектування в компетентнісному просторі підготовки майбутніх вчителів музики та засвоєння студентами особливостей роботи за проектним методом.

Для цього було розроблено методичні рекомендації викладачам вишів щодо застосування засобів педагогічного проектування в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Студенти на даному етапі також поступово залучалися до розв'язання проблемних завдань різної складності, знайомилися з методами прогнозування та проектування, оволодівали основами самостійної пізнавальної діяльності та пошуково-дослідницьких прийомів. У майбутніх вчителів музики формувалась потреба прояву творчої ініціативи, здійснення рефлексії власної діяльності. Даний період ми назвали періодом *входження у простір педагогічного проектування*.

Другий етап характеризувався не тільки сформованим у викладачів та студентів розумінням сутності педагогічного проектування, але й визначенням сфери його практичного застосування, глибоким усвідомленням сутності проблематизації навчання, формуванням ставлення до виконання проектів як життєвої необхідності професійного саморозвитку. На даному етапі викладачі намагалися опанувати логіку управління засобами педагогічного проектування у сфері планування педагогічного процесу: структурно-технологічні, процесуальні та змістові програмні зміни. Студенти брали участь у різноманітних проектах. У нашому дослідженні цей етап отримав назву *занурення у сферу педагогічного проектування*.

Третій етап був пов'язаний з *управлінням засобами педагогічного проектування* процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики в реальному навчальному просторі і визначався творчою проектною співпрацею викладача та студента у вирішенні педагогічних проблем і характеризувався проявами нестандартності мислення, педагогічною імпровізацією, диференціюванням чинників досягнень та недоліків, широким діапазоном ерудованості, стійким передбаченням та можливостями самокорекції.

Зауважимо, виділення означених етапів досить умовне, оскільки індивідуальне сприйняття та засвоєння проектних постулатів залежить від

психофізіологічних особливостей майбутніх вчителів музики, але завдання, які виступали домінантою на кожному етапі, забезпечили поступове формування проектної культури викладачів та студентів і це дозволило простежити результативність управління процесом компетентнісного зростання студентів засобами педагогічного проектування через динаміку змін рівнів сформованості складових професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Упродовж трьох років ми цілеспрямовано застосовували в управлінні процесом формування професійної компетентності студентів засоби педагогічного проектування. Робота проводилася за двома паралельними напрямками: підготовка викладачів до управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики та впровадження інноваційних форм роботи зі студентами.

На першому етапі (*входження у простір педагогічного проектування*) було проведено науково-методичний семінар для викладачів «Підвищення ефективності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів в умовах модернізації освіти», на яких розглядалися питання ролі, призначення, функцій, принципів управління компетентнісним зростанням студентів, використання засобів педагогічного проектування у корекції освітньо-професійних програм, управління організацією та здійсненні проекту, управління проблемно-пошуковою діяльністю майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, управління навчальним процесом в умовах компетентнісної освіти. Також організовано низку тренінгових занять з формування навичків управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування («Синектичні ігри як засіб управління процесом формування творчої компетентності майбутніх вчителів музики», «Управління процесом формування компетентності пізнавальної самостійності через створення проблемного поля навчання та розробку банку проектів» тощо).

У студентів на даному етапі проходив процес опанування основ проектування, формувалося розуміння проектної діяльності та розвивалися

здібності, які є підґрунтям ефективного виконання проектів різного спрямування.

Розглянемо особливості роботи на даному етапі формувального експерименту на прикладі викладання дисципліни «Основи педагогічної майстерності». Так, активізація творчого мислення як універсальної властивості, що визначає результативність і продуктивність процесу формування професійної компетентності студентів пов'язана із застосуванням у навчальному процесі методів, які сприяють підвищенню яскравості образів, інтенсивності емоційних переживань, чуттєвості до власних підсвідомих відчуттів. Використання цих методів у процесі підготовки вчителів музики дозволяє формувати творчий стиль мислення, робити акценти на здійсненні творчих актів, що позитивно впливає на можливість майбутньої самореалізації, особистісного зростання та формування професійного інтересу і захоплення.

Так, на заняттях з вивчення теми «Уява та фантазія як фактор творчої діяльності вчителя» дисципліни «Основи педагогічної майстерності» застосовувався синектичний метод У. Гордона спрямований на подолання бар'єрів психологічного захисту особистості, що перешкоджають вільному польоту думок, через організацію відповідної групової роботи.

Сутність методу полягає в об'єктивації мисленнєвої діяльності під час творчого процесу, психологічній активізації колективної пошукової роботи на основі штурму проблеми групами учасників з використанням різноманітних аналогій та асоціацій [87, с. 1]. Метод синектики заснований на твердженні про природу творчої діяльності, котра крім інтуїції, вільного мислення, натхнення, абстрагування та деяких інших непередбачуваних процесів, має певні механізми, що підлягають навчанню.

Отже, оволодіння операційним механізмом та певною організацією процесу розв'язання проблеми, мало забезпечити підвищення ефективності творчості та стимулювати роботу неопераційних механізмів. Застосування даного методу у навчальному процесі давало змогу студентам оволодіти

спеціальними творчими прийомами, що спонукають генерувати оригінальні ідеї, знаходити нові підходи розв'язання проблем, продукувати нестандартні рішення [202].

Створюючи на занятті проект «Уроки музики в школі майбутнього», студенти застосовували основні прийоми синектики:

1. Гра з дефініціями, значеннями, поняттями (Book Title)– це означення проблеми за допомогою узагальненого слова або висловлювання [217, с. 123].

2. Гра із запереченнями закону, поняття, дій (Force Fit Get Fired) – це спроба втілити в дійсність ситуацію з порушеннями, доведення до абсурду [217, с. 98].

3. Гра з аналогією, метафорою (Personal Analogy) – це діяльність з перетворення знайомого у незнайоме і навпаки, а також персоніфікація асоціацій [87, с. 2].

Використання вище названих прийомів на певних етапах синектичного процесу розв'язання проблеми давало можливість студентам долати стереотипність мислення, бачити незвичні перспективи, знаходити оригінальні ракурси.

Заняття проводилося в три етапи:

- 1) ознайомлення з проблемою (що не задовольняє в уроках музики);
- 2) уточнення проблеми шляхом руху від форми її подання до усвідомлення та розуміння її сутності (що можна змінити у структурі, змісті);
- 3) розв'язання проблеми через погляд з нової точки зору, долаючи психологічну інерцію (інноваційний варіант уроків музики в майбутньому).

Кожен етап вирішував певні завдання. Так, на першому етапі студенти навчалися формулювати проблему, поступово вникати в її сутність та деталі, поширюючи коло пошуку через включення загальних ознак ситуації, активізацію абстрагування, бачення несподіваних ракурсів, акцентів, точок зору. Майбутні вчителі музики говорили про необхідність пробуджувати інтерес учнів до музичної діяльності, викликати емоційний відгук під час сприйняття музики, наповнювати музику індивідуальним смислом.

На другому етапі студенти пояснюють проблему у межах знайомої, звичної моделі. Даний етап важливий для формування пошукових прийомів студентів, оскільки розв'язання проблеми потребує залучення додаткової інформації, яку готують студенти-експерти. Для цього задіюються різнобічні літературні, науково-методичні та Інтернет джерела. Кумуляція фактичного матеріалу конкретизує завдання й стимулює потік різноманітних пропозицій.

Обговорення на занятті особливостей музичного виховання в інноваційних школах давало можливість студентам відійти від стандартного бачення традиційної школи, здійснити спробу вийти за межі звичної моделі, активізувати абстрагування.

Третій етап характеризується відходом від повсякденних поглядів та реакцій, генеруванням ідей, рішень у межах обраного формулювання мети, пошуком нового підходу, іншої точки зору, несподіваних ракурсів. Процес генерації нових ідей пов'язаний з технікою застосування образних аналогій як головного механізму творчості. У.Гордон вважає, що аналогії специфічними розумовими операторами активізації творчого процесу. Вони дозволяють побачити в об'єкті складну сукупність протилежних тенденцій, сторін та якостей, зробити творчу активність результатом свідомих зусиль.

На заняттях використовувалися наступні види аналогій:

пряма аналогія ґрунтується на аналізі паралельних фактів, споріднених функцій з різних галузей. Це вільний асоціативний пошук виявлення подібностей у людському досвіді (урок музики як 5D кінотеатр: чуєш, бачиш, відчуваєш, пізнаєш; або як велика соціальна мережа, де можна рухатися індивідуальними музичними шляхами);

символічна аналогія (оператор позитивного скептицизму або компактний парадокс) потребує формулювання парадоксальної фрази, яка у скороченому вигляді відображає сутність явища. Мета даного виду аналогії – знайти у звичному протиріччя, показати предмет з цікавого ракурсу («музичне море духовного світу людини», «поринути у музичну неосяжність», «царина музики-казкове царство емоцій», «Я-Ми і Он в музиці», «зрости музику в собі»);

фантастична аналогія викликає нереальні образи, дозволяє відмовитися від стереотипів, зняти психологічну інерцію, рухатися невідомим шляхом (подорож концертними залами, чарівна музична паличка, музична пошта);

персональна аналогія звільняє від зовнішнього аналізу і дозволяє «вжитися» в образ об'єкта проблеми, подолати інертність мислення (Я-музика хочу дружити з учнями, Я-музичний інструмент повідаю таємниці мого життя).

Результатом синектичних ігор були розробки елементів уроків музики «Таємниці оркестрової ями», «Як народжуються оперні лібретто», «Союз forte і ріано», «Чи може секунда плакати?», «Як «побачити» музичні картини?».

Отже, виконання синектичних проектів стимулювало у майбутніх вчителів музики бачення нових перспектив музично-педагогічної діяльності, відхід від стандартних типів та моделей уроків музики, підштовхувало до пошуку шляхів створення позитивних відчуттів від спілкування з музикою.

Необхідно звернути увагу і на те, що синектичне проектування розвиває також здатність системного бачення об'єктів управління, формує навички рефлексивного способу діяльності, нових способів керування комунікацією, дає змогу оволодіти пакетом функцій стратегічного планування, виступає діагностуючим методом, оскільки на синектичних заняттях виявляється рівень компетентності та інформованості студента у різних галузях, володіння образним мисленням, здібність до абстрагування, узагальнення, порівняння, вміння актуалізувати потрібні знання у необхідний час. Дидактичні особливості синектики пов'язані з формуванням вміння бачити проблему, включення новоутворень у контекст особистісного досвіду студентів. На заняттях синектичного проектування у студентів формувалася певний комплекс аналітичних, комунікативних, творчих, рефлексивних, організаційних, прогностичних, проєктивних та орієнтаційних вмінь, що забезпечуватимуть успішне виконання ними професійної діяльності [202].

Розвиток пізнавально-орієнтаційних здібностей майбутніх вчителів музики відбувався у процесі створення проектів, пов'язаних з вивченням та поясненням фактів та явищ професійної дійсності. Студентам пропонувалося обрати проблему сфери музично-педагогічної діяльності й підготувати

реферативний портфель (наприклад, «Роль бесіди на уроках музики в школі», «Розвиток вокальних навичок учнів молодших класів на уроках музики в школі», «Виховні аспекти української народної музики», «Як казка прийшла в музику» тощо). Даний проект відрізняється пошуковим характером роботи, поглибленням та інтеграцією знань, індивідуально-самостійними видами діяльності. Студенти, використовуючи бібліотечну науково-методичну базу та мережу Інтернет, підбирали 10 джерел, які розкривають обрану проблему. До списку літератури майбутні вчителі включали статті з наукових видань, розділи підручників та посібників. Джерела ретельно опрацьовувалися і за результатами даної роботи створювався реферативний портфель з конкретної проблеми, а саме: 1) дві анотації; 2) два резюме; 3) дві карти запитань; 4) два конспекти; 5) два джерела опрацьовувалися з використанням маркерів для позначення головної та другорядної інформації. Після опрацювання всієї обраної літератури складався проект (план та тези) реферату.

Таким чином, проект «Реферативний портфель» відкривав для студентів простір самостійної пізнавально-пошукової діяльності професійного спрямування. Майбутні вчителі музики мали змогу фокусуватися на цікавих для них аспектах музично-педагогічної діяльності, формувати навички знаходження, опрацювання та використання необхідної інформації, усвідомлювати значення підвищення рівня педагогічної майстерності у власному професійному зростанні, поглиблювати і розширювати музично-тематичне коло, засвоювати основні принципи педагогічного дослідження, формувати навички здійснення таких розумових операцій як аналіз, узагальнення, синтез, порівняння, зіставлення. Деякі студенти за результатами підготовки реферативного портфеля готували доповідь на студентську науково-практичну конференцію («Формування музично-творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи як педагогічна проблема», «Проблема формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва в учнів 5-8 класів загальноосвітньої школи» тощо).

Важливо відмітити, що викладач виконував функції радника, спрямовуючи діяльність студентів у потрібному напрямку. Він максимально

надавав їм можливість проявити самостійність, підтримував ініціативу, заохочував до творчості, стимулював позитивне ставлення до пошуку.

Оскільки етап *входження у простір педагогічного проектування* характеризується ознайомленням студентів з основами проектного методу, на перших заняттях з «Основ педагогічної майстерності» значна увага приділялася розв'язанню проблемних завдань.

Так, у процесі вивчення теми «Увага та спостережливість як елементи внутрішньої техніки вчителя» студенти в професійно орієнтованих ситуаціях намагалися знайти найбільш ефективні способи формування та підтримки уваги учнів на уроці музики. Вони у практичному застосуванні апробували варіанти організації парної роботи («Розпитай сусіда про улюблену музику»), групової діяльності (вокальні вправи «Луна», «Навпаки», «Ритмічні орнаменти» тощо), використовували ігрові елементи (сюжетно-рольове виконання пісень, спів з оркестрово-шумовим акомпанементом, слухання з ритмічно-руховим супроводом), виготовляли наочність до різних тем з музичної грамоти для молодших школярів, пропонували проблемні питання для обговорення сучасної музики з учнями 7-8 класів, створювали таблиці музичних термінів, виголошували персоніфіковані повідомлення («З історії музичного інструменту», «Хто в балеті головний: музика чи танець?»), демонстрували володіння аудіо- та відеозасобами.

Таким чином, майбутні вчителі музики з перших занять потрапляли у професійне поле педагогічного проектування, що змушувало їх швидко орієнтуватися в ситуації, долати страх і невпевненість, проявляти вольові зусилля для досягнення результату. Подібні проблемні ситуації спонукали їх до прояву власної ерудованості, акторських здібностей, ораторських талантів. Вагомий вплив на розвиток умінь розв'язувати проблемні завдання мало забезпечення інформаційної складової професійної підготовки майбутніх вчителів музики. Набуття початкового досвіду професійної діяльності забезпечується кумуляцією знань. Це стимулювало пізнавальну активність

студентів, формувало внутрішню готовність до педагогічної імпровізації в майбутньому.

Важливу роль для розвитку рефлексивних здібностей студентів грало створення у педагогічному процесі проблемно-ситуативного поля. Так, при вивченні теми «Педагогічний такт як стратегія поведінки у спілкуванні» були використані технології інтерактивного навчання для розв'язання педагогічних ситуацій, у які може потрапити вчитель музики: «Акваріум», «Карусель», «Мозковий штурм», робота в парах та змінних трійках («Як навчити учнів бачити красоту класичної музики?», «Плюси і мінуси сучасної музики», «Вокально-хорова робота в загальноосвітній школі: за і проти», «Музична грамота чи музична грамотність?», «Урок музики: навчання чи розвага?» тощо). Це давало можливість студентам всебічно проаналізувати причини виникнення даної проблеми, усвідомити особливості психологічних станів суб'єктів ситуації, емпатійно відчувати їх емоційний настрій і знайти різноманітні варіанти розв'язання конфлікту.

Проблемно-ситуативна організація навчання з професійно-орієнтованим контекстом викликала у студентів високу мотивацію й рефлексивне ставлення до діяльності, які пов'язані, на думку Карпушиної М. Г., з усвідомленням проблеми, професійно-особистісною комунікацією, конкретизацією матеріалу і рольовим співвідношенням інваріантного та професійно-особистісного компонентів навчання [70, с. 53]. Отже, організація проблемно-ситуативної роботи під час занять давала змогу перетворити навчання в емоційно-змістову діяльність, забезпечувала інтелектуальну активність студентів та сприяла використанню реальних професійних знань і вмінь для прийняття рішення. Крім того, проблемно-ситуативне навчання пов'язувало тематичний принцип побудови дисципліни з її професійно-особистісним змістом.

Розв'язання проблемних ситуацій обов'язково завершувалося рефлексивним обговоренням, що дозволяло формувати у студентів навички диференціювання чинників успіхів та невдач, самосприйняття, самопізнання та самокорекції, критичність суджень та самооцінку. При цьому важливим у

період входження в простір педагогічного проектування залишається те, що на перших заняттях викладач брав активну участь в обговоренні, а іноді виступав лідером в організації аналізу результатів, оскільки студенти не завжди готові до оцінних операцій. Але поступово ініціатива переходила до майбутніх вчителів музики, які з часом усвідомлювали, що рефлексивний аналіз є своєрідним каталізатором руху вперед шаблями компетентнісного зростання.

Розвиток аналітичного мислення майбутніх вчителів музики відбувався у процесі виконання проекту – інтерв'ю «Чому Ви обрали професію вчителя музики?» Вивчаючи тему «Активне педагогічне слухання та розуміння партнера» з дисципліни «Основи педагогічної майстерності», студенти мали взяти інтерв'ю у представників студентського середовища музичних факультетів будь-якого ВНЗ з метою з'ясувати мотиви вступу в університет на музично-педагогічну спеціальність. На основі отриманих даних їм треба було виділити причини, за якими студенти обирали професійну діяльність вчителя музики, і виступити на занятті з міні-повіддю. Завдання мало дослідницький характер і передбачало формування у майбутніх вчителів музики комунікативних вмінь, самостійності й творчості, впевненості й толерантності, оціночних суджень й рефлексивних навичок. Розмаїття думок змушувало студентів замислитися над важливістю і складністю професійної діяльності вчителя музики, навчитися виокремлювати головне у висловлюваннях співрозмовника, утримувати бесіду в межах теми, налагоджувати контакт, підтримувати позитивний емоційний фон під час інтерв'ю. А кульмінацією даного проекту була презентація узагальнених результатів, яка перетворилася в емоційне, невимушене, змістовне обговорення, де не було байдужих, де панувала зацікавленість і змагалися погляди та думки.

Таким чином, студенти, розв'язуючи проблемні завдання на етапі входження у простір педагогічного проектування, поступово оволодівали особливостями роботи за проектним методом, у них формувалися навички пошуково-дослідної діяльності, прогностичні та аналітичні вміння, розвивалася творча уява, активізувався пізнавальний інтерес.

Логічним завершенням першого етапу експерименту була участь студентів у конкурсі педагогічної майстерності. Це комплексний проект, який давав змогу студентам показати набуті знання, вміння, навички з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, ставлення до обраної професії, продемонструвати сформовані моделі поведінки, професійні якості й властивості. Всі конкурсні завдання мали проблемний характер і потребували від майбутніх вчителів музики творчості, неординарності, оригінальності, ініціативності у поєднанні з інформаційною обізнаністю у педагогічній діяльності, виявленню музично-педагогічних вмінь та навичок, згуртованості та колективізму, взаємопідтримки та взаєморозуміння.

У конкурсі педагогічної майстерності брали участь як контрольна, так і експериментальна групи, що дало можливість проаналізувати перші результати експериментальної діяльності і зробити висновки, що стосуються першого етапу *входження у простір педагогічного проектування* щодо рівня сформованості проектної культури і професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Таким чином, результатом першого етапу експерименту стало усвідомлення викладачами сутності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування та опанування студентами основ проектної діяльності, що створило підґрунтя для проведення другого етапу експерименту – *занурення у сферу педагогічного проектування*.

На другому етапі формувального експерименту управління засобами педагогічного проектування здійснювалося у площині навчально-методичної розробки (планування) процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Було вироблено проектну логіку змісту дисциплін, визначено простір прояву педагогічних ефектів управління засобами педагогічного проектування, означена проблематизація педагогічного процесу. Завданнями викладачів на даному етапі було: замінити навчальний примус на полівзаємодію зі студентами, створити установку на вироблення власної

позиції майбутнього вчителя музики у проектній діяльності, виявити особистісний смисл дисциплін, навчити студентів визначати зміст, послідовність і процесуальність власної діяльності з формування професійної компетентності.

Для студентів даний етап передбачав удосконалення навичок проектної діяльності, поширення сфери їх застосування, формування ставлення до виконання проектів як життєвої необхідності професійного саморозвитку. Тому управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування будувалося на основі широкого розмаїття проектів: інформаційно-ознайомчих, художньо-творчих, ігрових, сюжетно-рольових, тренінгових, практико-орієнтованих.

Наприклад, у процесі вивчення дисципліни «Сучасні педагогічні технології» студенти виконували інформаційно-ознайомчі проекти, метою яких було формування уявлення про інноваційні та альтернативні школи, що відрізнялися від традиційної школи організацією, змістом та методами навчання. Майбутні вчителі музики знаходили літературні джерела, опрацьовували їх, відбирали матеріал, узагальнювали його і готували доповіді з презентаціями для виступу на засіданні круглого стола з проблеми «Особистісно-орієнтована освіта і технології». Дискусійне обговорення представлених проектів давало можливість студентам побачити нові дидактико-виховні можливості освіти, порівняти принципи організації традиційної школи з інноваційно-альтернативними варіантами, визначити особливості особистісно-орієнтованих систем навчання, сформувати власне професійно-особистісне ставлення до сучасних освітніх проблем. Всі інформаційно-ознайомчі проекти складали надалі навчально-методичний журнал «Особистісно-орієнтовані технології» за різними розділами: «Гуманно-особистісні технології», «Технології розвивального навчання», «Групові технології та технології індивідуалізованого навчання», «Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів», «Технології створення умов для розвитку творчої особистості», який слугував студентам узагальненим

посібником для підготовки до модульної контрольної роботи, оскільки подача матеріалу, його логіка, змістовність, особливості оформлення були їм зрозумілі, близькі, зручні, цікаві. Крім того, ознайомлення з широким колом різноманітних технологій формувало у студентів новий погляд на зміст, форми і методи роботи саме вчителя музики, усвідомлення ролі уроків музики в естетичному розвитку учнів, виокремлення тих особливостей інноваційних шкіл, які можуть бути ефективними в роботі сучасного вчителя музики.

Із задоволенням студенти готували й художньо-творчі та ігрові проекти. Розробка даних проектів була спрямована на проходження практики в загальноосвітній школі в якості вчителів музики та класних керівників і тому діяльність була достатньо вмотивована. Темі проектів обиралися студентами за власним бажанням і охоплювали різні напрямки музично-виховної діяльності («Гітари чарівні звуки», «Українські календарно-обрядові пісні», «Й.С. Бах та його музична родина» тощо). Спочатку групи студентів збирали банк ідей, що виконував роль допоміжного засобу для виявлення можливих структур проектної теми, проводили експертизу думок і відбирали найцікавіші для реалізації. Подібне ґрунтовне опрацювання проблеми завершувалося формуванням задуму, який спонукав до формулювання завдань та розподілу ролей і обов'язків у підготовці й реалізації проекту.

Напрямами реалізації художньо-творчого проекту були:

1. Розробка сценарію програми.
2. Розподіл ролей та обов'язків у підготовці та реалізації проекту.
3. Підбір музичного матеріалу.
4. Створення варіантів художнього оформлення проекту.
5. Робота над костюмами учасників проекту.
6. Відбір художніх номерів та репетиції з їх підготовки.
7. Складання конкурсної програми.
8. Технічне та матеріальне забезпечення проекту відповідно до реальних можливостей.

9. Розробка картотеки ігор різнобічної спрямованості (інтелектуальні, музичні, рухливі, з глядачами тощо).

Підготовка художньо-творчих проектів вимагала від майбутніх вчителів музики інтеграції музичних здібностей, умінь та талантів для застосування у різних жанрах: спів, танець, малювання, музика, інсценування. Творчі зусилля фіксувалися у своєрідному творчому звіті, що презентувався публічно: творчі проекти уроків – музичні вітальні, музично-педагогічні форуми, міні-конференції з музичної тематики, фестивалі сучасної дитячої пісні, театр української пісні, новини концертних майданчиків тощо.

Після презентації проекту проводився рефлексивно-оціночний аналіз успішності виконання проекту й ефективності розв'язання проблеми. Аналіз проводився за різними аспектами: ступінь самостійності у вирішенні поставлених завдань; рівень комунікативності у спільній діяльності; відповідальність за доручену справу; практичне використання попереднього досвіду; рівень сформованості певних знань, умінь та навичок; оригінальність та ініціативність в роботі; ступінь застосування музично-педагогічних знань та умінь; активність участі у вирішенні проблеми; творчий підхід до розв'язання завдання.

Викладач при цьому заохочував студентів до самоаналізу, аргументації їх власного бачення процесу і результату розв'язання проблеми, акцентував відчуття колективізму, радощів, успіху, спільності пошуків, наголошував на внесках та зусиллях учасників проекту. Формування самооцінки навчало майбутніх вчителів музики вмінню аналізувати причини успіхів та невдач, сприяло створенню впевненості у майбутній професійній діяльності й отриманню адекватного витраченим зусиллям результату.

Ефективний аналіз завершувався післязвітними формами фіксації успіху у розв'язанні проблеми: фотоальбом, монтаж відеоматеріалів, фоторепортаж з концертного майданчика, випуск газети тощо.

Важливо відмітити, що на всіх етапах розробки, підготовки й реалізації проекту викладач виступав для студентів другом, радником, консультантом, експертом, партнером, який стимулював і заохочував майбутніх вчителів музики до творчої діяльності, а не регламентував їх роботу, не обмежував самостійність, не нав'язував репродуктивний шлях повторення, гальмуючи ініціативність та активність у вирішенні проблеми.

Отже, підготовка проектів давала дійсну можливість зробити студента реальним суб'єктом пізнавально-виховного процесу, а не об'єктом педагогічного впливу, розкрити здібності, закладені природою, здійснити індивідуалізацію, диференціацію педагогічного процесу, забезпечити кожному усвідомлення власної значущості та необхідності в колективі. Під час реалізації художньо-творчого проекту розкривалися креативні здібності студентів, створювалися умови їх творчого розвитку, формувалися мотивація до музично-педагогічної діяльності, виховувалася відповідальність за доручену справу. Працюючи над проектом, майбутні вчителі музики навчалися коригувати власну діяльність у залежності від обставин, не пасувати перед труднощами. Чим наполегливіше вони вчилися планувати свою діяльність, тим впевненіше почували себе у мінливих обставинах життя, яке можна розглядати як чергування різних проектів.

Ефективними у формуванні професійної компетентності студентів виявилися і сюжетно – рольові проекти. Даний вид проектів застосовувався у процесі вивчення теми «Технології організації спільної діяльності школи і сім'ї». Студенти, які обирали собі певні ролі у сюжетних замальовках професійного спрямування, мали змогу не тільки на раціональному рівні продумати логіку власної поведінки в різноманітних ситуаціях, але й емоційно перетворювалися у суб'єктів даної ситуації, емпатійно вживалися у рольову фабулу учасників педагогічного процесу і відповідно діяли стосовно контексту розвитку сюжетних подій. Подібні міні-проекти зростали у життєво-професійні вистави, які давали змогу студентам відчувати акторське перевтілення для глибокого розуміння сутності, значущості, складності професійної діяльності вчителя.

У рефлексивному обговоренні подібних міні – проектів у контексті системи акторської майстерності К. С. Станіславського студенти обов'язково проводили паралель між перевтіленнями актора і акторською сутністю професійної діяльності вчителя. Цьому допомагало і вивчення на попередньому курсі дисципліни «Основи педагогічної майстерності».

Ефективності управління процесом компетентнісного зростання сприяло застосування тренінгових проектів при вивченні тем «Технологія особистісно-орієнтованого уроку». Проектування фрагментів уроку музики, окремих його частин і моделювання творчого задуму особистісно-орієнтованого уроку музики вимагало від студентів творчого підходу, ініціативності, мобільності у застосуванні знань та умінь, прогнозування руху подій і передбачення реакцій учнів. Тренінгові проекти навчали студентів швидко орієнтуватися у змінних обставинах уроку, застосовувати оптимальні засоби і методи навчання, коригувати власні розробки та використовувати імпровізаційні прийоми.

На завершення етапу *занурення у сферу педагогічного проектування* студенти брали участь у конкурсі захисту проектів «Якого класного керівника чекають учні?» Майбутні вчителі музики об'єднувалися у творчі групи, визначалися експерти, опоненти, журі конкурсу. Проект передбачав висвітлення проблем діяльності класного керівника, відображення інноваційного погляду на його роботу в сучасних умовах, розкриття особливостей його спілкування з учнями в гуманній особистісно-орієнтованій школі, окреслення напрямків його діяльності.

Студенти готували презентації, відеоматеріали, схеми, піктограми та професіограми. Доповідачі захоплено представляли результати групового дослідження. Виступи експертів та опонентів спонукали до дискусії та обговорення проектів. Слід відмітити, що у даній роботі студенти виявили достатню самостійність у підготовці проекту, вміння працювати з інформацією та застосовувати інтегровані знання, проявили комунікативні навички і здатність до прогнозування й передбачення.

У конкурсі захисту проектів брали участь як експериментальна, так і контрольна група. Це дало можливість простежити динаміку змін рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики внаслідок занурення їх у проектний простір.

Отже, на другому етапі відбулася проблематизація процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, яка дала змогу створити спільний простір взаємодії викладача і студента, забарвити зміст навчальних дисциплін особистісно-проблемним смислом, вибудувати проектну логіку управління процесом компетентнісного зростання майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

Метою третього етапу (*управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування*) стало створення спільного проблемно-пошукового простору викладача і студента, який потребував вироблення узгоджених позицій суб'єктів управління на основі вмотивованої взаємодії у проектному полі, особистісно-орієнтованого входження студента в процес формування професійної компетентності за умови самостійного вибудовування шляхів вирішення проблем власної освіти.

Даний етап потребував об'єднання управлінської компетентності викладача і набутих на попередніх курсах вмінь організації та здійснення проектної діяльності студентів у спільний пошук особистісно-орієнтованого шляху навчання. Подібна взаємодія мала змінити характер управління, коли викладач і студент як суб'єкти управління об'єднують інтелектуально-вольові, організаційні та технологічні ресурси для формування єдиного смислового простору з вироблення цілей, завдань, позицій, спрямувань в ансамблевій взаємодії. При цьому майбутній вчитель музики опановує функціональний зміст управління засобами проектування: визначає проблему, формулює задачі, обґрунтовує результати та способи їх досягнення, аналізує, співставляє, оцінює. Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх

вчителів музики, таким чином, набуває особистісно-орієнтованого характеру, оскільки студент бере участь у виробленні управлінського рішення.

Найбільш ефективно вирішення поставлених завдань відбувалося, на нашу думку, під час проходження студентами п'ятого курсу педагогічної практики в загальноосвітніх школах м. Ніжина, оскільки позиція власника своєї професійної діяльності давала можливість усвідомити себе суб'єктом управління.

Колективним суб'єктом управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики виступають керівники практики, методисти університету, вчитель з фаху, класний керівник. Завданнями даного етапу формувального експерименту було визначено: управління засобами педагогічного проектування самостійно-творчою діяльністю студента, введення студентів у процес управління засобами педагогічного проектування через створення умов входження в проектний простір учнів (заохочення школярів до проектної роботи та залучення їх до виконання проектів з різних проблем).

У настановчий період керівники практики проінструктували студентів стосовно питань організації роботи за різними напрямками. Майбутні вчителі музики разом з методистами означили проблеми, які мали розв'язати під час практики. Після аналізу визначених проблем було сформульовано мету, визначено завдання практики, розроблена індивідуальна програма практики. Кожен студент вибрав собі тему проекту-дослідження музично-педагогічного спрямування за індивідуальними інтересами («Розвиток пізнавальних інтересів учнів на уроках музики», «Формування творчої особистості школяра на уроках музики загальноосвітньої школи», «Формування емпатійного сприйняття творів музичного мистецтва учнями на уроках музики» тощо).

Студенти мали змогу самостійно визначати об'єкт та предмет дослідження, методи, етапи та інформаційно-ресурсне забезпечення пошуку. Робота над проектом передбачала теоретичне обґрунтування проблеми і практичне її розв'язання в умовах реальної загальноосвітньої школи. Майбутні вчителі самостійно шукали, відбирали, опрацьовували літературні джерела до

теоретичної частини проекту, визначали основні напрямки дослідження. Викладач при цьому у співпраці зі студентом виконував функцію методичного супроводу. В умовах взаємодії викладача і студента створювалась можливість м'якої регуляції процесу, коли корекційні рішення виступали не зовнішнім тиском з боку викладача на студента, а народжувались в їх співтворчості, де важливе місце відводилося самому студенту. Таким чином, студент брав безпосередню участь у процесі продукування управлінських рішень, що створювало стійку мотивацію їх виконання. Максимальна самостійність сприяла формуванню цілеспрямованості та розподілу відповідальності за результати власної роботи між викладачем і студентом, створювала умови для підвищення рівня проектної компетентності, відкривала широкий простір для творчості та ініціативності.

Крім того, надзвичайно важливим на цьому етапі було формування у майбутніх вчителів музики позиції суб'єкта управління та управлінських навиків через організацію проектної діяльності учнів. Це давало можливість краще усвідомити сутність управління засобами педагогічного проектування. Студенти залучали дітей до різноманітних проектів: ігрових, художньо-творчих, інформаційних, практико-орієнтованих. Ступінь включення учнів у проектну діяльність залежала від віку учнів та попереднього проектного досвіду. Важливим було те, що студенти обирали теми проектів разом з учнями, що зміцнювало стосунки, створювало атмосферу комфортності й дружності, підвищувало взаєморозуміння та активізувало співпрацю. Майбутні вчителі музики усвідомлювали, що надання певної самостійності учням створює у них мотивацію до навчання, стимулює прояви творчості, викликає пізнавальні потреби, що позитивно впливає на подальше навчання і покращення досягнень дітей. В той же час, студенти відчули труднощі в організації рефлексивного аналізу після презентації результатів, що свідчило про несформованість в учнів самооцінки. На даному етапі проектної діяльності майбутнім вчителям музики приходилося прикладати значні зусилля для включення учнів у процес обговорення, формування у них вмінь диференціації

причин успіхів та невдач для відкриття перспективи подальших здобутків та отримання кращих результатів у процесі розвитку та самоудосконалення.

Цінним досвідом для студентів виявилось і обговорення з викладачем результатів проектної діяльності учнів. Це сприяло підвищенню рівня проектної культури студентів і мотивувало їх до продовження роботи із застосування педагогічного проектування у власній професійній діяльності.

Педагогічна практика завершувалася презентацією результатів на підсумковій конференції, в якій брали участь як контрольна так і експериментальна групи. Співставлення результатів практичної діяльності студентів дало можливість зробити висновок стосовно ефективності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики через динаміку змін показників рівнів сформованості їх професійної компетентності.

Отже, на формувальному етапі експерименту ми перевірили дію запропонованої моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Зміст експерименту розгортався у поетапному русі від входження у простір педагогічного проектування до управління засобами педагогічного проектування через взаємодію суб'єктів управління для підвищення ефективності процесу компетентнісного зростання майбутніх вчителів музики.

3.2 Аналіз результатів перевірки ефективності моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами педагогічного проектування

З метою визначення ефективності експериментальної моделі був проведений порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів дослідження. Діагностика проводилася за означеними критеріями та показниками. Використана система математичної обробки результатів дозволила простежити динаміку формування цього феномену (механізм знаходження середнього арифметичного).

Для проведення експериментального дослідження було визначено контрольну та експериментальну групи. Групи не формувалися за певними критеріями, а обиралися для експерименту за списками деканату (типовий підбір контингенту студентів в групу). Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики на початку експерименту було проаналізовано результати складання екзаменів попередньої сесії. За підрахунками було виявлено, що більшість студентів в групах показало середній (контрольна група – 58,7%, експериментальна група – 56,1%) та достатній (контрольна група – 21,8%, експериментальна група – 23,6%) рівень сформованості професійної компетентності. Високий рівень при складанні попередньої сесії виявило 8,9% студентів контрольної групи і 9,5% студентів експериментальної групи. Низький рівень було зафіксовано у 10,6% контрольної групи і 10,8% студентів експериментальної групи. Зважаючи на це, можна стверджувати, що групи співвідносилися між собою за кількістю студентів високого, достатнього, середнього та низького рівнів сформованості професійної компетентності як 1:1. Отже, на початку формувального експерименту були обрані майже однакові стартові можливості контрольної та експериментальної груп (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

**Рівні сформованості професійної компетентності студентів
на початку експерименту**

Рівні сформованості професійної компетентності (%)							
низький		середній		достатній		високий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
10,6	10,8	58,7	56,1	21,8	23,6	8,9	8,3

Протягом експерименту управління процесом формування професійної компетентності в контрольній групі здійснювалося традиційним способом, в експериментальній групі застосовувалися засоби педагогічного проектування.

Оскільки якість управління процесом формування професійної компетентності виявляється в рівнях сформованості професійної

компетентності майбутніх учителів музики, то про ефективність управління ми судили, спостерігаючи за динамікою компетентнісного зростання студентів. При цьому контрольними обиралися складові професійної компетентності, що визначають творчий характер праці та можливість самостійного постійного удосконалення впродовж життя, а саме: *прогностична компетентність, компетентність пізнавальної самостійності, компетентність творчої діяльності, компетентність сфери пошуково-дослідної діяльності, рефлексивна компетентність.*

Початкове уявлення про сформованість у студентів ЕГ прогностичної компетентності було отримано на перших заняттях з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» (ІІІ курс). Відповіді майбутніх учителів музики на запитання стосовно підготовки до занять, пріоритетності у виконанні завдань, плануванні робочого дня, тижня виявили, що у більшості студентів переважала стихійність підготовки до занять (середній рівень – 58,4 %, достатній рівень – 23,8 % (Таблиця 3.2).)

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості прогностичної компетентності
на початку експерименту**

Рівні сформованості прогностичної компетентності %							
низький		середній		достатній		високий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
10,5	12,6	60,1	58,4	22,6	23,8	6,8	5,2

Лише окремі студенти намагалися упорядкувати режим власного навчання з метою отримання кращих результатів (високий рівень – 5,2 %). Слід відмітити, що якраз ці студенти продемонстрували свідомий підхід до перспектив професійного життя, кар'єрного зростання, стратегічного цілепокладання. При цьому, серед студентів були й такі, що вважали марною справою спроби будь-якого упорядкування та прогнозування (низький рівень – 12,6 %). Їх твердим переконанням було те, що життя зруйнує всі плани, а тому «жити за течією» найкращий вибір. Дана група студентів майже не

замислюється над тим, як вибудується їх професійне життя, вважаючи, що доля сама визначить це у потрібний час.

Схожі результати стосовно сформованості прогностичної компетентності на початку експерименту були отримані і в контрольній групі. Високий рівень виявило лише 6,8 %, достатній – 22,6 %, середній – 60,1 %, низький – 10,5 %.

Наприкінці першого етапу експерименту – *входження у проектний простір* – ми констатували в ЕГ позитивну динаміку зростання показників, що свідчили про підвищення рівня сформованості прогностичної компетентності майбутніх учителів музики. Під час розв’язання навчальних завдань студенти почали чіткіше визначати цілі, дотримувалися принципів планування, намагалися структурувати діяльність і встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Перший етап експерименту завершився наступними результатами: високий рівень сформованості прогностичної компетентності виявило 7,3 %, достатній – 35,4 %, середній – 52,1 %, низький – 5,2 % (Рис. 3.1).

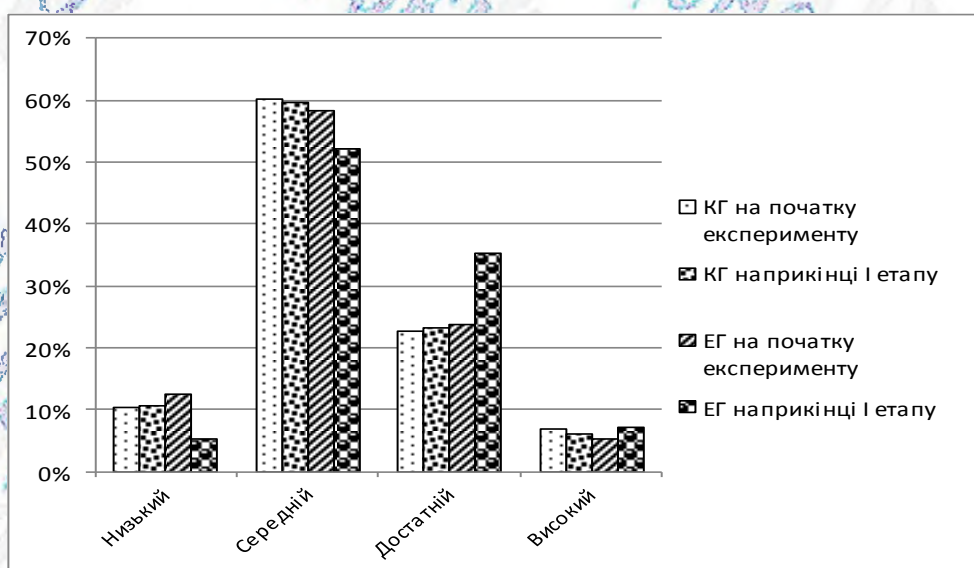


Рис. 3.1 Порівняльна гістограма сформованості прогностичної компетентності на початку і наприкінці I етапу експерименту

Отже, низький рівень зменшився вдвічі з 12,6 % до 5,2 %, показники середнього рівня змінилися несуттєво (58,4–52,1 %). Але зросли показники достатнього рівня (23,8–35,4 %) і високого рівня (5,2–7,3 %).

Результати контрольної групи мали трохи інший характер: низький рівень – 10,7 %, середній – 59,3 %, достатній – 23,3 %, високий – 6,2 %. Динаміка змін у контрольній групі зовсім незначна

Таким чином, управління процесом навчання майбутніх вчителів музики в ЕГ засобами проблемних завдань, ознайомлення студентів з методами прогнозування та планування, оволодіння основами проектування та структурування діяльності стало основою підвищення рівня прогностичної компетентності. Свідченням тому є зміна показників достатнього і високого рівнів у бік зростання, а середнього та низького у напрямку зменшення. Перший етап експериментального дослідження виявив стійку динаміку підвищення показників достатнього та високого рівнів сформованості прогностичної компетентності студентів за рахунок управління засобами педагогічного проектування.

Розглянемо результати, що стосуються рівнів сформованості компетентності пізнавальної самостійності (Таблиця 3.3).

Початковий зріз показав, що більшість студентів як експериментальних, так і контрольних груп мають низький (КГ – 27,8 %, ЕГ – 26,7 %) та середній (КГ – 45,3 %, ЕГ – 46,8 %) сформованості компетентності пізнавальної самостійності.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості компетентності пізнавальної самостійності
на початку експерименту**

Рівні сформованості компетентності пізнавальної самостійності (%)							
низький		середній		достатній		високий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
27,8	26,7	45,3	46,8	18,9	17,9	8,0	8,6

Студенти мали труднощі у пошуку джерел необхідної інформації, визначенні головного та другорядного матеріалу, витрачали багато часу на опрацювання запропонованої викладачем літератури. Такі результати, на наш погляд, є показником недостатньої загальної довузівської підготовки. Високий

рівень виявила зовсім незначна кількість майбутніх вчителів музики (КГ – 8,0 %, ЕГ – 8,6 %). Достатній рівень було зафіксовано у 18,9 % студентів контрольних груп і 17,9% студентів експериментальних груп.

Отримані дані свідчать про те, що значна кількість студентів не готові самостійно працювати з інформацією: правильно відбирати джерела, опрацьовувати матеріал, структурувати відповідно до теми, поєднувати із змістом інших предметів, узагальнювати й робити висновки.

Результати, що ми отримали у ЕГ наприкінці етапу входження у простір педагогічного проектування виявили, що значно знизилися показники низького рівня (26,7–12,4 %). Залишився майже незмінним середній рівень – 47 %. І підвищився відсоток достатнього рівня з 17,9 % до 26,7 %, а також високого рівня з 8,6 % до 13,9 %.

Інші показники ми отримали у КГ: низький – 23,2 %, середній – 47,1 %, достатній – 19,3 %, високий – 10,3 % (Рис. 3.2).

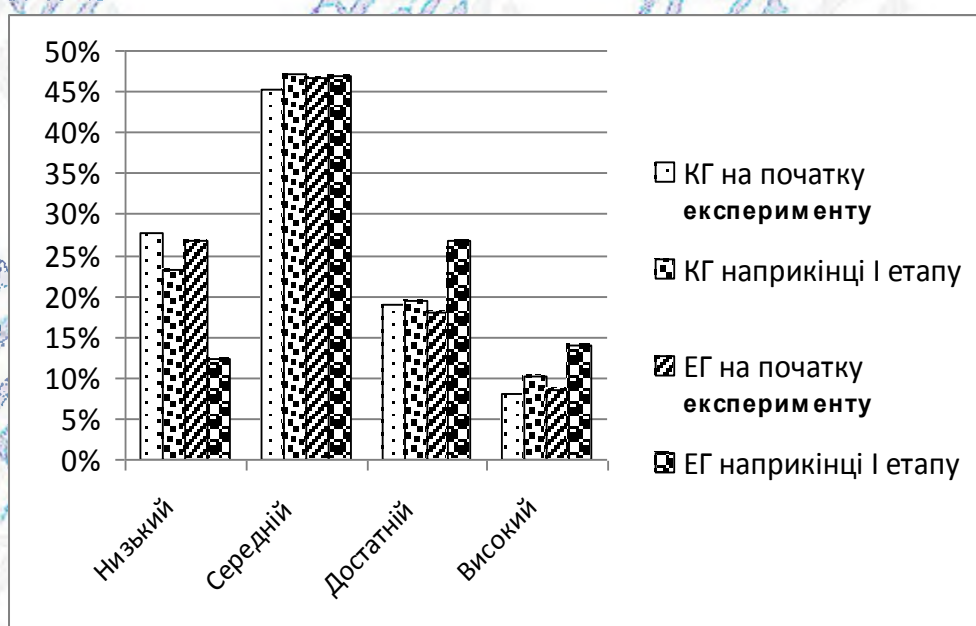


Рис. 3.2 Порівняльна гістограма сформованості компетентності пізнавальної самостійності на початку і наприкінці I етапу експерименту

Отже, оволодіння студентами прийомами роботи з інформаційними джерелами, створення умов самостійної діяльності у досягненні мети, розв'язання проблемних ситуацій професійного спрямування формувало

впевненість майбутніх вчителів музики у власних можливостях, стимулювало їх до розширення кругозору, активізувало їх пізнавальний інтерес, формувало уміння самостійно здобувати знання в різних галузях науки у процесі цілеспрямованого пошуку. Про це свідчать показники достатнього і високого рівня сформованості компетентності пізнавальної самостійності ЕГ, які зросли відповідно з 17,9 % до 26,7 % і з 8,6 % до 13,9 %. Деяке зростання спостерігалось і в КГ, але незначне, у порівнянні з ЕГ. Крім того, у ЕГ можна відмітити значне зниження показників низького рівня, що є позитивним зрушенням у бік набуття умінь самостійної пізнавальної діяльності і формуванню інтересу до процесу навчання. КГ виявили повільніші темпи зниження показників низького рівня.

Таким чином, застосування в управлінні процесом компетентнісного зростання майбутніх вчителів музики засобів педагогічного проектування прискорило процес формування компетентності пізнавальної самостійності та підвищило рівень її сформованості.

У процесі експериментально-дослідної роботи у студентів спостерігалось активне формування компетентності творчої діяльності. Незважаючи на те, що студенти навчалися вже на III курсі і вивчили достатньо дисциплін на двох попередніх курсах, виконали немало завдань, прояв ініціативи, вияв нестандартності мислення, пошук оригінальних підходів у розв'язання педагогічних завдань був на початку експерименту значно обмежений як у КГ, так і в ЕГ. Високий рівень виявлено у КГ лише у 4,9 % студентів, а в ЕГ – у 5,1 % (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості компетентності творчої діяльності
на початку експерименту**

Рівні сформованості компетентності творчої діяльності (%)							
низький		середній		достатній		високий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
9,7	9,4	70,2	69,4	15,2	16,1	4,9	5,1

Достатній рівень зафіксований у 15,2 % студентів КГ і 16,1 % майбутніх вчителів ЕГ. А ось середній рівень діагностовано у 70,2 % КГ і у 69,4 % ЕГ. Низький рівень сформованості компетентності творчої діяльності майже співпав за значеннями: 9,7 % у КГ і 9,4 % в ЕГ.

Отримані результати свідчать, що креативні здібності студентів ще знаходилися у латентному стані і потребували «пробудження».

Наприкінці I етапу експерименту спостерігалася значна позитивна динаміка в ЕГ. Так, низький рівень зафіксовано лише у 4,9% студентів (падіння майже вдвічі), середній рівень виявило 55,7% майбутніх вчителів, достатній – 28,7%, а високий – 10,7%. Отже, значне підвищення показників в ЕГ відмічено у достатньому і високому рівнях (Рис. 3.3).

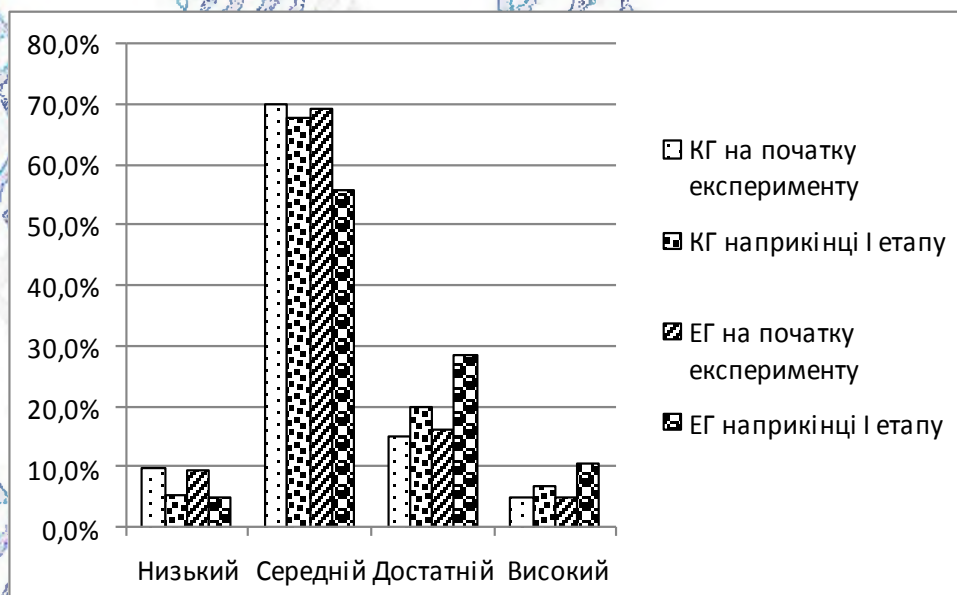


Рис. 3.3 Порівняльна гістограма сформованості компетентності творчої діяльності на початку і наприкінці I етапу експерименту

Зріз наприкінці I етапу у КГ не виявив таких значних змін, хоча рух у позитивний бік також спостерігався. Так, високий рівень зафіксовано у 6,8 % майбутніх вчителів, достатній – 20,1 % студентів, середній – 67,7 %, низький – 5,4 %. Як бачимо, низький і середній рівень сформованості компетентності творчої діяльності зменшилися, а достатній і високий – зросли. Це свідчить, що у студентів протягом навчання збільшується досвід творчої діяльності,

але внутрішній креативний потенціал залишається не розкритим і ще маютьися значні резерви творчості. Але динаміка у порівнянні з ЕГ незначна.

Важливе місце у сучасній професійній діяльності вчителя музики займає компетентність пошуково-дослідницької діяльності, що забезпечує постійний рух вперед у особистісному зростанні педагога шаблями педагогічної майстерності. Необхідною вимогою підготовки вчителя музики сучасної школи є формування його зацікавленості пошуково-дослідницькою діяльністю, оволодіння технологією експериментально-дослідної роботи, усвідомлення методології педагогічного дослідження, здійснення педагогічного пошуку.

Так, динаміка зміни низького (з 9,6 % до 8,8 %) та середнього рівнів (з 56,4% до 48,2%), а достатнього (з 18,8 % до 21,7 %) і високого (з 17,2 % до 21,3 %) сформованості даної складової професійної компетентності в майбутніх вчителів музики ЕГ показує, що відповідні умови навчання дали змогу частині студентів сформувати професійний інтерес до пошукової роботи, поглибити знання з основ пошуково-дослідної діяльності, вдосконалити технологічні уміння пошуку (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні сформованості компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності на початку експерименту

Рівні сформованості компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності (%)							
низький		середній		достатній		високий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
10,1	9,6	57,0	56,4	17,2	18,8	15,7	17,2

Слід відмітити, що деякі студенти ЕГ наприкінці I етапу експерименту виявили певний інтерес до наукової роботи і взяли участь у студентській науково-практичній конференції.

Але незначні зміни у показниках низького рівня як ЕГ, так і КГ ми вважаємо пов'язані з несформованістю інтересу до пошуково-дослідницької діяльності, що відображає загальну байдужість до майбутньої професії.

Незначні динамічні зміни у КГ (низький – 9,6 %, середній – 55,8 %, достатній – 18,6 %, високий – 16,0 %) відображають, на наш погляд, недостатність уваги до пошукової роботи і більшу зосередженість на репродуктивній діяльності у навчальному процесі (Рис. 3.4).



Рис. 3.4 Порівняльна гістограма сформованості компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності на початку і наприкінці I етапу експерименту

У розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів музики важливу роль грає сформованість такої її складової як рефлексивна майстерність, оскільки постійне професійне зростання сьогодні забезпечується механізмами саморегуляції, критичного переосмислення та оцінювання власного досвіду через самоаналіз, усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності.

Розглянемо динаміку формування рефлексивної компетентності студентів (Таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості рефлексивної компетентності
на початку експерименту**

Рівні сформованості рефлексивної компетентності %							
низький		середній		достатній		високий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
5,3	4,6	63,2	59,7	26,8	30,6	4,7	5,1

На початку експерименту високий рівень сформованості даної компетентності виявила невелика кількість майбутніх вчителів як в ЕГ (5,1 %), та і у КГ (4,7 %). При цьому низький рівень було також зафіксовано у 4,6 % ЕГ і 5,3 % КГ. У більшості студентів було діагностовано на початку експерименту середній рівень сформованості рефлексивної компетентності (63,2 % у КГ, 59,7 % в ЕГ). Достатній рівень показало 26,8 % студентів КГ, 30,6 % ЕГ.

Це свідчить про недостатньо сформовану самооцінку майбутніх вчителів музики, невміння виділити причини успіхів та невдач, некритичність ставлення до результатів власної діяльності.

Під час експерименту значна увага приділялась індивідуальній та груповій рефлексії процесу і результату роботи. Гласність оцінок при доброзичливому ставленні та допомозі з боку викладача спонукали студентів до виявлення і усунення помилок на шляху вдосконалення. В той же час визнання здобутків мотивувало бажання повторити і покращити результат. Все це зумовило ефективне формування рефлексивної компетентності у студентів ЕГ, тому показовими у формуванні рефлексивної компетентності студентів ЕГ виглядають результати достатнього (30,6–35,5 %) і високого (5,1–8,3 %) рівнів.

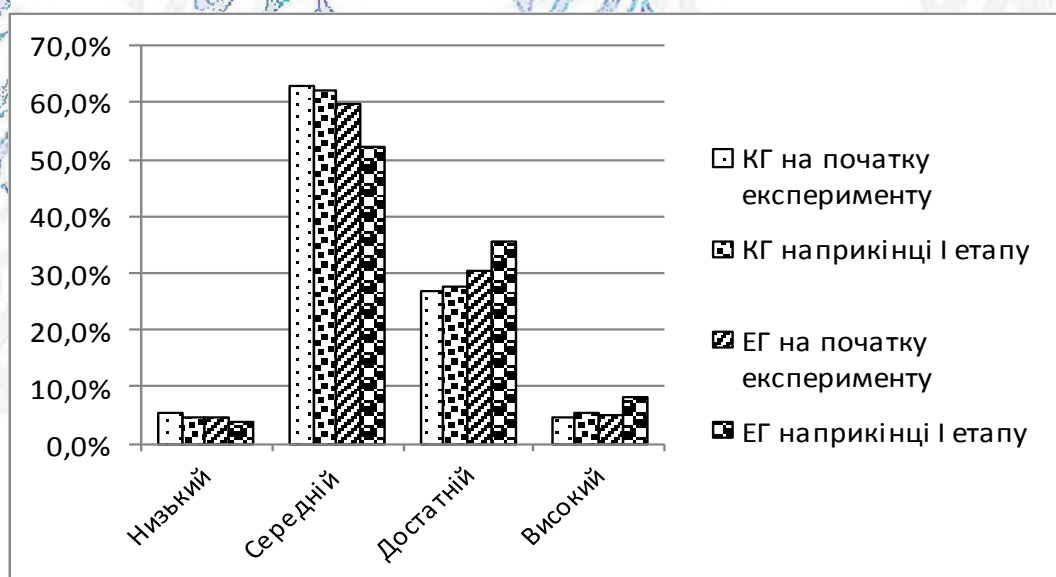


Рис. 3.5 Порівняльна гістограма сформованості рефлексивної компетентності на початку і наприкінці I етапу експерименту

На середньому і низькому рівнях в ЕГ намітилося зменшення показників (відповідно 59,7–52,4 %, 4,6–3,8 %). Отже, в цілому відмічалось збільшення продуктивності рефлексивної діяльності (Рис. 3.5).

У КГ було зафіксовано також покращення результатів, але воно менш помітно: низький (5,3–4,8 %), середній (63,2–62,2 %), достатній (28,6–27,7 %), високий (4,7–5,3 %).

Показники сформованості рефлексивної компетентності в КГ і ЕГ виявляють тенденцію до збільшення. Проте, в ЕГ воно більш помітне, ніж в КГ. Відтак позитивна динаміка формування рефлексивної компетентності підтверджує, що постійне професійне зростання сьогодні забезпечується механізмами саморегуляції, критичного переосмислення та оцінювання власного досвіду через самоаналіз, усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості професійної компетентності студентів ЕГ і КГ
наприкінці I етапу**

Рівні (%) / компетентності	Рівень елементарної професійної підготовки		Рівень професійної грамотності		Рівень професійної досконалості		Рівень професійної компетентності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Прогностична компетентність	10,7	5,2	59,3	52,1	23,3	35,4	6,2	7,3
Компетентність пізнавальної самостійності	23,2	12,4	47,1	47	19,3	26,7	10,3	13,9
Компетентність творчої діяльності	5,4	4,9	67,7	55,7	20,1	28,7	6,8	10,7
Компетентність сфери пошуково-дослідницької діяльності	9,6	8,8	55,8	48,2	18,6	21,7	16	21,3
Рефлексивна компетентність	4,8	4,6	62,2	59,7	27,7	30,6	5,3	5,1
Сумарний показник	10,7	7,2	58,4	52,5	21,9	28,6	9	11,7

Цілісний аналіз результатів дослідної роботи на першому етапі дозволяє говорити про зміни, що відбувалися у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики (Таблиця 3.7).

За показниками I етапу експерименту – *входження у простір педагогічного проектування* – у студентів ЕГ спостерігалася позитивна динаміка на всіх рівнях. При цьому, на низькому (10,2–7,2 %) і середньому (56,1–52,5 %) рівнях фіксувалася загальна тенденція до зниження показників, а достатнього (23,6–28,6 %) і високого рівнів (9,5–11,7 %) – до збільшення. Слід відмітити також, що збільшення показників у студентів ЕГ випереджало за темпами зміни у показниках КГ.

У КГ динаміка менш помітна: показники низького рівня майже не змінилися (10,6–10,7 %), дуже невеликі позитивні зміни спостерігаються на середньому (58,7–58,4 %). Більш помітні зрушення на високому (8,9–9,8 %) та достатньому (21,8–23,3 %) рівнях.

Отже, наприкінці періоду входження в простір педагогічного проектування в студентів експериментальної групи спостерігалася стійка тенденція зростання показників достатнього та високого рівнів сформованості професійної компетентності на відміну від контрольної групи, де це зростання здійснювалося значно повільнішими темпами. Це дозволяє зробити перший висновок про ефективність управління засобами педагогічного проектування на першому етапі експерименту: ***управління процесом компетентнісного зростання засобами педагогічного проектування призводить до прискорення темпів формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики.***

Наприкінці другого етапу експериментального дослідження – *занурення у сферу педагогічного проектування* – нами знову перевірявся рівень сформованості складових професійної компетентності, які забезпечують навчання вчителя впродовж життя. Результати також свідчать про підвищення рівня сформованості виділених складових.

Порівняємо результати, що стосуються сформованості прогностичної компетентності, отримані наприкінці I етапу з результатами, зафіксованими наприкінці II етапу у КГ і в ЕГ (Таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

**Сформованість прогностичної компетентності
наприкінці I і II етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	I етап (%)	II етап (%)	I етап (%)	II етап (%)
Низький	10,7	9,9	5,2	3,5
Середній	59,3	57,7	52,1	48,2
Достатній	23,3	25	35,4	39,2
Високий	6,2	7,4	7,3	9,1

Порівняльний аналіз свідчить про те, що зміни відбулися як в ЕГ, так і в КГ. Але, більше зростання показників рівня сформованості прогностичної компетентності зафіксовано в ЕГ (Рис. 3.6).



Рис. 3.6 Порівняльна гістограма сформованості прогностичної компетентності наприкінці I і II етапу експерименту у КГ і в ЕГ

Подібні зміни у студентів ЕГ є свідченням усвідомлення залежності між цілепокладанням і плануванням з одного боку і успіхом і ефективністю – з іншого. Проблематизація навчання сприяла формуванню у майбутніх вчителів музики потреби у стратегічному і тактичному плануванні як професійної

необхідності, сприйманню саморозвитку через систему життєво важливих проєктів, поширенню сфери застосування проєктної діяльності на різні аспекти педагогічної праці. При цьому, треба відмітити стабільність у позитивних змінах на всіх рівнях компетентнісного зростання в ЕГ. У КГ показники зрушень залишилися незначними, хоча й відмічений їх позитивний характер.

Отже, за результатами двох етапів показники сформованості прогностичної компетентності в ЕГ значно відрізняються темпами компетентнісного зростання від КГ.

Проаналізуємо результати формування компетентності творчої діяльності наприкінці другого етапу формувального експерименту.

Перевіряючи прояв творчої ініціативи та креативність підходів студентів, нами були проведені контрольні зрізи наприкінці етапу занурення у сферу педагогічного проєктування. Творчі роботи, які виконали майбутні вчителі музики, зафіксували помітне зменшення показників низького (з 4,9% до 2,8%) і середнього (з 55,7% до 49,9%) в ЕГ на відміну від зрушень показників цих рівнів у КГ. Показники низького рівня сформованості компетентності творчої діяльності у КГ тільки наприкінці II етапу експерименту досягнули рівня цих показників в ЕГ наприкінці I етапу. А зрушення у середньому рівні КГ були зовсім незначні. В той же час хотілося б зауважити, що спостерігалася помітна позитивна динаміка показників середнього рівня сформованості прогностичної компетентності в ЕГ (Таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

**Сформованість компетентності творчої діяльності
наприкінці I і II етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	I етап (%)	II етап (%)	I етап (%)	II етап (%)
Низький	5,4	5	4,9	2,8
Середній	67,7	66,9	55,7	49,9
Достатній	20,1	21,8	28,7	33,7
Високий	6,8	6,3	10,7	13,6

Що стосується достатнього і високого рівня, то в ЕГ ми виявили стабільні тенденції до підвищення сформованості даної компетентності (достатній рівень зріс з 28,7 % до 33,7 %, а високий – з 10,7 % до 13,6 %). А в КГ діагностовано навіть невелике зменшення показників високого рівня (з 6,8 % до 6,3 %). Це, на наш погляд, пояснюється проявами формалізму у навчанні, зменшенням зацікавленості майбутньою професією, потягом до консерватизму і репродуктивності. Це тривожний сигнал, що свідчить про необхідність приділяти більшу увагу розвитку творчості, оскільки тільки творчість здатна рухати вчителя вперед на шляху власного самоудосконалення (Рис. 3.7).

Отже, аналіз результатів етапу занурення у сферу проектів формуючого експерименту виявив позитивні зміни у формуванні компетентності творчої діяльності і в ЕГ, і у КГ, але в ЕГ ці зміни відбуваються інтенсивніше і мають стабільний характер.

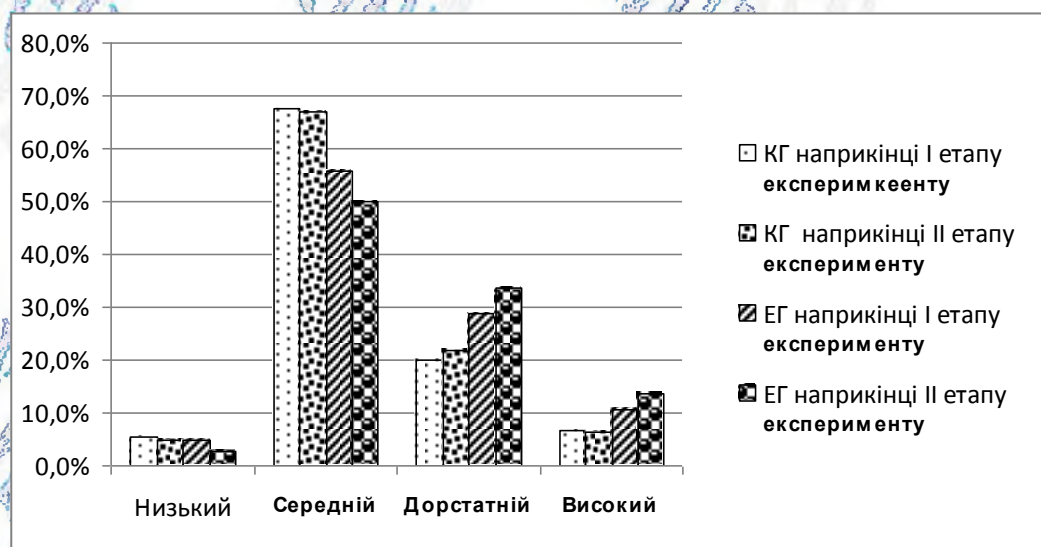


Рис. 3.7 Порівняльна гістограма сформованості компетентності творчої діяльності наприкінці I і II етапу експерименту у КГ і в ЕГ

На II етапі формувального експерименту управління засобами педагогічного проектування сприяло і активному формуванню компетентності пізнавальної самостійності. У результаті цілеспрямованої роботи наприкінці етапу занурення у сферу педагогічного проектування значно збільшилися показники високого (з 13,9 % до 15,0 %) та достатнього (з 26,7 % до 31,1 %) рівнів студентів ЕГ, що навчилися самостійно працювати з інформацією,

знаходити потрібний матеріал і ефективно застосовувати його для створення нового інтелектуального продукту (Таблиця 3.10).

Таблиця 3.10

**Сформованість компетентності пізнавальної самостійності
наприкінці I і II етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	I етап (%)	II етап (%)	I етап (%)	II етап (%)
Низький	23,2	22,1	12,4	9,6
Середній	47,1	46,2	47	44,3
Достатній	19,4	20,4	26,7	31,1
Високий	10,3	11,3	13,9	15

Показники сформованості компетентності пізнавальної самостійності у КГ не мали яскравої позитивної динаміки

Значна частина студентів КГ низького (22,1 %) та середнього (46,2 %) не виявили вмінь самостійної роботи з інформацією, не були зацікавлені у розширенні власного пізнавального простору для майбутньої успішної професійної діяльності (Рис. 3.8).

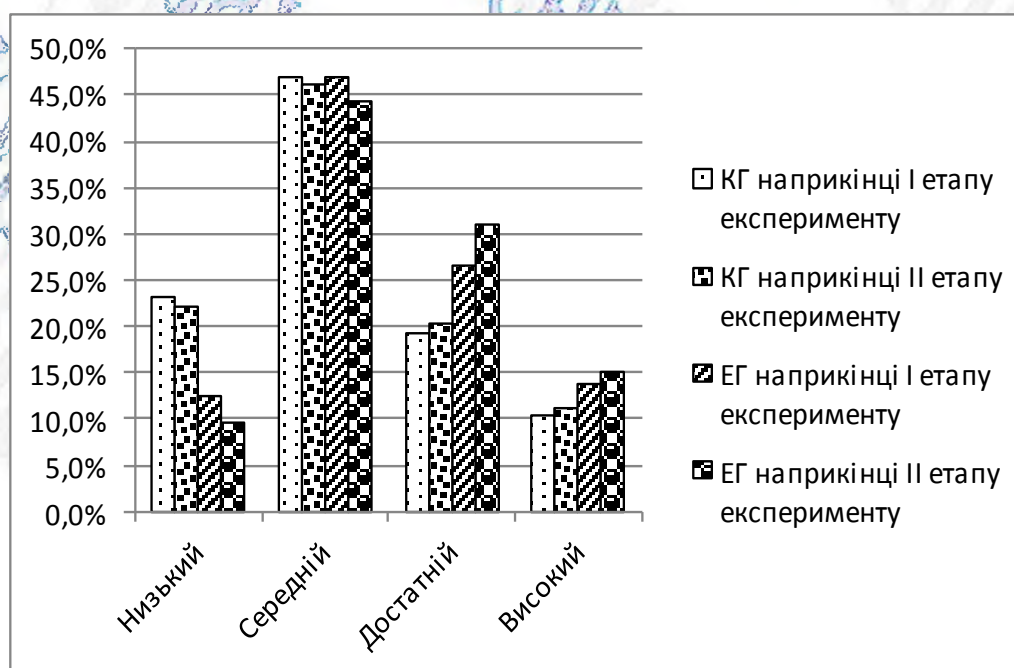


Рис. 3.8 Порівняльна гістограма сформованості компетентності пізнавальної самостійності наприкінці I і II етапу експерименту у КГ і в ЕГ

Порівняльний аналіз показників в ЕГ та у КГ дає змогу стверджувати, що студенти ЕГ наприкінці II етапу формувального експерименту досягли більш високого рівня сформованості компетентності пізнавальної самостійності, а позитивна динаміка змін носить стабільний характер. Подібний висновок стосується і показників низького і середнього рівня в ЕГ та у КГ.

Порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що зменшення показників сформованості компетентності пізнавальної самостійності низького і середнього рівня проходить швидше в ЕГ, ніж у КГ.

Отже, управління процесом формування компетентності пізнавальної самостійності засобами педагогічного проектування призводить до стабільного зростання у студентів рівнів сформованості даної компетентності.

Розглянемо динаміку змін у формування компетентності пошуково-дослідницької діяльності.

Результати II етапу формувального експерименту показують, що увага, яка приділялася в ЕГ розробці завдань пошуково-дослідницького характеру, сприяла помітному розвитку в студентів пошуково-дослідницьких вмінь, усвідомленню ролі цих вмінь у професійному зростанні вчителя музики (Таблиця 3.11).

Таблиця 3.11

Сформованість компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності наприкінці I і II етапів експерименту у КГ та в ЕГ

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	I етап (%)	II етап (%)	I етап (%)	II етап (%)
Низький	9,6	8,9	8,8	7,1
Середній	55,8	54,1	48,2	43,2
Достатній	18,6	19,7	21,7	26,5
Високий	16	17,3	21,3	23,2

Підтвердженням тому є позитивні зміни показників достатнього (з 21,7 % до 26,5 %) рівня сформованості компетентності пошуково-дослідницької діяльності студентів ЕГ, а також зменшення середнього рівня (з 48,2 % до 43,2 %). Такі якісні зміни пояснюються, на наш погляд, тим, що студенти,

виконуючи проекти, які потребують пошуково-дослідницької роботи, поступово привласнюють способи цієї діяльності і в подальшому застосовують ці способи як найбільш ефективні у досягненні бажаного результату.

Позитивні зміни спостерігалися в ЕГ і в динаміці низького і високого рівнів. Очевидним є факт, що динаміка змін в ЕГ випереджала темпи змін у КГ.

Наприкінці II етапу формуючого експерименту у студентів ЕГ показники сформованості компетентності пошуково-дослідницької діяльності значно відрізнялися від показників у КГ майбутніх вчителів музики. Цей етап показав, що студенти почали виявляти свідоме ставлення до пошукової роботи, підтвердив, що управління засобами педагогічного проектування сприяє процесу формування професійної компетентності студентів (Рис. 3.9).



Рис. 3.9 Порівняльна гістограма сформованості компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності наприкінці I і II етапу експерименту у КГ і в ЕГ

Проаналізуємо як управління засобами педагогічного проектування вплинуло на динаміку формування рефлексивної компетентності майбутніх вчителів музики на етапі занурення у сферу педагогічного проектування.

В ЕГ активні зміни відбулися на середньому (59,7–54,3 %) та достатньому (30,6–34,1 %) рівнях. На нашу думку, такі зміни забезпечені структурою проектної діяльності, де рефлексивний етап є одним з важливих і необхідних

елементів, який сприяє усвідомленню того, що аналіз досягнутих результатів є запорукою подальших успіхів (Таблиця 3.12).

Таблиця 3.12

**Сформованість рефлексивної компетентності
наприкінці I і II етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	I етап (%)	II етап (%)	I етап (%)	II етап (%)
Низький	4,8	4	4,6	3,8
Середній	62,2	62,2	59,7	54,3
Достатній	27,7	28,3	30,6	34,1
Високий	5,3	5,5	5,1	7,8

Засвоєння алгоритмів рефлексивних дій спонукало студентів до їх постійного застосування з метою удосконалення власної діяльності. Позитивна динаміка відмічена й на низькому (4,6–3,8 %) та високому (5,1–7,8 %) рівнях. Ці дані свідчать про ефективність управління процесом формування рефлексивної компетентності засобами педагогічного проектування

У КГ динаміка змін мала інший характер. На середньому рівні показники залишилися на попередньому рівні, а зрушення на низькому, достатньому і високому рівнях були зовсім незначні (Рис. 3.10).



Рис. 3.10 Порівняльна гістограма сформованості рефлексивної компетентності наприкінці I і II етапів експерименту у КГ і в ЕГ

Отже, результати експерименту показали динаміку зростання рефлексивних можливостей студентів ЕГ на відміну від КГ, де зміни сталися незначні.

Простежимо динаміку формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики на другому етапі – занурення у сферу педагогічного проектування

Розглядаючи динаміку компетентнісного зростання студентів, відзначимо якісні зміни наприкінці другого етапу формувального експерименту. Аналіз показників етапу занурення у сферу педагогічного проектування дає підстави для твердження, що рівні сформованості професійної компетентності змінюються нерівномірно. При цьому в ЕГ темпи позитивних зрушень випереджають динамічні зміни у КГ (Таблиця 3.13).

Таблиця 3.13

**Рівні сформованості професійної компетентності студентів ЕГ і КГ
наприкінці II етапу**

Рівні (%)/ компетентності	Рівень елементарної професійної підготовки		Рівень професійної грамотності		Рівень професійної досконалості		Рівень професійної компетентності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Прогностична компетентність	9,9	3,5	57,7	48,2	25	39,2	7,4	9,1
Компетентність пізнавальної самостійності	22,1	9,6	46,2	44,3	20,4	31,1	11,3	15
Компетентність творчої діяльності	5	2,8	66,9	49,9	21,8	33,7	6,3	13,6
Компетентність сфери пошуково-дослідницької діяльності	8,9	7,1	54,1	43,2	19,7	26,5	17,3	23,2
Рефлексивна компетентність	4	3,8	62,2	54,3	28,3	34,1	5,5	7,8
Сумарний показник	10	5	57,4	48	23	33	9,6	14

На III етапі експериментального дослідження – *управління засобами педагогічного проектування* процесом формування професійної компетентності

майбутніх вчителів музики – ми продовжували працювати над формуванням виділених складових професійної компетентності студентів ЕГ. Результати діагностування засвідчили, що на цьому етапі у навчально-виховній роботі майбутніх вчителів музики прогнозування стає потребою, яка спонукає до визначення мети і завдань діяльності, планування та алгоритмізації дій, технологізації праці. Наявність педагогічної практики у I семестрі V курсу потребує застосування набутих знань та умінь, прояву ставлень, використання моделей поведінки вчителя у професійних ситуаціях.

За результатами III етапу дослідження більшість студентів ЕГ (66,4 %) виявило достатній (52,6 %) і високий (13,8 %) рівень сформованості прогностичної компетентності. І всього 1,1 % показали низький рівень (Таблиця 3.14).

Таблиця 3.14

**Сформованість прогностичної компетентності
наприкінці II і III етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	II етап (%)	III етап (%)	II етап (%)	III етап (%)
Низький	9,9	8,7	3,5	1,1
Середній	57,7	55,3	48,2	32,5
Достатній	25	27,7	39,2	52,6
Високий	7,4	8,3	9,1	13,8

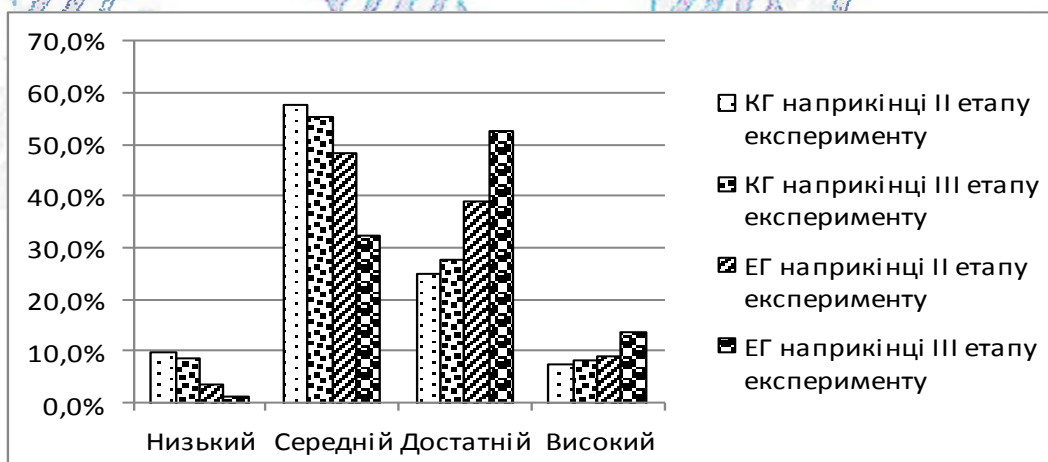


Рис. 3.11 Порівняльна гістограма сформованості прогностичної компетентності наприкінці II і III етапів експерименту у КГ і в ЕГ

Це дає підставу для висновку, що управління навчальною діяльністю студентів засобами педагогічного проектування формує у майбутніх вчителів музики стійке передбачення, дає змогу оволодіти основами моделювання та прогнозування, навчитися планувати власну діяльність і прогнозувати результат (Рис. 3.11). Динаміка змін у КГ, хоча й носить позитивний характер, але незначна на всіх рівнях.

Простежимо динаміку компетентності пізнавальної самостійності у студентів КГ та ЕГ. На етапі управління засобами педагогічного проектування процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики перевірялися автономність студента у розширенні діапазону ерудованості в практичній діяльності, вміння застосовувати знання у ситуаціях професійної визначеності, інтелектуальна активність, наявність пізнавальних орієнтирів високого рівня. Робота під час практики в умовах загальноосвітньої школи сприяла виявам самостійності, відповідальності, ініціативності. Студенти не тільки здобували власний професійний досвід, але й виконували завдання вчителя з розвитку учнів. Це сприяло активізації їх проектного досвіду, який вони застосовували у роботі зі школярами.

В ЕГ спостерігалася позитивна динаміка на всіх рівнях. Особливо значні зміни було зафіксовано на достатньому (з 31,1 % до 51,2 %) і середньому (з 44,3 % до 27,2 %) рівні. Але і на низькому рівні виявлено значні зрушення з 9,6 % до 3,8 %. Відмічено зростання і високого рівня з 15,0 % до 17,8 % (Таблиця 3.15).

Таблиця 3.15

**Сформованість компетентності пізнавальної самостійності
наприкінці II і III етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	II етап (%)	III етап (%)	II етап (%)	III етап (%)
Низький	22,1	18,5	9,6	3,8
Середній	46,2	37,2	44,3	27,2
Достатній	20,4	30,4	31,1	51,2
Високий	11,3	13,9	15	17,8

Отже, в цілому в ЕГ 69 % студентів показали сформованість пізнавальної самостійності вище середнього рівня (на початку експерименту було 26,5%). Викладачі відмічали покращення звітної документації студентів після проходження практики. Майбутні вчителі музики робили ґрунтовні висновки, аналізували здобутки і помилки, вносили пропозиції. Це свідчило про формування свідомого ставлення до професійної діяльності, розуміння необхідності постійного професійного розвитку, бажання досягнути певних результатів.

У КГ зміни відбувалися значно повільніше, хоча й в позитивному напрямку. Наприкінці III етапу експерименту вище середнього рівня відмічено лише у 44,3 % майбутніх вчителів (26,9 % на початку експерименту), низького – 18,5 % (зменшення на 3,6 %), достатнього – 30,4 % (зростання на 10,0 %), високого – 13,9 % (збільшення на 2,6 %) (Рис. 3.12).

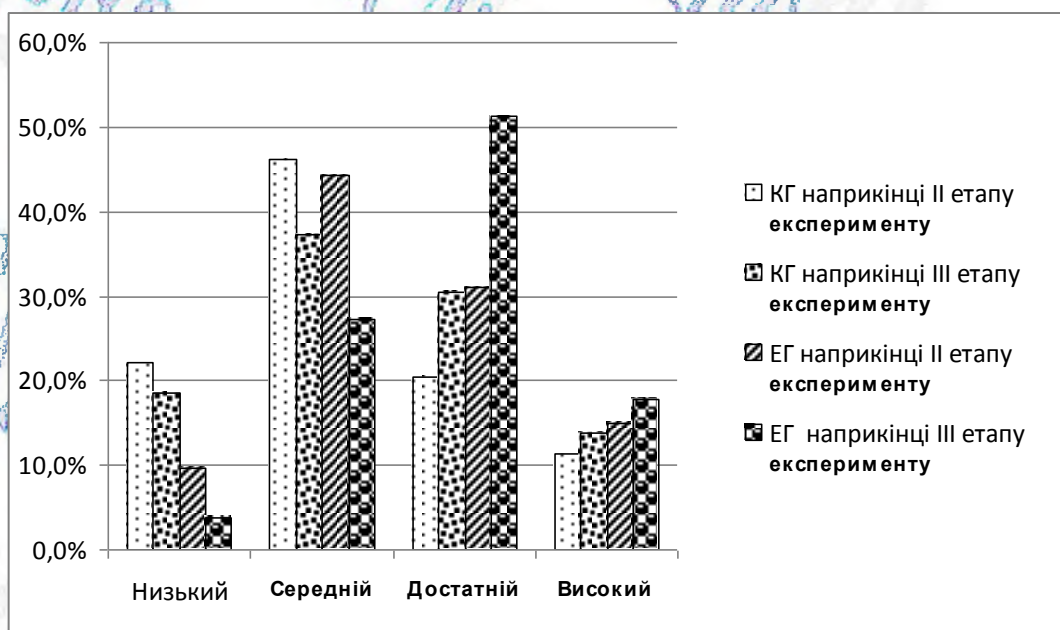


Рис. 3.12 Порівняльна гістограма сформованості компетентності пізнавальної самостійності наприкінці II і III етапу експерименту у КГ і в ЕГ

Отже, управління засобами педагогічного проектування процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики значно підвищило рівень сформованості компетентності пізнавальної самостійності. Студенти на практиці застосовували основи проектування, знання та вміння

проектної роботи і отримували кращі результати. Впевненість і відповідальність, самостійне прагнення успіху, вольові зусилля призводили до значних позитивних зрушень, що і зафіксовано наприкінці III етапу експерименту.

Наприкінці останнього етапу експерименту продовжувалося розкриття творчих здібностей і талантів студентів, активно формувалася компетентність творчої діяльності. Під час педагогічної практики у студентів була можливість творчо розв'язувати педагогічні завдання, формувати навички педагогічної імпровізації (Таблиця 3.16).

Таблиця 3.16

**Сформованість компетентності творчої діяльності
наприкінці II і III етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	II етап (%)	III етап (%)	II етап (%)	III етап (%)
Низький	5	3,8	2,8	1,5
Середній	66,9	61,6	49,9	37,8
Достатній	21,8	24,9	33,7	42,9
Високий	6,3	9,7	13,6	17,8

На завершення етапу управління засобами педагогічного проектування у студентів ЕГ помітно збільшився відсоток достатнього (з 33,7 % до 42,9 %) і високого (з 13,6 % до 17,8 %) рівнів (вище середнього – 60,7 %) (Рис. 3.13).

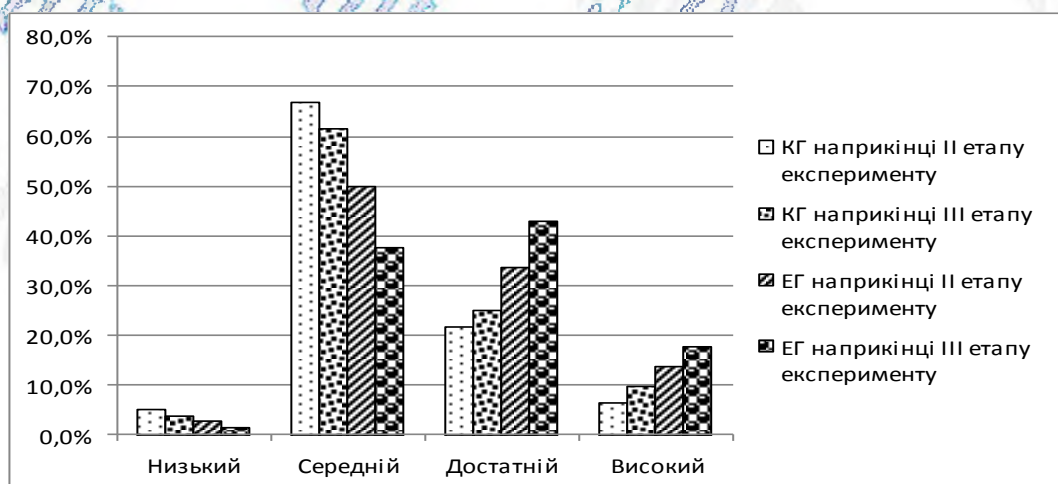


Рис. 3.13 Порівняльна гістограма сформованості компетентності творчої діяльності наприкінці II і III етапів експерименту у КГ і в ЕГ

При цьому низький рівень склав лише 1,5 %, при зменшенні середнього рівня з 49,9 % до 37,8 % / Це дає змогу зробити висновок, що процес формування творчої компетентності на останньому етапі експерименту проходив досить успішно. Студенти створювали цікаві конспекти уроків, шукали і творчо застосовували матеріали з різних галузей наук у виховній роботі, намагалися зробити навчальний процес для учнів не лише корисним, але й захоплюючим, пробуджували в школярів пізнавальний інтерес.

Результати контрольної групи були менш помітними, оскільки наприкінці III етапу на всіх рівнях навіть не було досягнути результатів ЕГ після II етапу.

Таким чином, розкриття творчого потенціалу ефективніше проходило в ЕГ завдяки використанню в управлінні засобів педагогічного проектування.

Для підвищення результативності формування пошуково-дослідної компетентності на III етапі дослідження ми спиралися на те, що під час практики в загальноосвітній школі студент у самостійно – творчій діяльності може випробувати власні сили і можливості в реальній професійній роботі, закріпити навички проектування. Виконуючи педагогічне дослідження, майбутні вчителі музики самостійно шукали, відбирали, опрацьовували літературні джерела до теоретичної частини проекту, визначали основні напрямки дослідження.

В результаті наприкінці III етапу експерименту вище середнього рівня сформованості пошуково-дослідницької компетентності виявило 75,3 % студентів (високого – 33,2 %, достатнього – 42,1 %). Значні зміни відбулися і на низькому (зменшення показників на 4,8 %) і середньому (зменшення на 20,8 %) рівнях. Це дає підставу зробити висновок, що найкраще пошуково-дослідницька компетентність формується у самостійній практичній професійній діяльності. У КГ показники високого рівня майже залишилися на попередніх показниках (17,3 % – 17,9 %). На низькому рівні було зафіксовано незначне відсоткове зниження (8,9 % – 7,7 %). На середньому і достатньому рівнях зрушення були незначні (відповідно 54,1 % – 51,1 %, 19,7% – 23,3 %) (Таблиця 3.17).

**Сформованість компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності
наприкінці II і III етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	II етап (%)	III етап (%)	II етап (%)	III етап (%)
Низький	8,9	7,7	7,1	2,3
Середній	54,1	51,1	43,2	22,4
Достатній	19,7	23,3	26,5	42,1
Високий	17,3	17,9	23,2	33,2

Отже, динаміка змін у КГ виявилася менш помітною (Рис. 3.14).



Рис. 3.14 Порівняльна гістограма сформованості компетентності сфери пошуково-дослідницької діяльності наприкінці II і III етапів експерименту у КГ і в ЕГ

Про активне формування рефлексивної компетентності свідчать результати діяльності студентів ЕГ наприкінці етапу управління засобами педагогічного проектування процесом формування професійної компетентності.

Студенти, які виявили здатність до аналізу, висловлювали оціночні судження, проводили диференціацію чинників успіхів та невдач, становили 53,3 % (достатній рівень – 49 %, високий рівень – 13,5 %). Наприкінці III етапу експерименту лише 1,4 % студентів ЕГ не оволоділи аналітичними вміннями і

не проявили здатності до рефлексії. До середнього рівня було віднесено 36 % майбутніх вчителів.

У КГ нижче середнього рівня було зафіксовано результати 63,8 % студентів (Таблиця 3.18).

Таблиця 3.18

**Сформованість рефлексивної компетентності
наприкінці II і III етапів експерименту у КГ та в ЕГ**

Рівні сформованості	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	II етап (%)	III етап (%)	II етап (%)	III етап (%)
Низький	4	2,8	3,8	1,4
Середній	62,2	61	54,3	36,1
Достатній	28,3	30,1	34,1	49
Високий	5,5	6,1	7,8	13,5

Це дозволяє зробити висновок, що протягом трьох етапів вони не усвідомили, що рефлексія є основою руху вперед, підґрунтям самовдосконалення, професійного зростання. Ці студенти звикли до вказівок викладачів і самостійно не замислювалися над тим, як покращити власні досягнення (Рис. 3.15).



Рис. 3.15 Порівняльна гістограма сформованості рефлексивної компетентності наприкінці II і III етапів експерименту у КГ і в ЕГ

Подібна несамотійність формує фахівця – виконавця, який не виявляє ініціативи на шляху власного розвитку, чекаючи постійного спрямування його діяльності з боку керівництва. І хоча на достатньому і високому рівнях діагностовано позитивну динаміку збільшення показників, але темпи зрушень зовсім незначні у порівнянні з результатами ЕГ.

Показники третього етапу експерименту виявляють загальну динаміку зростання рівня рефлексивної компетентності, чому сприяло застосування в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобів педагогічного проектування (Таблиця 3.19).

Таблиця 3.19

**Рівні сформованості професійної компетентності студентів ЕГ і КГ
наприкінці III етапу**

Рівні (%)/ компетентності	Рівень елементарної професійної підготовки		Рівень професійної грамотності		Рівень професійної досконалості		Рівень професійної компетентності	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Прогностична компетентність	8,7	1,1	55,3	32,5	27,7	52,6	8,3	13,8
Компетентність пізнавальної самостійності	18,5	3,8	37,2	27,2	30,4	51,2	13,9	17,8
Компетентність творчої діяльності	3,8	1,5	61,6	37,8	24,9	42,9	9,7	17,8
Компетентність пошуково – дослідницької діяльності	7,7	2,3	51,1	22,4	23,3	42,1	17,9	33,2
Рефлексивна компетентність	2,8	1,4	61	36,1	30,1	49	6,1	13,5
Сумарний показник	8,3	2	53,2	31,2	27,3	47,6	11,2	19,2

При цьому темпи зростання показників в ЕГ вищі за КГ.

Отже, управління процесом компетентнісного зростання протягом трьох етапів експерименту засобами педагогічного проектування зумовило значне підвищення рівня сформованості визначених складових професійної компетентності, що забезпечують освітню стратегію навчання упродовж життя.

Водночас сформованість професійної компетентності майбутніх учителів музики в КГ не викликає сумнівів, але виявляється не такою помітною (Рис. 3.16).



Рис. 3.16 Динаміка сформованості професійної компетентності студентів ЕГ.

Проведене дослідження показало ефективність управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування (Таблиця 3.20).

Таблиця 3.20

Динаміка зростання показників достатнього та високого рівнів професійної компетентності майбутніх вчителів музики

Складові професійної компетентності	Початок експерименту (%)		Кінець Експерименту (%)		Приріст (%)		
	Достатній рівень	Високий рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Достатній рівень	Високий рівень	Сумарний показник
Прогностична компетентність	23,8	5,2	52,6	13,8	28,8	8,6	18,7
Компетентність пізнавальної самостійності	17,9	8,6	51,2	17,8	33,3	9,2	21,2
Компетентність творчої діяльності	16,1	5,1	42,9	17,8	26,8	12,7	19,7
Компетентність сфери пошуково – дослідницької діяльності	18,8	17,2	42,1	33,2	23,3	16	19,6

Рефлексивна компетентність	30,6	5,1	49	13,5	18,4	8,4	13,4
Сумарний показник	21,4	8,3	47,5	19,2	26,1	11,2	18,5

Покладена в основу модель сприяла досягненню значних результатів у підготовці майбутніх вчителів музики, забезпечила підвищення рівня сформованості основних компетентностей, які впливають на можливість вчитися упродовж життя і покращують управління компетентнісним зростанням студентів.

Висновки до третього розділу

В основу дослідно-експериментальної роботи була покладена обгрунтована нами модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування. Для проведення дослідної роботи було визначено експериментальну та контрольну групи, які навчалися паралельно. Організація навчального процесу в експериментальній групі здійснювалася на основі розробленої моделі. У контрольній групі використовувалася традиційна організація навчання та управління.

У ході формувального етапу експерименту контролювалося поступове цілеспрямоване застосування управління компетентнісним зростанням студентів засобами педагогічного проектування. Це дало змогу порівняти вихідні, проміжні та кінцеві характеристики досліджуваного феномену і зробити висновки щодо ефективності розробленої моделі.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в три етапи, кожен з яких мав свої завдання. Головною метою першого етапу було усвідомлення викладачами сутності управління засобами педагогічного проектування в компетентнісному просторі підготовки майбутніх вчителів музики та засвоєння студентами особливостей роботи за проектним методом.

Другий етап характеризувався не тільки сформованим у викладачів та студентів розумінням сутності педагогічного проектування, але й визначенням сфери його практичного застосування, глибоким усвідомленням сутності

проблематизації навчання, формуванням ставлення до виконання проектів як життєвої необхідності професійного саморозвитку.

Третій етап був пов'язаний з управлінням процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування в реальному навчальному просторі і визначався творчою проектною співпрацею викладача та студента у вирішенні педагогічних проблем і характеризувався проявами нестандартності мислення, педагогічною імпровізацією, диференціюванням чинників досягнень та недоліків, широким діапазоном ерудованості, стійким передбаченням та можливостями самокорекції.

Результативність управління засобами педагогічного проектування визначалася за динамікою компетентнісного зростання студентів. При цьому контрольними обиралися складові професійної компетентності, що визначають творчий характер праці та можливість самостійного постійного удосконалення впродовж життя, а саме: прогностична компетентність, компетентність пізнавальної самостійності, компетентність творчої діяльності, компетентність сфери пошуково-дослідницької діяльності, рефлексивна компетентність.

Діагностика ефективності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів проводилася за означеними критеріями та показниками. Використана система статувальної обробки дозволила простежити динаміку формування цього феномену. Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної компетентності студентів ЕГ і КГ наприкінці формувального експерименту виявив, що динаміка позитивних змін яскравіше представлена і має більш швидкі темпи у студентів ЕГ. Водночас сформованість професійної компетентності майбутніх учителів музики в КГ не викликає сумнівів, але виявляється не такою помітною.

Отже, покладена в основу модель забезпечила підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Результати другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в наукових роботах автора: [3, 7, 12, 14, 16].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження дають підстави зробити наступні висновки:

1. У ході теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування виявлено, що підготовка та професійний розвиток фахівців сьогодні здійснюється на засадах компетентнісного підходу. В інтегрованому вигляді професійна компетентність представляє оцінну категорію, яка характеризує освітні результати людини як суб'єкта певної професії у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній, морально-естетичній сфері. Це джерело й критерій ефективної професійної діяльності в системі освіти, що містить комплекс значущих для фахівця властивостей і дає змогу ефективно працювати на підставі теоретичної і практичної готовності, ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Відповідно професійна компетентність вчителя музики є здатністю на основі знань, умінь, досвіду, цінностей, ставлень, індивідуальних та особистісних якостей ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у процесі здійснення музично-педагогічної діяльності. Установлено, що формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики значною мірою залежить від управління педагогічним процесом у вищих навчальних закладах. Розуміючи управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики видом діяльності, що забезпечується сукупністю впливів колективного суб'єкту управління, які здійснюються з певною метою, охоплюють всі фактори освітнього середовища і забезпечують готовність студентів ефективно розв'язувати професійні проблеми, що виникають у музично-педагогічній діяльності, та здійснювати цілеспрямований саморозвиток в умовах, що динамічно змінюються, було визначено структурні компоненти професійної компетентності вчителя музики, які відповідають міжнародним стандартам про можливість вчитися впродовж усього життя:

прогностична компетентність, компетентність пізнавальної самостійності, компетентність сфери пошуково-дослідної діяльності, компетентність творчої діяльності та рефлексивна компетентність.

Вивчення сучасного стану управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики у ВНЗ засвідчило, що поряд із позитивними напрацюваннями існує ще низка невирішених питань. За результатами констатувального етапу експерименту було виявлено, що більшість викладачів ВНЗ недостатньою мірою усвідомлюють роль та сутність управління педагогічним процесом, важливість знань з теорії управління та педагогічного менеджменту, не розуміють взаємозв'язку між компетентністю педагога в питаннях управління і ефективністю та результативністю власної професійної діяльності, не розглядають педагогічне проектування засобом, здатним покращити результативність процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Крім того, у 62,2% студентів рівень сформованості визначених складових професійної компетентності відповідає низькому та середньому. Це підтверджує необхідність спеціальної підготовки викладачів до управління процесом формування професійної компетентності засобами педагогічного проектування.

З'ясовано, що резервом підвищення результативності управління процесом формування професійної компетентності студентів є застосування засобів педагогічного проектування. Так, визначено, що зміст управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів музики необхідно розкривати через кореляційні зв'язки управлінських функцій і педагогічних дій з виділення й формування її складових, що були зазначені вище.

Застосування засобів педагогічного проектування в управлінні має забезпечити реалізацію повного управлінського циклу, пов'язаного з діями щодо формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики, а саме: планування (визначення змісту професійної компетентності та етапності її формування), організація (створення умов, визначення функціональних зв'язків

у процесі формування професійної компетентності); мотивація (суб'єкт-суб'єктні стосунки, аналіз, проектування, здійснення функцій професійної діяльності в умовах, наближених до виробничих), контроль (визначення поточних і рубіжних результатів, рефлексія, регулювання, прогноз подальшого розвитку). Для реалізації управлінського циклі необхідно створити відповідні умови.

Таким чином, для підвищення результативності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики необхідно розробити управлінську модель для забезпечення системності, педагогічні умови – для реалістичності формування, критеріальну основу і діагностичний інструментарій, за допомогою яких проводити періодичні вимірювання для поточного коригування процесу і прогностичних висновків щодо подальшого розвитку професійної компетентності студентів.

Такий підхід може підвищити ефективність процесу компетентнісного зростання студентів і забезпечити гарантоване отримання запланованих високих освітніх результатів.

2. Виділено та науково обґрунтовано педагогічні умови управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування. Під педагогічними умовами розуміємо спеціально створені обставини, які необхідні й достатні для формування достатнього та високого рівнів професійної компетентності майбутніх вчителів музики, а саме: створення діалогічного середовища, організація самодіяльного навчального простору студентів, побудова емпатійного спілкування, формування доміанти успіху результативного поля, створення спільної модальності пошуку, організація активної навчально-педагогічної практики. Виділені педагогічні умови у своєму діалектичному взаємозв'язку є необхідними і важливими для ефективного управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування.

3. На виконання третього завдання з'ясовано, що процес управління

формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів музики потребує критеріальної основи, яка б забезпечувала науковість прийняття управлінських рішень. Установлено, що основною метою підготовки фахівців у ВНЗ є формування їхньої професійної компетентності. Мета управління – забезпечення якості формування. Чим повніше досягнута мета, тим, якісніше і результативніше стає управління. Тому в нашому дослідженні підвищення результативності управління визначається шляхом установлення позитивної динаміки показників достатнього та високого рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Для вимірювання показників визначено критерії сформованості складових професійної компетентності студентів: наявність прогностичних орієнтацій, сформованість пізнавальної самостійності, ступінь підготовки до пошуково-дослідницької діяльності, міра творчої спрямованості, рівень рефлексивної майстерності. Схарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності: елементарної професійної підготовки - низький, професійної грамотності - середній, професійної досконалості - достатній, професійної компетентності - високий.

4. Розроблено та науково обґрунтовано модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування, яка базується на методологічних та організаційних принципах і передбачає реалізацію таких наукових підходів як особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, індивідуальний. Дана модель дає змогу цілісно уявити процес управління компетентнісним зростанням студентів засобами педагогічного проектування як завершений цикл, який сприяє ефективній реалізації суспільно визначених освітніх завдань. Структурно модель складається з *мети* (управління процесом формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування) та наступних модулів: *концептуально-нормативного* (соціально-освітній запит суспільства, законодавчо-правова база управління, теоретико-методологічні основи управління: цілі, принципи, форми, методи, функції,

етапи); *змістового* (взаємопов'язана діяльність суб'єкта (функції управління) та об'єкта (послідовність дій з формування професійної компетентності студентів); *організаційно-функціонального* (підготовка викладача до управління процесом формування професійної компетентності засобами педагогічного проектування, підмодуль управлінського впливу (наприклад, наказ) щодо: розроблення системи проектів, модернізації освітньо-професійних програм з урахуванням педагогічного проектування, внесення змін в організаційно-методичну структуру навчання, здійснення процесу формування складових професійної компетентності); *діагностико-результативного* (критерії сформованості складових професійної компетентності майбутніх вчителів музики та рівні сформованості визначених складових професійної компетентності). Усі перелічені модулі структурно зв'язані з *педагогічними умовами* формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами педагогічного проектування (створення діалогічного середовища, організація самодіяльного навчального простору, побудова емпатійного спілкування, формування домінанти успіху результативного поля, створення спільної модальності пошуку, організація активної навчально-педагогічної практики). *Результатом управління* є позитивна динаміка показників достатнього та високого рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики.

Експериментальна перевірка моделі проводилася в три етапи, кожен з яких мав свої завдання. Метою першого етапу було *входження у простір педагогічного проектування*; другого етапу – *занурення у сферу педагогічного проектування*; третій етап був пов'язаний з особливостями *управління засобами педагогічного проектування*. На основі зіставлення даних констатувального та формувального етапів експерименту проаналізовано динаміку змін показників достатнього та високого рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Завдяки впровадженню моделі, в експериментальній групі, де управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики здійснювалося засобами

педагогічного проектування, зафіксовано приріст показників сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики на 18,5 %. Отже, підсумки експериментально – дослідної роботи дають підстави для впровадження моделі управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування у систему вищої освіти.

5. Для практичного застосування підготовлені і видані окремим друком «Методичні рекомендації щодо управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми ефективності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування. Зміна соціально-економічних та суспільно-політичних умов в Україні зумовлює подальші наукові розвідки щодо підвищення ефективності управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. Перспективою подальшої науково – дослідної діяльності, на наш погляд, є адаптація моделі до умов дистанційної освіти та дослідження проблеми управління процесом компетентнісного зростання майбутніх вчителів математики, історії, біології тощо засобами педагогічного проектування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. А. Адольф ; Лесосиб. пед. ин-т Краснояр. гос. ун-та. – М., 1998. – 49 с.
2. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
3. Андрущенко, В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
4. Антонова, О. Є. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир, 2011. – С. 81–109.
5. Аристотель. Сочинения : в 4-х т. / Аристотель ; пер. з древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
6. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высш. школа, 1976. – 200 с.
7. Афанасьев, В. В. Принципы проектирования педагогических технологий управления / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева // Вестник МГПУ, Серия : Педагогика и психология. – 2013. – № 3. – С. 8–20.
8. Базелюк, В. Г. Особливості управління навчальною роботою в сучасному навчальному закладі [Електронний ресурс] / В. Г. Базелюк // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання. – 2012. – № 8. — Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua> (дата звернення 01.10.2015). – Назва з екрана.
9. Баринов, В. А. Основы менеджмента : [учеб. пособие] / В. А. Баринов, Л. В. Макаров. – М.: РИОР, 2006. – 64 с.

10. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : [учеб. пособие для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

11. 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 : колект. монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ, 2004. – С. 45–50.

12. Блістів, О. М. Організаційно-методичні засади планування навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / О. М. Блістів; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.

13. Боднар, І. Є. Структура професійної компетентності вчителя-філолога / І. Є. Боднар // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки / [редкол.: Г. К. Радчук (відп. ред.) та ін]. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 4. – С. 39–43.

14. Бодрова, Т. О. Аксіологічні орієнтири підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін / Т. О. Бодрова // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2015. – № 2. – С. 160–164.

15. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

16. Болотов, В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.

17. Борисова, Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : [учеб. пособие] / Н. В. Борисова. – М.: ИЦПКПС, 2000. – 146 с.

18. Браже, Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 89–94.

19. Брюханова, Н. О. Принципи проектування педагогічного складника інженерно-педагогічної освіти / Н. О. Брюханова // Теорія і практика управління соц. системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2012. – № 4. – С. 39–45.

20. Буджак, Т. Метод проектів як педагогічна технологія / Т. Буджак // Біологія і хімія в шк. – 2001. – № 1. – С. 43–45.

21. Булгакова, В. Порівняльна характеристика підходів до визначення понять «компетентність» та «компетенція» / В. Булгакова // Педагогічні основи навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти України : зб наук. пр. Т. 2: Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків ; Луганськ, 2004. – С. 13–18.

22. Варгата, О. В. Організаційно-методичні засади управління естетичним вихованням учнів загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Варгата О. В. ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2010. – 20 с.

23. Ващенко, Л. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти / Л. Ващенко, В. Маслов // Післядиплом. освіта в Україні. – 2011. – № 1. – С. 16–23.

24. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2003. – 1245 с.

25. Веснин, В. Р. Практический менеджмент персонала : [пособие по кадр. работе] / В. Р. Веснин. – М.: Юрист, 1998. – 96 с.

26. Войцехівський, М. Ф. Організаційно-педагогічні умови управління розвитком професійної компетентності методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Михайло Федорович Войцехівський ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2013. – 236 с.

27. Волков, К. Н. Психология о педагогических проблемах / К. Н. Волков. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.

28. Высоцкий, С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе

обучения / С. В. Высоцкий // Науковий вісник Південноукр. держ. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 1999. – Вип. 8/9. – С. 90–94.

29. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

30. Гаєвський, Б. А. Основи науки управління : [навч. посіб.] / Б. А. Гаєвський. – Київ: МАУП, 1996. – 266 с.

31. Галустов, Р. А. Творческие проекты студентов ТЭФ / Галустов Р. А., Зубов Н. И. ; под ред. Р. А. Галустова. – Брянск: Изд-во БГПУ, НМЦ «Технология», 1999. – 152 с.

32. Голуб, Г. Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара, 2003. – 288 с.

33. Гребенюк, О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтех училищ / О. С. Гребенюк. – М.: Высш. шк., 1986. – 48 с.

34. Гриньова, М. В. Управління навчально-виховним процесом : навч. посіб. / Гриньова М. В., Малаканова Л. В., Сорокіна Г. Ю. ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава: Мирон І. А., 2014. – 306 с.

35. Гризун, Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гризун Людмила Едуардівна ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2009. – 426 с.

36. Гузеев, В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор шк. – 1995. – № 6. – С. 39–47.

37. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем : [учеб. пособие] / Л. И. Гурье ; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.

38. Давыдова, Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Давыдова Людмила Николаевна ; Астраханский гос. ун-т. – Астрахань, 2005. – 342 с.

39. Даниленко, Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. на здоб. наук ступ. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2005. – 478 с.

40. Демченко, Г. А. Методологический анализ системы инновационного управления [Электронный ресурс] / Г. А. Демченко. – Режим доступа : http://science-bsea.bgita.ru/2003/leskomp_2003/demhenko.htm (дата обращения 01.10.2015). – Заголовок с экрана.

41. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – Київ: Райдуга, 1994. – 61 с.

42. Державна програма «Вчитель» // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4–32.

43. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Директор шк. – 2003. – № 6/7 (лютий). – С. 3–17.

44. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

45. Джужук, І. І. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. І. Джужук ; Ростов. гос. ун-т. – Ростов н/Д., 2004. – 218 с.

46. Джури́нский, А. Н. История педагогики : [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / А. Н. Джури́нский. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 1999. – 431 с.

47. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.

48. Дмитренко, Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования: [учеб. пособие] / Г. А. Дмитренко. – Киев: МАУП, 1999. – 176 с.

49. Докучаєва, В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ: Альма-Матер, 2005. – 299 с.

50. Драч, І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : [монографія] / І. І. Драч. – Київ: Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.

51. Дубасенюк, О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. пр. молодих дослідників / [за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової]. – Житомир, 2010. – С. 10–16.
52. Дука, Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дука Н. А. ; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 1999. – 26 с.
53. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Джон Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
54. Єлькін, А. Проектна технологія навчання, данина чи нагальна потреба / А. Єлькін // Хімія. Шкіл. світ. – 2008. – № 12. – С. 36–37.
55. Єльнікова, Г. В. Функції управління загальною середньою освітою / Г. В. Єльнікова // Вересень. – 2000. – № 2. – С. 76–79.
56. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремін ; чл. редкол.: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.
57. Життєва компетентність особистості : [наук.-метод. посіб.] / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Київ: Богдана, 2003. – 520 с.
58. Завадський, Й. С. Менеджмент: Management : у 2-х т. / Й. С. Завадський. – Київ: Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – Т. 1. – 543 с.
59. Заир-Бек, Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Заир-Бек Е. С. ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1995. – 48 с.
60. Зайченко, І. В. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / Зайченко І. В. – Чернігів, 2003. – 528 с.
61. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07. 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 01.10.2015). – Назва з екрана.
62. Закон України «Про загальну середню освіту» № 651-XIV від 13.05.1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення 01.10.2015). – Назва з екрана.

63. Закон України «Про освіту» № 1060-ХІІ від 23.05.1991 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення 01.10.2015). – Назва з екрана.
64. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
65. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
66. Зимняя, И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–12.
67. Зінчук, Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Зінчук Н. А. ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.
68. Зуб'як, Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Р. М. Зуб'як ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2010. – 20 с.
69. Кальней, В. А. Структура и содержание проектной деятельности / В. А. Кальней, Т. М. Матвеева, Е. А. Мищенко, С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 21–26.
70. Карпушина, М. Г. Педагогічні умови формування вмінь розв'язувати проблемні ситуації / М. Г. Карпушина // Пед. науки. – 2010. – № 54. – С. 51–55.
71. Картель, Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення / Т. М. Картель // Наукові праці. Серія Педагогічні науки. – Миколаїв, 2006. – Т. 50, вип. 37. – С. 76–81.
72. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

73. Коберник, О. М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Коберник, С. М. Яшук. – Умань, 2001. – 82 с.

74. Коберник, О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – Київ: Хрещатик, 1995. – 153 с.

75. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс [пер. с англ. С. Тюрберт] ; под ред. А. У. Зеленко ; предисл. У. Кильпатрика. – М.: Новая Москва, 1926. – 289 с.

76. Ковальська, О. П. Управління правовою освітою учнів у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Ковальська Оксана Павлівна ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2012. – 274 с.

77. Кодлюк, Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. О. Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіон. наук.-практ. семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 10–13.

78. Колдаев, В. Д. Использование педагогического мониторинга для повышения качества подготовки студентов / В. Д. Колдаев // Сибир. пед. журн. – 2012. – № 6. – С. 65–69.

79. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ: К.І.С., 2004. – 112 с.

80. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

81. Костіна, В. В. Педагогічне проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Костіна Валентина Вікторівна ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 20 с.

82. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

83. Краля, Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : [учеб.-метод. пособие] / Н. А. Краля ; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

84. Кремень, В. Г. Вступне слово президента АПН України / В. Г. Кремень // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : [матеріали методол. семінару]. – Київ, 2009. – С. 3–4.

85. Крижко, В. В. Менеджмент в освіті / В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков. – Київ: ІЗМН, 1998. – 192 с.

86. Кричевский, В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М.: Педагогика, 1987. – 212 с.

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

88. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

89. Кузьмінський, А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – Київ: Знання, 2006. – 311 с.

90. Лазарев, В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В. С. Лазарев // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12–14.

91. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учеб. пособие / В. С. Лазарев. – М.: Центр пед. образования, 2008. – 352 с.

92. Ліпкан, В. А. Теорія управління в органах внутрішніх справ [Електронний ресурс] / В. А. Ліпкан. – Режим доступу: <http://mybiblioteka.com/book/378> (дата звернення 01.10.2015). – Назва з екрана.

93. Луговий, В. І. Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління» / В. І. Луговий. – Київ: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

94. Макарова, Е. Д. Воспитание эмпатии как профессионально-личностного качества будущих социальных педагогов в целостном образовательном процессе педагогического колледжа : автореф. дисс. ... канд.

пед. наук : 13.00.08 / Макарова Е. Д. ; Карел. гос. пед. ун-т. – Петрозаводск, 2006. – 23 с.

95. Малкова, И. Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе / И. Ю. Малкова // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2007. – № 298. – С. 186–190.

96. Малкова, И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : автореф. дисс. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ирина Юрьевна Малкова ; Томск. гос. ун-т. – Томск, 2008. – 42 с.

97. Малкова, И. Ю. Ценностные основания проектирования в высшей школе / Малкова И. Ю. // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2007. – Вып. 7. – С. 11–13.

98. Манько, В. М. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до засвоєння знань / В. М. Манько // Наукові записки : зб. наук. ст. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; [укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко]. – Київ, 2000. – Т. XXXVI, ч. 4. – С. 66–74.

99. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 312 с.

100. Маслов, В. Закономірності наукового управління навчальними закладами / В. Маслов, В. Олійник // Післядиплом. освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 38–41.

101. Маслов, В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.

102. Маслов, В. І. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов, В. В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, чис. 1. – С. 77–84.

103. Мелашенко, К. Технологія проектного навчання / К. Мелашенко // Завуч. Шкіл. світ. – 2006. – № 13. – С. 12–14.

104. Меркулова, С. І. Управління процесом педагогічної орієнтації старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.06 / Меркулова С. І. ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2014. – 20 с.

105. Мескон, М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ.: А. А. Быковского, Е. В. Вышинской, М. А. Майоровой [и др.]. – 3-е изд. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 672 с.

106. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб.] / ред.: С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко. – Київ: Вища шк., 2003. – 323 с.

107. Методичні рекомендації з організації педагогічної практики для студентів IV курсу / авт.-розробн.: Є. І. Коваленко, Н. М. Стрельнікова, Л. О. Дубровська, О. С. Філоненко. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 45 с.

108. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую профессию / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 288 с.

109. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 29–38.

110. Морозова, М. Е. Організаційно-методичні засади управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Марина Едуардівна Морозова ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – Київ, 2013. – 249 с.

111. Муравьёва, Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравьева // Пед. образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.

112. Навчальна програма викладання музики у 5–8 кл. для загальноосвітніх навчальних закладів «Музичне мистецтво». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Освіта/music.pdf> (дата звернення 01.10.2015). – Назва з екрана.

113. Наин, А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы / А. Я. Наин. – Шадринск: Исеть, 1999. – 328 с.

114. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року № 344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим

доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. (дата звернення 01.10.2015). – Назва з екрана.

115. Ничкало, Н. Г. Професійний розвиток особистості: концептуальні засади і перспективи досліджень / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН. – 2015. – № 1. – С. 5–13.

116. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 210 с.

117. Новиков, А. М. Образовательный проект(методология образовательной деятельности / Новиков А. М., Новиков Д. А. – М.: Эгвес, 2004. – 120 с.

118. Новиков, Д. А. Управление проектами: организационные механизмы / Д. А. Новиков. – М.: ПМСОФТ, 2007. – 140 с.

119. Овчарук, О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – Київ, 2003. – С. 13–41.

120. Овчарук, О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ, 2004. – С. 6–15.

121. Одайський, С. І. Управління навчально-виробничим процесом професійно-технічного навчального закладу при впровадженні державних стандартів підготовки робітників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Савелій Іванович Одайський ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2012. – 260 с.

122. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1990. – 917 с.

123. Олійник, В. В. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / В. В. Олійник, Л. М. Сергєєва. – Київ: АртЕк, 2010. – 176 с.

124. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти : монографія / В. В. Олійник. – Київ: Міленіум, 2003. – 594 с.

125. Оліфіра, Л. М. Розвиток професійної управлінської компетентності керівників вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації

засобами навчальних тренінгів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Лариса Миколаївна Оліфіра ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2013. – 268 с.

126. Олькерс, Ю. История и польза метода проектов / Ю. Олькерс // Метод проектов : науч.-метод. сб. – Минск, 2003. – С. 16–38. – (Современные технологии университетского образования; вып. 2).

127. Освітній менеджмент : [навч. посіб.] / за ред.: Л. Даниленко, Л. Карамушки. – Київ: Шкіл. світ, 2003. – 400 с.

128. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ: А.С.К., 2001. – 256 с.

129. Паламарчук, В. Інновації в сучасній освіті / В. Паламарчук // Завуч. – 2006. – № 10. – С. 1–4.

130. Пахомова, Н. Ю. Проектное обучение в учебно-воспитательном процессе школы / Н. Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – № 3. – С. 44–49.

131. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : [пособие для учителей и студ. пед. вузов] / Н. Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

132. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-є вид., доп. і перероб.]. – Київ: Знання, 2007. – 495 с.

133. Педагогика : [учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений] / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

134. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і перероб.]. – Київ: Вища шк., 2004. – 422 с.

135. Пекельная, В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пекельная. – М. : Высш. шк., 1990. – 173 с.

136. Переверзев, Л. Б. Проектный подход и требования к учителю / Л. Б. Переверзев // Школа и производство. – 2002. – № 1. – С. 14–16.

137. Петрова, І. В. Проектування в соціально-культурній сфері : [навч. посіб.] / Петрова І. В. – Київ: Вид-во КНУКіМ, 2007. – 372 с

138. Петрук, В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.

139. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

140. Пилюгина, С. А. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности / С. А. Пилюгина // Школ. технологии. – 2002. – № 2. – С. 196–199.

141. Подобедова, Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Подобедова Т. Ю. ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.

142. Подобедова, Т. Ю. Теория и практика педагогического проектирования / Т. Ю. Подобедова // Проблемы сучасної педагогічної освіти Серія : Педагогіка і психологія: зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. – Ялта, 2004. – Вип. 6, ч. 2. – С. 81–87.

143. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.

144. Пометун, О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ, 2004. – С. 66–72.

145. Пометун, О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ, 2004. – С. 16–26.

146. Поташник, М. М. Управління сучасною школою / М. М. Поташник, О. М. Мойсєєв // Підруч. для директора. – 2002. – № 1/2. – С. 6–35.

147. Присяжнюк, Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Присяжнюк Ю. С. ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.

148. Професійна освіта: словник : [навч. посіб.] / [укл.: С. У. Гончаренко та ін.] ; за ред. Н. Г. Никало. – Київ: Вища шк., 2000. – 380 с.

149. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

150. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа : <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>. (дата обращения 15.09.2015). – Заголовок с экрана.

151. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону : Фенікс, 1996. – 312 с.

152. Родигіна, І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Харків: Основа, 2005. – 96 с.

153. Романова, О. В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя / О. В. Романова // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 63–71.

154. Роджерс, К. Эмпатия / Роджерс К. // Психология эмоций: Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1984. – С. 235–238.

155. Рыблова, А. Н. Концептуальные основы управления процессом обучения в высшей школе / А. Н. Рыблова // Пед. образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 48–51.

156. Рябова, З. В. Теоретико-методологічні засади маркетингового управління навчальною діяльністю інститутів післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Рябова Зоя Вікторівна ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2013. – 479 с.

157. Савченко, О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у

сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ, 2004. – С. 34–46.

158. Саранов, А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.

159. Сасова, И. А. Учебно-методическое обеспечение использования метода проектов в образовательной области "Технология" / И. А. Сасова // Метод проектов в технологическом образовании школьников : материалы Междунар. семин. – СПб., 2001. – С. 36–45.

160. Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования / Е. И. Сахарчук. – Волгоград: Перемена, 2002. – 136 с.

161. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

162. Сергеева, Л. М. Лідерство в управлінні професійно-технічним закладом / Л. М. Сергеева. – Київ: Арт Економі, 2011. – 144 с.

163. Сидоренко, В. К. Основи наукових досліджень : [навч. посіб. для вищ. пед. закл. освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – Київ: ДІНІТ, 2000. – 260 с

164. Симоненко, В. Д. Педагогические теории, системы, технологии / Симоненко В. Д., Воронин А. М. – 2-е изд., доп. и перераб. – Брянск: Изд-во БГПУ, 1998. – 191 с.

165. Синенко, В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–51.

166. Ситянін, В. В. Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Ситянін ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.

167. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. – 160 с. – (Серия : Материалы для педагогических размышлений : вып. 2).

168. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – Київ: Голов. ред. укр. рад. енцикл., 1977. – 775 с.

169. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – [3-е изд.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.

170. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., каф. рус. яз., каф. методики технологии и предпринимательства ; [авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров]. – М.: Компания Спутник+, 2006. – 191 с.

171. Сорочан, Т. М. Науково-методичний супровід – нова концепція розвитку професіоналізму вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан // Науково-методичний супровід модернізації початкової освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2002. – С. 32–34.

172. Соціологія : підручник [Електронний ресурс] / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік [та ін.] ; за ред. Н. П. Осипової. – Київ: Юрінком Інтер, 2003. – 336 с. – Режим доступу : http://radnuk.info/pidrychnuku/Klimova_sotsiologiya/507-osupova/10942-10-s-1-.html (дата звернення 15.08.2016). – Назва з екрана.

173. Стадник, В. В. Менеджмент [Електронний ресурс] / В. В. Стадник. – Режим доступу : http://lubbook.net/book_308.html. (дата звернення 15.08.2016). – Назва з екрана.

174. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – Київ: К.І.С., 2003. – 296 с.

175. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – [2-е изд., доп. и испр.]. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

176. Тарасова, И. П. Метод проектов в образовательном учреждении / И. П. Тарасова // Приложение к ж-лу «Проф. образование». – 2004. – № 12. – С. 109–110.

177. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

178. Тейлор, Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор. – М.: Контроллинг, 1991. – 55 с.

179. Тетюнина, Е. Д. Научно-теоретическая компетенность учителя и ее влияние на характер результатов обучения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетюнина Е. Д. ; Санкт-Петербург. гос. ун-т пед. маст. – СПб., 1999. – 224 с.

180. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третьякова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 368 с.

181. Уткин, Э. А. История менеджмента / Э. А. Уткин. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем» ; ЭКМОС, 1997. – 224 с.

182. Файоль, А. Общее и промышленное управление / Анри Файоль; пер. с франц. – М.: Контроллинг, 1992. – 244 с.

183. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – [2-ге вид., перероб., доп.]. – Київ: Голов. ред. Укр. рад. енциклопедії, 1986. – 768 с.

184. Фунтікова, О. О. Сучасний погляд на використання методу проектів в організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі / О. О. Фунтікова // Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 11. – С. 17–24.

185. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

186. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М., 2002. – С. 135–157.

187. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

188. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

189. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.04 / Цзян Хепін ; ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2012. – 229 с.

190. Черемис, І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Черемис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–88.

191. Чечель, І. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–12.

192. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

193. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

194. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 383 с.

195. Шевчук, М. Емпатія як важлива індивідуально-психологічна характеристика соціального педагога / М. Шевчук, І. Киричок // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2009. – № 6. – С. 145–147

196. Шевчук, М. О. Механізми проектних технологій в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів / М. О. Шевчук // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2013. – № 4. – С. 148–153

197. Шевчук, М. О. Модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування / М. О. Шевчук // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2014. – № 1. – С. 87–94

198. Шевчук, М. А. Некоторые педагогические условия управления процессом формирования профессиональной компетентности будущих учителей средствами проектных технологий / М. А. Шевчук // Современный научный вестник. Серия : Педагогические науки. Музыка и жизнь. Физическая культура и спорт. – Белгород, 2014. – № 13. – С. 10–16.

199. Шевчук, М. О. Педагогічне проектування у компетентнісному вимірі / М. О. Шевчук // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2015. – № 2. – С. 87–91.

200. Шевчук, М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів / М. О. Шевчук, В. Єршов // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; за ред. Є. І. Коваленко – Ніжин, 2012. – № 2. – С. 114–118.

201. Шевчук, М. А. Педагогические условия управления процессом формирования профессиональной компетентности будущих учителей средствами проектных технологий / М. А. Шевчук // Молодий вчений. – 2014. – №4, ч. II. – С. 79–82.

202. Шевчук, М. О. Синектика як метод активізації творчого мислення студентів / М. О. Шевчук // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т імені Миколи Гоголя ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2012. – № 1. – С. 111–114.

203. Шегда, А. В. Основы менеджмента : [учеб. пособие] / Шегда А. В. – Киев: Т-во «Знання», КОО, 1998. – 512 с.

204. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 316 с.

205. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.

206. Шиян, Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава: АСМІ, 2004. – 442 с.

207. Штофф, В. А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 128 с.

208. Юсупов, И. М. Психология эмпатии : теретические и прикладные аспекты) : дисс. на ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. М. Юсупов ; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 252 с.

209. Ягунов, В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягунов, В. І. Свістун // Наукові записки. Серія :

Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / НаУКМА. – Київ, 2007. – Т. 71. – С. 3–8.

210. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 96 с.

211. Яковець, Н. І. Нові вимоги до школи і необхідність розширення вчительської психолого-педагогічної компетентності / Н. І. Яковець // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2002. – Т. 3, № 7. – С. 95–98.

212. Яковець, Н. І. Вступ до спеціальності: [навч.-метод. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей] / Н. І. Яковець, О. В. Аніщенко, Л. О. Дубровська ; за ред. Н. І. Яковець. – 2-ге вид., випр. і доповн. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 167 с.

213. Яковець, Н. І. Про особливості врахування сучасного зарубіжного досвіду при визначенні завдань вищої школи у підготовці вчителів ХХІ ст. / Н. І. Яковець // Наукові записки Ніжин. держ. пед. ін-ту ім. М. В. Гоголя. – 2003. – №3: Психолого-педагогічні науки. – С. 145–149.

214. Яковлева, Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.

215. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

216. Ящук, С. М. Проектна діяльність та її місце у професійній підготовці магістрів технологічної освіти / С. М. Ящук // Вісник Глухів. нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженко. Серія : Педагогічні науки. – Глухів, 2012. – Вип. 21. – С. 67–72.

217. Johnson, J. Pedagogy and Innovation in Education with Digital Technologies / J. Johnson, C. Chapman, J. Dyer // Current Developments In Technology – Assisted Education. — Badajoz, Spain, 2006. — P. 135—139.

218. Gordon, W. J. J. Sinectics: The Develepment of Creative Capacity / Gordon W. J. J. – N. Y., 1961. – 180 p.

219. Wallace, M. Training foreign language teachers: A reflective approach. / M. Wallace. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991. – 10 p.

220. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. – Access mode : <http://www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm;tuning.unideusto.org/tuningeu> (date of access 21.09.2015). – The title screen.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ АВТОРОМ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Шевчук, М. О. Про діагностичний підхід до здійснення виховного процесу / М. О. Шевчук, Н. І. Яковець // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний педагогічний університет ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДПУ, 1998. – С. 172–174.
2. Шевчук, М. О. Про сучасне європейське бачення середньої освіти / М. О. Шевчук, Н. І. Яковець // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний педагогічний університет ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДПУ, 2001. – № 1. – С. 192–197.
3. Шевчук, М. О. Проектні технології у виховній діяльності літніх оздоровчих таборів / М. Шевчук // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 4. – С. 101–104.
4. Шевчук, М. О. Емпатія як важлива індивідуально – психологічна характеристика соціального педагога / М. Шевчук, І. Киричок // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 6. – С. 145–147.
5. Шевчук, М. О. Модель ідеального вчителя особистісно-орієнтованої школи / М. О. Шевчук // Наукові записки. Сер «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 1. – С. 65–71.
6. Шевчук, М. О. Маніпуляції у спілкуванні молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої школи / М. О. Шевчук // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб.

наук. пр. – Вип. 18 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; редкол.: О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – С. 78–81.

7. Шевчук, М. О. Синектика як метод активізації творчого мислення студентів / М. О. Шевчук // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 1. – С. 111–114.

8. Шевчук, М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів / М. О. Шевчук, В. Єршов // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 2. – С. 114–118.

9. Шевчук, М. О. Невербальна мова як засіб емпатійного спілкування вчителя з учнями в умовах суб'єкт-суб'єктної парадигми / М. О. Шевчук // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 1. – С. 152–155.

10. Шевчук, М. О. Методологічні засади управління формуванням професійної компетентності майбутніх вчителів / М. О. Шевчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. : у 2-х ч. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 9 (22) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ, 2013. – Ч. 1. – 328 с. – С. 312–319.

11. Шевчук, М. О. Механізми проектних технологій в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів / М. О. Шевчук // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 4. – С. 148–153.

12. Shevchuk, Maryna. Formation of pedagogical orientation of the future teacher in terms of competence / Maryna Shevchuk, Tatiana Hordyenko // Proceeding of the 1st European Conference on Education and Applied Psychology, (February 20, 2014). – Vienna, Austria : «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH., 2014. – С. 153–158.

13. Шевчук, М. А. Некоторые педагогические условия управления процессом формирования профессиональной компетентности будущих учителей средствами проектных технологий / М. А. Шевчук // Современный научный вестник. Сер. «Педагогические науки. Музыка и жизнь. Физическая культура и спорт». – Белгород, 2014. – № 13 (209). – С. 10–16.

14. Шевчук, М. О. Проектні технології у виховній діяльності: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / М. О. Шевчук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 261 с.

15. Шевчук, М. О. Модель управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування / М. О. Шевчук // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 1. – С. 87–94.

16. Шевчук, М. О. Педагогічне проектування у компетентнісному вимірі / М. О. Шевчук // Наукові записки. Сер. «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; за ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 2. – С. 87–92.

Додаток А

АНКЕТИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

АНКЕТА 1

Шановний колего!

З метою визначення практичного стану управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування просимо Вас дати відповіді на запропоновані нижче питання.

1. Що таке управління?
2. Як Ви розумієте поняття «мета управління»?
3. У чому полягає призначення управління як елемента освітньої системи?
4. Які принципи управління Ви можете назвати?
5. Які функції управління Ви знаєте?
6. Кого/що Ви вважаєте суб'єктом управління в освітньому процесі ВНЗ?
7. Які способи діагностики та перевірки ефективності освітнього процесу використовуються у ВНЗ?
8. Що, на Вашу думку, має знати викладач для того, щоб ефективно здійснювати управління?
9. Чи обов'язково повинен педагог ВНЗ володіти знаннями з теорії управління та педагогічного менеджменту?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б**АНКЕТА 2**

Шановний колего!

З метою визначення практичного стану управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування просимо Вас дати відповіді на запропоновані нижче питання.

1. У чому, на Вашу думку, полягає сутність поняття «компетентність»?
2. Яку різницю Ви вбачаєте у сутності понять «компетенція» і «компетентність»?
3. Як Ви розумієте сутність поняття «професійна компетентність»?
4. Які компоненти структури професійної компетентності Ви б виділили?
5. У чому Ви вбачаєте сутність поняття «професійна компетентність вчителя»?
6. Якою є структура професійної компетентності вчителя?
7. Чим, на Вашу думку, характеризується професійна компетентність саме вчителя музики?
8. Як Ви уявляєте процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В

АНКЕТА 3

Шановний колего!

З метою визначення практичного стану управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами педагогічного проектування просимо Вас дати відповіді на запропоновані нижче питання.

1. Що таке проект?
2. Яку структуру має проект?
3. Як Ви розумієте сутність поняття «метод проектів»?
4. У чому Ви вбачаєте переваги методу проектів?
5. У чому, на Ваш погляд, заключається сутність проектної діяльності?
6. Як Ви розумієте сутність педагогічного проектування?
7. Які етапи педагогічного проектування Ви можете виділити?
8. Як співвідносяться проектування і проблемний характер навчання?
9. Чи може педагогічне проектування виступати засобом управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д

ТЕСТ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Шановні студенти!

З метою визначення практичного стану сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів музики просимо Вас дати відповіді на запропоновані нижче питання.

1. Чи обмірковуєте Ви свій професійний кар'єрний зріст після закінчення ВНЗ?
 - Я давно знаю чого хочу і поступово йду до своєї мети.
 - Періодично цікавлюсь можливістю працевлаштування.
 - Спеціально над тим не замислююсь, все ще може змінитися.
 - Плани частіше не здійснюються, життя все за нас побудує.
2. Чи замислюєтесь Ви над тим, як вибудується ваше особисте життя в майбутньому?
 - Так, хочеться, щоб все було так як уявляється.
 - Періодично виникають певні варіанти.
 - Намагаюся над цим не замислюватися.
 - Це марна справа, життя досить непередбачуване.
3. Чи вважаєте Ви, що планування діяльності є запорукою отримання позитивного результату роботи?
 - Це необхідна умова успіху.
 - Не завжди планування визначає успіх.
 - В деяких випадках – так.
 - Ні, успіх залежить від інших причин.
4. Чи звертаєте Ви увагу на повідомлення викладача стосовно розподілу годин в межах дисципліни?
 - Так, це дає змогу раціонально організувати процес вивчення предмету.
 - У більшості випадків мені це допомагає розподілити зусилля та час.

- Це не обов'язково робити, оскільки воно майже не впливає на процес навчання.

- До цього ніколи не звертаюсь, не розумію для чого це робиться.

5. Готуючись до занять, Ви користуєтесь планами семінарських та лабораторних робіт з дисципліни?

- Завжди, оскільки це допомагає організовувати і конкретизувати роботу.

- Майже завжди, вони визначають шлях підготовки.

- Іноді, головне знати тему, все інше знайдеться у підручнику.

- Ніколи, більше люблю свободу в роботі.

6. З чого Ви починаєте роботу, готуючи реферат?

- З ознайомлення з літературою.

- Зі складання плану.

- З визначення актуальності теми.

- Інші відповіді.

7. Чи визначаєте Ви порядок підготовки домашніх завдань за складністю

- Так, спочатку готую важкі завдання.

- Іноді, якщо завдань багато.

- Ні, готую те, що більше цікавить в той момент.

- Інші відповіді.

8. Якими джерелами інформації Ви користувалися, готуючи курсовий проект?

- Ви знайшли матеріал для курсової роботи в бібліотеці.

- Ви зверталися за інформацією до Інтернет – джерел.

- Вам допомогли з матеріалом студенти старших курсів.

- З приводу джерельної бази Ви спілкувалися з викладачем.

- Ви зверталися за порадами до знайомих.

- Використовували інші джерела інформації

9. Уявлення про урок у загальноосвітній школі:

I. Чим, на ваш погляд, збагатяться учні після цього уроку?

Яким Ви уявляєте результат уроку?

II. Чому Ви обрали дану тему уроку?

Що Вас приваблює у цій темі?

Що Вам хочеться донести до учнів?

III. Які атмосфера, тон, стиль спілкування визначатимуть взаємодію з учнями на уроці музики?

Яку активність учнів на уроці Ви передбачаєте?

IV. Які труднощі сприйняття матеріалу на уроці Ви передбачаєте?

Які зв'язки з попереднім досвідом дітей Ви встановили?

Що може збудити в учнях інтерес до даної теми, предмету?

10. Які завдання Вам більше подобається виконувати під час практики?

- Розробляти конспекти уроків музики та сценарії виховних заходів.
- Проводити уроки музики та виховні заходи.
- Спілкуватися з дітьми.
- Консультуватися з вчителями.
- Відвідувати різноманітні уроки.
- Інші відповіді.

11. Яким чином Ви готуєте розробки конспектів уроків та виховних заходів під час практики?

- Користуюсь готовими розробками, які мені більше сподобалися.
- Знаходжу декілька розробок і компаную з них свій варіант.
- Опрацьовую багато матеріалів, але потім розробляю свій варіант.
- Інші варіанти відповіді.

12. Чи вважаєте Ви себе підготовленими до здійснення пошуково-дослідної діяльності?

- Так, вважаю підготовленим.
- В основному вважаю підготовленим.
- Маю певне поняття про пошуково-дослідну діяльність.
- Не думаю, що готовий здійснювати пошуково-дослідну роботу.

13. Чи вважаєте Ви, що володієте методами пошуково-дослідної діяльності?

- Володію дуже добре.
- Володію основними методами.
- Володію деякими методами.
- Важко відповісти.

14. У чому Ви вбачаєте причини невдач у здійсненні педагогічного дослідження?

- Не розібрався у темі дослідження.
- Вважав теоретичну частину дослідження головною.
- Не вважаю подібну діяльність необхідною у майбутній професійній роботі.
- Не розібрався у сутності теми.
- Інші варіанти.

15. У чому Ви вбачаєте шлях підвищення власного рівня готовності до здійснення пошуково-дослідницької роботи?

- Поглиблення знань з основ пошуково-дослідницької роботи.
- Вдосконалення технологічних умінь та навичок пошуково-дослідницької діяльності.
- Розвиток професійного інтересу до пошуково-дослідницьких завдань.
- Єдність попередніх позицій.

16. Чи можете Ви покращити результати навчання?

- Так, у мене ще є невикористаний потенціал.
- Так, але мене влаштовують і ці результати.
- Ні, це потребує значних зусиль.
- Ні, мені це не потрібно.

Дякуємо за співпрацю!