

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича**

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

Кафедра музики

**Формування дослідницьких навичок
у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва
в процесі професійної підготовки**

**Дипломна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:
студентка VI курсу, 618 групи
спеціальності
025 Музичне мистецтво
Лакуста Агнеса Адамівна
Керівник: канд. пед. наук,
доцент Лісовий В.А.

До захисту допущено:
Протокол засідання кафедри №__
від «__» _____ 2021 р.
зав. кафедри _____

Чернівці – 2021

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Теоретичні засади формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва	7
1.1 Зміст поняття «дослідницька діяльність» та її роль у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.....	6
1.2 Особливості формування в майбутніх педагогів навичок дослідницької діяльності.....	17
1.3 Проблеми формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва у дослідженнях сучасних науковців.....	26
Висновки до першого розділу.....	42
Розділ 2. Передумови успішного формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва	43
2.1. Дослідницька позиція майбутнього фахівця як передумова ефективного формування дослідницьких навичок.....	43
2.2. Залучення студентів до проектної діяльності як спосіб формування дослідницьких навичок.....	50
2.3. Формування рефлексії та самовизначення особистості майбутніх фахівців музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.....	56
Висновки до другого розділу.....	59
Висновки	61
Список використаних джерел	63
Додаток	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція системи вищої музичної педагогічної освіти України в світову освітню та культурну площину, що базується на принципах пріоритету національно-етнічних культурних інтересів, збереження і розвитку інтелектуального потенціалу української нації, миротворчої спрямованості міжрегіонального співробітництва, толерантності і досягнень полікультурності мистецтва різних національностей, висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва у закладах вищої освіти. Підтвердження цієї думки знаходимо в сучасних нормативно-правових актах, що регулюють процеси здобуття вищої, зокрема й музично-педагогічної освіти. Так, у Національній державній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.) одним із основних завдань організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти визнано формування у школярів та студентів високих духовних запитів і музичних смаків шляхом збереження національної етнічної культури народу України. За таких умов майбутні фахівці галузі музичного мистецтва повинні володіти не лише сукупністю фахових знань, умінь, навичок, але й досвідом їх застосування для вирішення професійних музично-педагогічних завдань.

В теперішній час надзвичайно важливим завданням, яке ставить суспільство перед національною школою, педагогами, батьками є розвиток музичної культури, як складової частини духовної культури особистості. В сучасних умовах це завдання вимагає найсерйознішої уваги, адже розрив між наявною художньою культурою учнів і справжніми цінностями мистецтва дедалі збільшується й загрожує відлученням молоді від світової скарбниці. У зв'язку з розвитком сучасних технологій, цифрової техніки, «спрощеного» життя, з однієї сторони, сучасний учень або студент перебуває у потоці цифрових новинок, що, з іншої сторони не дає можливості йому самостійно досліджувати та вивчати навколишній світ.

Із вступом України у європейський освітній простір все більшого розвитку набувають методи, форми, моделі навчання, які дозволяють урізноманітнити та збагатити навчальний процес, враховуючи реалії сьогодення, психолого-педагогічні особливості сучасних студентів. Тому особливо актуальним постає питання щодо підготовки студентів до самостійної творчої діяльності у навчанні, формування у них дослідницьких навичок у процесі планування професійної діяльності.

Ступінь дослідження проблеми. Нині науковці спрямовують свої наукові розвідки на пошук шляхів, засобів і методів активізації дослідницької діяльності майбутніх педагогів (Л. Долинська, Т. Мочан, Н. Теличко), зокрема й фахівців галузі музичного мистецтва (М. Назаренко, О. Олексюк), досліджуючи загальні особливості методологічної, методичної, виконавської підготовки майбутніх педагогів музичного мистецтва (Т. Безшапошникова, Д. Будянський, О. Зінченко та ін.); сучасні освітні парадигми, концепції, методологічні підходи професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва (А. Зайцева, Ж. Карташова, Г. Падалка, О. Радецький, А. Романенко, Л. Ткачук, О. Шевнюк); історію розвитку музично-педагогічної освіти України (А. Козир); специфіку формування професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки (Г. Кондратенко, С. Куценко, М. Назаренко, Л. Овсянецька, А. Пашина, О. Перець та ін.). Ключовою тезою проаналізованих досліджень є думка про необхідність модернізації системи музично-педагогічної освіти шляхом зміни традиційного репродуктивно-знаннєвого навчання на активне, індивідуально творче, що сприятиме формуванню художньо-естетичного (І. Слятіна, О. Шевнюк), морально-естетичного (О. Олексюк, С. Хлебик), емоційноціннісного відношення до світу (В. Петрушин), когнітивного (Н. Стовба), естетичного (І. Зязюн, Т. Скорик), морального (Т. Гризлоглазова), музично-естетичного (Т. Завадська), професійно-особистісного (Н. Попович) досвіду майбутніх фахівців музичного мистецтва. Проблема розвитку дослідницьких навичок майбутніх

фахівців галузі музичного мистецтва у закладах вищої освіти на основі застосування моделювання умов музично-педагогічної діяльності, створення проблемних педагогічних ситуацій не знайшла належного відображення в наукових публікаціях сучасних дослідників.

Мета дослідження – розкрити особливості формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва в процесі професійної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову та методичну літературу з проблем формування в здобувачів вищої освіти дослідницьких навичок у процесі професійної підготовки.
2. Виявити психологічні механізми і фактори, що впливають на ефективність формування в здобувачів дослідницьких навичок.
3. Визначити шляхи формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

Об’єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – форми і методи формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз науково-педагогічної та методичної літератури, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, порівняння.

Наукова новизна дослідження. Конкретизовано зміст понять «дослідницька діяльність», «дослідницькі навички», «квазіпрофесійна діяльність», «професійний досвід», визначено особливості формування в майбутніх фахівців музичного мистецтва навичок дослідницької діяльності, окреслено передумови успішного формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва.

Практична значущість дослідження. Дана робота може бути

рекомендована здобувачам вищої освіти спеціальностей «Музичне мистецтво» та «Середня освіта (Музичне мистецтво)», вчителям музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти з метою вдосконалення форм і методів власної педагогічної діяльності та діяльності з професійного саморозвитку.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Обсяг роботи – 71 друкована сторінка.

Розділ I

Теоретичні засади формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва

1.1. Зміст поняття «дослідницька діяльність» та її роль у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців

Дослідницький підхід до навчання був відомий ще з давніх часів. Найперше класичний вираз ідеї дослідження як пізнання світу знаходимо у Сократа. За Аристотелем, будь-яка діяльність є процесом переходу можливостей людини в дійсність, а це можливо тільки при активному залученні розумової діяльності.

У центрі уваги філософів Нового часу також перебували проблеми функціонування механізмів мислення і діяльності, зокрема дослідницької (М. Монтень, Ф. Бекон, Р. Декарт, Т. Гоббс, Д. Локк). Якщо розглядати дослідження у філософському сенсі, то цей спосіб пізнання, тісно пов'язаний з поняттям діяльності, яке глибоко розроблялося в німецькій класичній філософії (І. Кант, І. Фіхте, Ф. Шеллінг, Г. Гегель, Л.Фейєрбах). Аналізуючи філософські праці можна сказати, що поняття «дослідницька діяльність» нерозривно пов'язане з такими фундаментальними поняттями, як творчість, навчання, інтелект.

Неабиякий інтерес викликала дослідницька діяльність і у представників педагогічної науки. Так, засновник наукової дидактики, Я.А.Коменський вперше чітко визначив залежність якості навчання від активності того, хто навчається, його прагнення самостійно пройти шляхом пізнання. Пізніше Ж.-Ж.Руссо зазначав, що мета виховання полягає в тім, щоб розвивати пізнавальні здібності людини, виховувати вміння самостійно працювати, здобувати знання шляхом організації власних спостережень і узагальнення матеріалів цих спостережень.

Отже, вивчення та аналіз філософської та психологічної літератури дозволили визначити дослідницьку діяльність як особливий вид діяльності, який є результатом функціонування механізму пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки.

Науково-дослідницька педагогічна діяльність висвітлена науковцями як діяльність фахівця, спрямована на набуття нових знань в науці, результат якої оформляється в різних загальноприйнятих наукових формах звіту (доповідей, рефератів, наукових статей, дисертацій, монографій, посібників, підручників, рекомендацій і т.д.). Також дослідницька педагогічна діяльність розглядається як така, що будується на основі науково-дослідницької та є її похідною, вона спрямована перш за все на придбання нових знань для педагога з метою пошуків способів і засобів вдосконалення педагогічного процесу. Педагогічна компетентність майбутнього вчителя у дослідницькій педагогічній діяльності визначається як єдність таких складових компонентів: мотиваційного, змістового, операційного, інтеграційного.

Для того, щоб конкретизувати і уточнити поняття «дослідницька діяльність» в педагогіці, нами були вивчені такі поняття, як «діяльність» і «дослідження».

Діяльність – процес (процеси) активної взаємодії суб'єкта зі світом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби. Будь-яку активність людини, якій вон сама надає певний сенс можна назвати. Отже, діяльність – це специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе і умови свого існування.

Дослідження, на відміну від природних форм пізнання навколишнього світу, засноване на нормі діяльності – науковому методі. Його реалізація передбачає усвідомлення та фіксацію мети дослідження, засобів дослідження (методологія, підходи, методи, прийоми), орієнтацію дослідження на відтворюваність, результат.

Метою, яка є головною в дослідницькій діяльності, завжди є отримання нового знання про світ, що нас оточує – в цьому її принципова відмінність від діяльності навчальної, просвітницько-пізнавальної: дослідження завжди передбачає виявлення якоїсь проблеми, якогось протиріччя, які вимагають вивчення і пояснення, тому вона починається з пізнавальної потреби, мотивації пошуку.

Є.А. Шашенкова і І.А.Зимня відзначають, що дослідницька діяльність – це своєрідна людська діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості, спрямована на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом якої є нове знання, отримане відповідно до поставленої мети і відповідно до об'єктивних законів. Визначення конкретних засобів дій та способів, через постановку проблеми, проведення експерименту, виділення об'єкта дослідження, опис та пояснення фактів, отриманих в експерименті, створення гіпотези (теорії), прогноз і перевірку отриманого знання, визначають специфіку і сутність цієї діяльності.

Підкреслюючи, що в фундаменті дослідницької поведінки лежить психічна потреба в пошуковій активності в умовах невизначеної ситуації, відомий педагог і психолог А.І.Савенков, дає інше визначення: «Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. Вона логічно включає в себе мотивуючі фактори (пошукову активність) дослідної поведінки і механізми її здійснення» [56, с.315].

Аналіз основних принципів дослідницької діяльності дає можливість також уточнити зміст поняття «навчально-дослідницька діяльність», під якою науковці розуміють своєрідний вид пізнавальної діяльності у навчальному процесі як головний засіб досягнення освітнього результату. В ході навчально-дослідницької діяльності студент, що використовує наявні в нього знання, вміння і навички, освоює особливі способи діяльності за

вирішенням навчальних проблем, опановує науковий стиль мислення і свої дослідницькі вміння, а також самостійно здобуває нові знання.

Поняття «дослідницькі вміння» розглядаються як складне психічне утворення студента, яке представляє собою поєднання комплексу дій (практичних, інтелектуальних, самоорганізації і самоконтролю), засвоєних та закріплених у способах діяльності. Такі вміння є основою готовності студентів до пізнавального пошуку та формуються тільки в процесі дослідницької діяльності майбутніх фахівців.

У психолого-педагогічних дослідженнях В.Андрєєва, Н.Недодатко визначені компоненти дослідницьких умінь, а саме:

- інтелектуальний (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, опис об'єктів, що вивчаються, абстрагування, індуктивний висновок, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановка проблеми, висування гіпотези, її рішення, пошук і використання аналогії, дедуктивний висновок і доказ);
- практичний (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, оформлення результатів дослідження);
- контрольний (раціональне використання праці і засобів діяльності, планування проведення роботи, регулювання й перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка) [3, с. 191-195].

Таким чином, під дослідницькими вміннями студентів науковці розуміють такий вид умінь, що характеризується освоєнням інтелектуальних, практичних, контрольних-проектних методів пізнавальної діяльності.

Багато педагогів вважають, що, якщо в ході організації дослідницької діяльності студент проходить через традиційні етапи наукового дослідження, то такого роду діяльність його особистісно змінює. Така позиція є зовнішньою по відношенню до особистісного розвитку здобувача, при такому підході велика ймовірність залишитися тільки на рівні спрощеного проходження традиційно прийнятими в науці етапами

організації наукового дослідження. Необхідно розділяти оформлення наукової роботи відповідно до прийнятої форми і реальну побудову наукового дослідження. Деякі відкриття людства ніколи не були побудовані за строго заданою логікою і послідовністю обговорюваних етапів, а результати значної їх частини до того ж ніколи не були так оформлені. Отже, планування і здійснення етапів наукового дослідження є важливою частиною системної роботи по залученню студента до науки, але не суттю даної освітньої технології.

Дослідницька діяльність передбачає активну пізнавальну позицію, пов'язану з періодичним і тривалим внутрішнім пошуком, роботою розумових процесів в особливому аналітико-прогностичному режимі, глибоко осмисленою і творчою переробкою інформації наукового характеру, дією шляхом «проб і помилок», осяянням, особистими і особистісними відкриттями. Саме цим вона відрізняється від евристичного і проблемного навчання, перебуваючи з ними в одній групі освітніх технологій і в тісному взаємозв'язку.

Тобто, можна сказати, що дослідницька діяльність розглядається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Погляд на цю проблему з точки зору вікової психології і педагогіки виявляє необхідність уточнення такого тлумачення.

Л. С. Виготський пише про те, що «творчість проявляється скрізь, де людина відступає від стереотипів, змінює, створює хоч крихту нового для інших і для себе. Що стосується ранніх ступенів розвитку дітей, то потрібно зробити акцент на суб'єктивній стороні дослідницької діяльності, на тому, що дитина відкриває і перетворює в самій собі, у своєму баченні світу незалежно від ступеня усвідомленості і зовнішньої результативності цього процесу, на тому, що робить її, зверненою до майбутнього» [14, с. 78].

Підхід до дослідницької діяльності як до особистісної властивості вимагає її аналізу з різних точок зору:

- потребнісно-мотиваційної сторони, що припускає наявність у людини власної активності в пізнанні;
- внутрішньої ініціативи, що спонукає до пошуків нового;
- операційно-технічної сторони, що передбачає у суб'єкта певних умінь для виконання тієї чи іншої діяльності.

Одного загальновизнаного визначення дослідницької активності (діяльності, поведінки) немає. Кожний автор визначає її по-різному. Наявність різних визначень поняття дослідницької поведінки є одним із проявів загальної проблеми – наявності безлічі різних визначень одного і того ж складного конструкту.

Так, поняття «дослідницької ініціативності» пов'язано з низкою близьких понять: «пізнавальна активність», «інтелектуальна активність», «креативність», «допитливість» і «дослідницька поведінка». Тому, в цьому відношенні дослідницька ініціативність знаходиться в одному ряду з такими фундаментальними поняттями як наука, інтелект, творчість, утворюючи з ними нерозривний зв'язок.

Ми вважаємо, що стосовно студентів, поняття «дослідницька активність», «дослідницька діяльність», «дослідницька поведінка» мають більше схожого між собою, ніж відмінного. У терміні «дослідницька активність» більше підкреслюється потребнісно-мотиваційний і енергійний вимір «дослідницької поведінки» – аспект взаємодії із зовнішнім світом, «дослідницької діяльності» – аспект цілеспрямованості [38, с. 168].

Дослідницька поведінка – це основна частина поведінки будь-якої живої істоти, умова її виживання в середовищі, що змінюється, умова розвитку і навіть здоров'я. Головним у дослідницькій ініціативності є так звана допитливість. Вона близька до поняття пізнавальної активності (Н.І. Лісіна) і до поняття потреби в нових враженнях, яку Л.В.Божович розглядала як базову потребу дитини. Чинником, що запускає процес дослідницької ініціативи, на думку психологів (Л. В. Божович, М. І. Лісіна та ін.), є суб'єктивна невизначеність: об'єкта, ситуації, яка проявляється в складності,

новизни, колективному конфлікті або суперечливості отриманої інформації [17, с. 90].

Щодо засобів дослідницької поведінки, що є у людини, психологи виділяють: аналізатори (зорові, тактильні, смакові, слухові), природні та штучні знаряддя (технічні засоби спостереження), інші суб'єкти, внутрішні психічні засоби дослідницької поведінки: інстинктивні програми (вроджені орієнтовно-дослідницькі реакції); досвід дослідницької поведінки конкретної людини. Щодо мови в дослідницькій поведінці розрізняють вербальну і невербальну дослідницьку мову.

Продуктом дослідницької поведінки є нова інформація про об'єкти, на які було спрямоване дослідження (прямий продукт), нова інформація про інші об'єкти та інші властивості досліджуваного об'єкта, які не були предметом дослідження; пізнавальний і особистісний розвиток дослідника; набуття знань про саму дослідницьку діяльність та її практичного досвіду.

У загальній педагогіці приділяється увага розвитку таких дослідницьких умінь учнів як побудова гіпотез, планування, організація спостережень, збір і обробка інформації, використання і перетворення інформації для отримання нових висновків, інтегрування змісту відразу декількох галузей знання, співпраця, самостійне розуміння, що дозволяє, на думку педагогів, здійснити перехід від засвоєння великого обсягу інформації до умінь працювати з інформацією, формувати творчу особистість [42]. Відповідно до цього, навчально-дослідницькі вміння розглядають як складову загальнонавчальних умінь (що стосуються всіх навчальних предметів), систему дій (практичного і розумового характеру), що підпорядковується логіці наукового дослідження і свідомо використовується учнями з навчально-виховним процесом.

Дослідницькі вміння студентів поділяються на чотири групи (за В.Андрєєвим):

1) *Операційні вміння* (вміння спостерігати, порівнювати, застосовувати аналогію, робити індуктивні та дедуктивні висновки, встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання та уміння в новій ситуації, виявляти проблему, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, структурувати і систематизувати матеріал, класифікувати, виділяти головне, висувати гіпотезу, бачити різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення, прогнозувати і оцінювати результат);

2) *Технічні вміння* (вміння працювати з літературою (конспектувати, анотувати, складати бібліографію і використовувати її), відбирати необхідний для дослідження матеріал, організувати експеримент, описувати отриманий експериментальний матеріал, робити висновки та оформляти результати своєї дослідницької роботи у формі доповіді, виступу);

3) *Організаційні вміння* (уміння визначати мету і завдання дослідження, вибрати найбільш ефективні методи і засоби дослідження, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію дослідницької діяльності, планувати дослідження, перебудовувати свою діяльність у разі необхідності, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її поліпшення);

4) *Комунікативні вміння* (вміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції, встановлювати ділові взаємовідносини з науковим керівником і товаришами, застосовувати прийоми співробітництва в процесі дослідницької діяльності, виступати з повідомленням про результати дослідження) [3, с. 109].

А. Савенков визначає такі групи дослідницьких умінь, які знаходяться у тісному зв'язку із загальнонавчальними вміннями і навичками студентів:

1. *Навчально-організаційні* (вміння організувати сам процес вирішення завдання: планувати діяльність, розраховувати час, ресурси).

2. *Пошукові (дослідницькі)* (вміння самостійно висувати ідеї, знаходити спосіб дії, застосовувати знання з різних областей; самостійно знаходити відсутню інформацію в інформаційному полі; вміння формулювати гіпотези і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки).

3. *Рефлексивні* (уміння прийняти завдання, для вирішення якого недостатньо знань; уміння відповідати на питання: чому треба навчитися рішення поставленого завдання; вміння аналізувати хід і результати власної діяльності).

4. *Комунікативні* (вміння слухати, отримувати інформацію (не перебивати, уважно і шанобливо слухати виступаючого); вміння виявляти ініціативу в спілкуванні, обмінюватися інформацією (враховувати точки зору інших учнів, звертатися з питанням до вчителя; вміння управляти голосом (говорити чітко, регулювати гучність, силу голосу залежно від ситуації; вміння адресувати своє висловлювання (звертаючись до кого-небудь, намагатися дивитися на нього і вживати у своїй промові займенника «ти», «ви», а не «він (вона)» і «вони»); вміння висловлювати свою точку зору (зрозуміло для всіх формулювати свої думки, аргументовано їх пояснювати і доводити); вміння домовлятися, знаходити компроміс (вибирати найвірніше, раціональне, оригінальне рішення, міркування).

5. *Презентаційні* (навички монологічного мовлення; вміння впевнено тримати себе під час виступу і відповідати на незаплановані питання; вміння використовувати різні засоби наочності при виступі; артистичні вміння і т.п).

6. *Проектні* (вміння прогнозувати, представляти кінцевий продукт, результат роботи (Що я хочу зробити, придумати, дізнатися? Як це буде або може виглядати?); вміння аналізувати наявні можливості і ресурси для виконання діяльності (Що у мене є для роботи і чого не вистачає? Яка потрібна інформація, матеріали, інструменти, технічні засоби?); вміння складати план своєї роботи і слідувати йому) [56, с.41-49].

Головним у структурі дослідницької поведінки студента, за А. Савенковим, є вміння бачити проблеми. Проблема – це завдання, що містить протиріччя між знанням і незнанням. Вміння бачити проблеми – це інтегративна властивість особистості, яка характеризує мислення людини. А ще краще, коли замість проблем ми бачимо завдання, які просто треба вирішити.

Великого значення науковці надають залученню студентів до дослідно-експериментальної роботи. Навчальний експеримент – це метод навчання, який за своєю суттю є елементарним науковим експериментом. Він дає можливість відтворити явище або процес у спеціально створених умовах, простежити за його ходом, побачити ті ознаки, які у природі побачити неможливо. У ході дослідно-експериментальної роботи студенти повинні оволодіти знаннями про предмети і явища природи, їх взаємозв'язки і залежності (власне предметний результат); спосіб виконання (які практичні дії і в якій послідовності здійснюються); прилади і матеріали та їх призначення.

Дослідно-експериментальний метод є основним методом роботи здобувачів над дослідницькими проектами, які потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості змісту методів роботи, у тому числі експериментальних. Подібні проекти повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, її актуальність, а також предмета й об'єкта, завдань і методів дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми .

Отже, дослідницька діяльність і формування дослідницьких навичок є ваговою складовою професійної підготовки фахівця будь-якої професії. Тому вважаємо за необхідне проаналізувати специфіку дослідницької діяльності майбутніх фахівців-педагогів, а також окреслити особливості формування в них навичок дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки.

1.2. Особливості формування в майбутніх педагогів навичок дослідницької діяльності

Найбільш цінними в галузі освіти сьогодні є не просто висококваліфіковані фахівці, а саме ті, які здатні самостійно орієнтуватися в потоці інформації, що змінюється, здатні порівнювати, аналізувати, узагальнювати, знаходити найкращі рішення проблемних ситуацій у відповідних галузях, і здатні всьому навчити своїх учнів. Отже, вчитель у процесі підготовки до науково-дослідницької діяльності виконує дві основні функції: перша – дослідницька функція фахівця галузі та друга – педагогічна функція навчання учнів дослідницькій діяльності.

Вітчизняні та зарубіжні вчені представляють різноманітні погляди на підготовку студентів закладів вищої освіти до науково-дослідницької роботи. Феноменом дослідницької діяльності та визначення шляхів розвитку її навичок досліджуються у працях Г. Альтшулера, Р. Гуревича, Є. Кулика, М. Донченка, П. Лузан, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, В. Радкевич, О. Микитюк, В. Гриньова, О. Щербак, Т. Щербаня та багато інших.

Інтерес науковців до активізації науково-дослідницької діяльності студентів існує досить давно. Ще в XIX ст. «учитель німецьких учителів» Адольф Дістерверг писав: «...не прагнучи до наукової роботи, студент потрапляє у владу трьох демонів: механічного, рутинного, банального. Він деревеніє, кам'яніє, опускається» [7, с.151]. У рамках тодішньої реформи системи освіти Вільгельм фон Гумбольдт сформулював принципово нові її цілі: «... навчити студентів самостійно мислити, ознайомити їх з освітніми принципами та методами наукового дослідження». Звідси випливає, що «без опори на цей фундамент пізнавальна наукова діяльність не може перетворитися в істинно інтелектуальну освіту й стати плідною для розуму» [7, с.151-152].

Дослідницький компонент завжди розглядався як невід'ємна характеристика професійної діяльності педагога. Це засвідчує також і досвід розвитку автономних форм науково-дослідної роботи студентів у вищій

школі. З 1970-х рр. ці форми поступово окреслюються і в педагогічній практиці. Їх визначенню посприяли важливі обставини. У другій половині ХХ століття стало зрозумілим, що педагогіка, як галузь людської діяльності, й освіта, як соціальний інститут – це потужні фактори розвитку суспільства. Було визначено, що саме освіта, її якість, здатні забезпечити прогрес держави в будь-якій галузі, визначити її місце серед інших держав.

Як наслідок такого усвідомлення і критичного аналізу цього досвіду, в СРСР розпочалось широке впровадження науки у практику освіти: була започаткована експериментальна робота в галузі шкільної дидактики; надавалась підтримка студентській науці на державному рівні. У 1974 р. наказом Міністра вищої і середньої освіти СРСР було затверджено «Положення про науково-дослідну роботу студентів вищих навчальних закладів», в якому були визначені мета і завдання, вимоги до організації, матеріального забезпечення науково-дослідної роботи студентів у вищій школі; способи залучення студентів до науково-дослідної роботи, форми їхнього заохочення та їхніх керівників. Запроваджуються у практику навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів спецкурси «Основи наукових досліджень», видаються монографії і навчально-методичні посібники з проблем організації науково-дослідницької діяльності (Журавльов В.І.; Загвязинський В.І.; Скаткін М.М. та ін.).

Одним із головних атрибутів, який засвідчує рівень науково-дослідницької підготовки фахівця у цей час, стає дипломне проектування. Головна перевага дипломних робіт перед звичайними іспитами полягає в тому, що їх підготовка і захист, з одного боку, органічно відтворюють зміст освіти майбутнього вчителя, забезпечують більш поглиблене і розширене оволодіння теоретичними знаннями в галузі певної проблеми; з іншого боку – це набуття і використання практичних умінь, удосконалення навичок самостійної роботи студентів, їхньої творчості на наукових засадах, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, літературного оформлення результатів виконаної роботи тощо [65, с. 13].

Зазначимо, що дипломні роботи у вищих педагогічних навчальних закладах за радянської доби мали факультативний характер. Навчальні плани вищих навчальних закладів того часу надавали студентам право за погодженням вченої ради інституту або ради факультету замінювати складання державного іспиту з одного зі спеціальних предметів або з педагогіки з методикою викладання захистом дипломної роботи. Суттєво, що таке положення розповсюджувалося лише на відмінників або студентів, які виявили яскраві здібності у науковій роботі. І хоча підготовка і захист дипломної роботи вважалися престижними, водночас це значно обмежувало контингент можливих дипломників, оскільки були відсутні чіткі критерії тих здібностей і вмінь, які повинен мати студент для того, щоб претендувати на виконання й захист дипломної роботи.

З 1980-х років залучення студентів до науково-дослідної роботи піднялось на якісно новий ступінь: із засобу розвитку творчих здібностей окремих, найбільш обдарованих студентів, науково-дослідницька робота студентів стала важливим інструментом підвищення якості підготовки всіх спеціалістів, що дозволяло спрямовувати науковий потенціал студентської молоді на розв'язання важливих суспільних завдань. Це, у свою чергу, вимагало створення у вищих навчальних закладах такої системи організації наукової роботи студентів, за якою кожен студент за період навчання набував би систему вмінь щодо наукової творчості.

Дослідницька робота понад ті вимоги, які висувалися навчальними планами, стала однією із найефективніших форм професійного і творчого розвитку студентів. Науковці і практики того часу підкреслювали: якщо студент за рахунок вільного часу готовий поглиблено вивчати якусь дисципліну, то знімається одна з головних проблем викладача - мотивація студента щодо занять (Амеліна Н.С., Байдан М.А., Квіткіна Л.Г., Мараш Я.Н.).

Для цього періоду характерне широке впровадження у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів науково-дослідницьких

гуртків і студентських наукових товариств. Як зазначає Я.Н.Мараш [37], головною метою наукових гуртків повинно бути сприяння професійній підготовці спеціаліста, що досягається залученням студентської молоді до наукової роботи, вихованням творчого підходу до розв'язання наукових проблем, формуванням навичок самостійної роботи і наукового мислення. Тому позитивним у роботі наукових гуртків у плані формування у студентів активної позиції щодо дослідницької діяльності є насамперед регулярність і чіткість роботи, позитивна мотивація щодо наукової діяльності тощо.

В означений період здійснюються перші спроби диференціювати форми науково-дослідної роботи студентів. В.І.Журавльов зазначає, що найбільш перспективними у плані розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, формування в нього позитивної мотивації та інтересу до педагогічної праці є такі форми науково-дослідної роботи студентів:

- фронтальні дослідницькі завдання, що виконуються всіма студентами старших курсів у період педагогічної практики або після неї;
- «студентський НДІ»;
- наукова стаття в журналі, збірці;
- науковий звіт;
- наукова доповідь;
- методична розробка з навчальної, методичної роботи;
- дипломна і курсова роботи;
- алгоритм розв'язання конкретних виховних завдань;
- конструкція оригінального дидактичного засобу;
- навчальний посібник з окремого розділу шкільного предмета;
- методичні рекомендації школярам з різних видів діяльності (гра, праця, спорт, техніка тощо);
- проекти обладнання шкільних кабінетів, ділянок, станцій, музеїв; програми шкільних гуртків, клубів, об'єднань [22, с. 11].

Варто зазначити, що багато з цих форм дослідницької роботи студентів успішно запроваджується в освітній процес сучасних закладів вищої освіти, зокрема педагогічних.

У педагогічній теорії дослідження готовності педагогів до дослідницької діяльності були започатковані у 1970-х рр., і особливо активізувалися у 80-х – 90-х рр. ХХ століття, коли стало зрозумілим, що реформування системи освіти, пошук нових шляхів, засобів її розвитку в новому тисячолітті, у новій соціокультурній ситуації неможливі без безпосереднього залучення педагогів до дослідницької діяльності, до експериментування у педагогічному процесі самого вчителя.

Передусім це було пов'язано зі зміною орієнтирів у системі освіти і виховання. Провідні науковці в галузі педагогіки майже одноголосно відзначають, що освітній парадигмі кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. притаманні принципово нові, незвичайні для попередніх систем риси. Серед них виділяються такі:

- зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, що потребують розвитку здібностей оперування інформацією, творчого розв'язання проблем науки і ринкової практики;
- традиційні засоби інформації – усне і писемне мовлення, телефонний і радіозв'язок поступаються місцем використанню телекомунікаційних мереж глобального масштабу, комп'ютерним засобам навчання;
- найважливішою складовою педагогічного процесу стає особистісно орієнтована взаємодія вчителя з учнями;
- особлива роль відводиться духовному вихованню особистості, становленню морального обличчя Людини;
- спостерігається подальша інтеграція освітніх факторів: школи, сім'ї, мікро- і макросоціуму;
- збільшується прогностична роль науки у створенні педагогічних технологій, адекватних рівню сучасного суспільного знання тощо [60, с. 3].

Підтримка участі здобувачів вищої освіти у науково-дослідній діяльності в зарубіжних країнах в даний час реалізується в різних формах, наприклад, нагородження студентів, які беруть участь у наукових дослідженнях (Ірландія); створення нового університету «Педагогічний університет Данії» для аспірантів у галузі освіти (Данія); великі інвестиції (12 мільйонів фунтів стерлінгів кожні три роки) для отримання стипендій для досліджень передового досвіду та програми професійно-педагогічного розвитку (Великобританія); розвиток навчальних закладів професійно-педагогічної підготовки (Скандинавські країни Фінляндія та Швеція); збільшення фінансування досліджень в педагогічній освіті державою (Бельгія та ін.). Кількість таких прикладів можна збільшити. Загалом європейський освітній простір нині характеризується зростанням кількості студентів, які бажають продовжити навчання в аспірантурі та займаються науковою діяльністю [48].

Подальше підвищення рівня професійної підготовки майбутніх педагогів шляхом дослідницької діяльності базується не лише на оволодінні практичними навичками та знанні її педагогічного змісту. Питання такої підготовки повинні бути спрямовані на активне використання процесів обговорення думки, дискусії та інші види дослідницької діяльності майбутнього вчителя-професіонала. Аналіз проблеми підготовки педагогів (за галузями) загалом і формування дослідницької функції майбутнього вчителя демонструє, що дослідницька функція в викладацькій діяльності пов'язана з вивченням самих професійних потреб студентів, вивченням суперечностей між бажаним і реальною межею продуктивності вирішення управлінських, педагогічних та виховних завдань професійної діяльності вчителя, врахуванням факторів продуктивності галузевих дослідницьких матеріалів для всього навчального плану, аналізом методів відбору, корекції та вдосконалення навчального матеріалу майбутньої професійної діяльності вчителя. За словами відомого педагога в галузі навчання Н. Кузьміної, дослідницька функція вчителя представлена як гностична і включає такі

компоненти: аналіз педагогічних ситуацій; формування педагогічного завдання; набуття нових знань; аналіз процесу розв'язування задач і результати їх вирішення; порівняння дослідницького завдання з реально наявними [33, с.20].

О. Микитюк відзначає залежність рівня професіоналізму вчителя від вже наявної дослідницької посади та формування дослідницьких навичок [44, с.12]. Педагог може досконало засвоїти «готовий» матеріал, який накопичений в педагогічній теорії та практиці, але якщо цих знань немає, якщо вони тануть у власному досвіді і не породжуються в «особистих знаннях», якщо у нього не сформована звичка постійного пошуку на основі наявних знань свого психолого-педагогічного шляху, йому загрожує небезпека зупинитись у своєму професійному розвитку.

Формування дослідницьких знань, умінь і навичок, а в більш широкому розумінні – дослідницьких компетентностей випускників є одним із основних результатів засвоєння освітніх програм, що здійснюється комплексно. Формування дослідницьких компетентностей відображене в стандартах професійної та вищої освіти: зокрема, це здатність оперувати студентами науковими категоріями дослідження; здатність вибирати та застосувати теоретичні та емпіричні методи дослідження; здатність розробляти педагогічні інновації для реалізації основних ідей дослідження; уміння проводити педагогічний експеримент та узагальнювати результати педагогічного дослідження.

Деякі компетентності утворюються шляхом засвоєння кількох елементів освітньої програми, інші – в межах одного, але спеціально сконструйованого елемента освітньої програми – навчального модуля (це в першу чергу стосується дисципліни професійного циклу). Деякі компетентності, які мають «наскрізний» характер, формуються протягом всієї навчальної програми через освітні технології та види навчальної діяльності. Таким чином, шлях формування дослідницьких компетентностей

може відбуватися у двох напрямках: 1) поява нових або 2) підвищення рівня вже набутих здобувачами компетентностей або інших видів.

Дослідницька діяльність здобувачів є невід'ємною частиною процесу навчання та наукової творчості, що виконується в позанавчальний час. Дійсно, у навчальному процесі студенти виконують такі завдання, як лабораторні роботи, курсові та дипломні роботи, які містять елементи наукового дослідження; під час педагогічної практики (навчально-ознайомлювальної, виробничої) мають виконувати завдання, що несуть в собі специфічні, нетипові дослідницькі завдання; вивчають теоретичні основи, методи, організацію та проведення досліджень, планування та організацію наукового експерименту, обробку отриманих даних. За останній час, значна увага під час навчальних занять приділяється участі у вирішенні проблем, квестах, блогах, блог-квестах, створенні презентацій, написанні есе, рефератів тощо.

Позааудиторна дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти, як правило, організовується у формі роботи в студентських наукових групах, проблемних гуртках, у дослідженнях, передбачених індивідуальними планами науково-педагогічних працівників, аспірантів (наприклад, спільне написання статті, розробка комп'ютерного програмного забезпечення тощо, виконання досліджень в межах вітчизняного або міжнародного проекту, грантів, досліджень на замовлення Міністерства освіти і науки України, або інших).

Отже, проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що проблема підготовки фахівців-педагогів до дослідницької діяльності розглядалась у різних учених у різноманітних аспектах. Вважаємо за доцільне більш детально зупинитися на змісті досліджень, присвячених проблемі формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва.

1.3. Проблеми формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва у дослідженнях сучасних науковців

Питання дослідницької підготовки та формування дослідницьких навичок посідають чільне місце в наукових працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема учителів музичного мистецтва. Вони знайшли своє відображення у працях, присвячених фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (Абдуллін Е.Б., Андрющенко В.П., Апраксина О.О., Арчажникова Л.Г., Асаф'єв Б.В., Бобакова І.П., Гродзенська Н.Л., Кабалевський Д.Б., Падалка Г.М., Ростовський О.Я., Рудницька О.П., Сегеда Н.А., Стратан Т.Б., Тимошенко Н.П., Щолокова О.П. та ін.), питанням формування ціннісних орієнтацій і професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва (Букач М.М., Волкова В.А., Орлов О.Ф., Сова М.О. Ткаченко Т.В., Яковенко Л.П. та ін.), підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до науково-дослідницької діяльності (Арчажникова Л.Г., Березюк О.С., Гринчук І.П., Костенко Л.В., Назаров О.Ф., Николаї Г.Ю., Панасенко Т.Г., Рудницька О.П., Смиренський В.М. та ін.).

У 1980-х роках Л.Г.Арчажниковою була здійснена спроба побудувати професіограму вчителя музичного мистецтва, в якій значне місце посідає саме дослідницька спрямованість його професійної діяльності. Автор виокремлює в структурі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва декілька суттєвих напрямів, а саме – організаційний, пізнавальний, емоційний, дослідницький [5, с. 59].

З позицій дослідницької підготовки вчителя музичного мистецтва найбільшу увагу привертає зміст організаційного, пізнавального і дослідницького напрямів. Так, організаційний напрям пов'язаний із цілеспрямованим діями вчителя з планування й організації навчально-виховного процесу. Серед умінь, якими повинен володіти вчитель як організатор навчально-виховного процесу Л.Г.Арчажникова особливу увагу приділяє таким:

- обирати найбільш ефективні (для даного класу і школи) форми і методи організації навчально-виховного процесу;
- конструювати уроки музики, використовувати найбільш продуктивні методи навчання музики;
- формулювати і розв'язувати педагогічні задачі;
- створювати і використовувати проблемні педагогічні ситуації для розв'язання як ретроспективних, так і перспективних завдань, пов'язаних із засвоєнням програми з музики;
- відбирати, враховуючи рівень загальномузичного і виконавського розвитку даного класу, найбільш доцільні види музичної діяльності, що сприяють активному прояву музичних здібностей дітей;
- проектувати власні педагогічні дії та дії учнів, пов'язані із засвоєнням школярами ключових знань і формуванням їх виконавських умінь і навичок;
- спонукати учнів до самостійних узагальнень і висновків;
- планувати конкретні зворотні зв'язки, виходячи із досягнутого рівня музичного розвитку конкретного класу [5, с.60].

Пізнавальний напрям пов'язаний із діями вчителя музичного мистецтва з керівництва мислительною діяльністю учнів, а також із підвищенням власного інтелектуального рівня. У цьому напрямку вчитель повинен уміти:

- здійснювати розвиваючий характер навчання шляхом використання різних форм діяльності учнів і поступового нарощування їх знань і умінь;
- будувати навчання на основі логічно чітко вибудованого пояснення;
- давати систематизовані знання, використовуючи міжпредметні зв'язки;
- робити узагальнюючі висновки і логічно ув'язувати попередній матеріал із наступним;
- виховувати в учнів самостійне і активне ставлення до занять з музики [5, с.61].

Дослідницький напрям знаходить прояв у діях учителя із удосконалення навчального процесу і підвищення рівня своєї професійної майстерності. «Це пов'язано із аналізом власної музично-педагогічної діяльності та узагальненням досвіду кращих учителів, використанням ефективних методичних прийомів і потребою здійснювати на практиці педагогічний експеримент» [5, с.61]. Як вважає Л.Г.Арчажникова, у даному аспекті вчителю музичного мистецтва необхідно знати теоретичні основи науково-дослідної роботи, методики проведення педагогічного експерименту і володіти такими вміннями:

- спостерігати й аналізувати навчальний процес;
- виявляти і систематизувати педагогічні факти;
- бачити музичні явища у їхньому розвитку;
- творчо використовувати музичні знання і вміння стосовно конкретної педагогічної ситуації;
- широко використовувати методику проблемної побудови занять;
- стояти на дослідницьких позиціях при знаходженні ефективних форм і методів побудови занять з музики;
- передбачати результати власної діяльності;
- прогнозувати рівень музичного розвитку школярів;
- постійно займатися самоосвітою, збагачувати свій слуховий і виконавський досвід [5, с. 62].

Отже, Л.Г.Арчажникова пов'язує дослідницьку підготовку майбутнього вчителя музики з його вмінням здійснювати педагогічний процес на високому інтелектуальному рівні, який передбачає постійний критичний аналіз і корекцію вчителем власних педагогічних дій.

О.П.Рудницька зазначає, що «глибоке розуміння суті педагогічних явищ, інноваційне розв'язання неординарних педагогічних завдань неможливі без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою дослідного процесу, досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток.

Наукова підготовка необхідна вчителю не тільки в дослідницькій роботі. Навчально-виховна практика також потребує вмінь визначення мети і завдань своєї діяльності, пріоритетних шляхів удосконалення організації різноманітних процесів тощо» [55, с.3].

Г.М.Падалка у своїй праці [49] відводить значне місце аналізу сутності дослідницької діяльності у галузі музичного виховання, а також рекомендаціям щодо її організації у загальноосвітній школі [49, с. 129-143]. Автор акцентує увагу на тому, що вчитель-дослідник має ряд переваг перед «звичайними» вчителями, тому що це – «людина високої загальної культури, кваліфікований спеціаліст, здатний за незначними ознаками передбачати розвиток явища, поєднувати точний розрахунок з фантазією» [49, с. 133]. Тому формування особистості вчителя-дослідника повинно починатися, на думку автора, з педагогізації його навчання і професійної підготовки загалом.

Розкриваючи сутність поняття «педагогізація» на прикладі навчання фахових музичних дисциплін, Г.М.Падалка зазначає, що «зараз навряд чи хто буде заперечувати необхідність завчасної педагогічної орієнтації студентів, що готуються стати учителями. Проте виникає досить складна проблема, коли йдеться про конкретні шляхи й методи педагогічної спрямованості навчання й виховання студентів» [49, с. 78]. На думку автора, при педагогізації навчання «збагачення студентів педагогічними знаннями, вміннями і навичками відбувається не додатково, шляхом запровадження якихось особливих спеціальних форм, а безпосередньо в процесі викладання циклу музичних дисциплін» [49, с.79].

Педагогізація навчання повинна передбачати передусім активну самостійну пошукову роботу студентів, спрямовану на підготовку до уроків музики, підбір музичного репертуару для навчальної і позакласної роботи, організацію музичних лекторіїв для школярів, проведення наукових конференцій з проблем музичного виховання тощо [49, с. 80-90]. Таким чином, педагогізація навчання за своїм змістом є близькою до навчально-дослідницької діяльності студентів.

В плані організації сучасного навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти фахівці після закінчення навчання проходять важкий процес трансформації провідного виду діяльності. Це пов'язано з трансформацією предметних знань у засіб регулювання власної професійної діяльності, зміни соціального становища людини. Тим часом брак практичного застосування досвіду отриманих у ЗВО знань визначає тривалий період професійної адаптації фахівців, у тому числі фахівців у галузі музичного мистецтва.

Діяльність студента в контексті традиційного навчання, характерною рисою якого є орієнтація на скарбниці соціального досвіду, не є сполучною ланкою між його професійним минулим, сьогоденням і майбутнім. Мета підготовки майбутнього педагога-музиканта обмежена завданнями оволодіння вже кимось набутими знаннями (сучасні дослідники, автори підручників, вчителі) та спробами застосувати їх на основі апелювання до набутого минулого досвіду педагогічної роботи. Таким чином, відрив теоретичного навчання від майбутньої професійної практики, з одного боку, і невміння передати себе практиці в навчальному процесі вищої школи, з іншого боку, викликає необхідність розвитку проміжної ланки між освітньою, дослідницькою та професійною діяльністю здобувачів вищої освіти.

У багатьох психолого-педагогічних джерелах така посередницька діяльність називається «квазіпрофесійною». Згідно з А. Вербицьким, квазіпрофесійна діяльність є перехідною від академічної освітньої діяльності до навчально-професійної. У таких умовах студенти не виконують професійну діяльність, а наслідують її. На думку дослідника, під час участі у розв'язанні ситуацій професійного контексту «студент накопичує досвід використання навчальної інформації як засобу діяльності, що забезпечує перетворення об'єктивних значень, що містяться в такій інформації, в особистісних значеннях, тобто у власних знаннях як особистісній власності майбутнього спеціаліста» [10, с. 75].

Ведучи мову далі, автор зазначає, що основним методичним прийомом занурення студента в позицію професіонала є професійне позиціонування (формування індивідуального стилю професійної діяльності навіть у студентів першого року навчання) [10, с. 92]. Таким чином, резюмує А. Вербицький, квазіпрофесійна діяльність дає студентам можливість навчатися та оновлювати професійні знання, компетенції, сприяє формуванню змістовних професійних мотивів, розвитку професійно важливих якостей, професійного мислення, набуття досвіду реалізації знань, а також емоційно-вольової регуляції [10, с. 94].

Досліджуючи специфіку формування професійного досвіду майбутніх фахівців музичного галузі музики, І. Дікун [20] підкреслює, що квазіпрофесійна діяльність виступає як необхідний етап переходу від навчальної діяльності до світової професійної музично-педагогічної культури, акумулюючи такі контексти: предметний (розвиток знань, умінь, навичок і досвіду професійної діяльності через систему навчальних завдань, моделей та ситуацій), соціальний (взаємодія учасників навчально-виховного процесу відповідно до прийнятих норм соціальних відносин) та психологічний (вступ до професії як частина культури шляхом привласнення її норм, правил, цінностей), на основі яких відбувається перебудова ціннісно-сміслових компонентів образу світу студент – майбутній фахівець музичного мистецтва [20, с. 56].

Процес підготовки майбутніх учителів, зокрема фахівців музики, є, на переконання В. Зінченка [45], набуттям гнучкого й адекватного досвіду поведінки з учнями. Вчений справедливо зазначає, що «одна з особливостей сучасна вищої педагогічної освіти є створення передумов, які б дозволили студенту - майбутньому фахівцю музичного мистецтва - перейти від навчання до професійної діяльності» [24, с. 81]. Це можливо лише за умови підходу до навчання в ЗВО до реальної професійної діяльності. Ми вважаємо, що тут говорить автор про формування квазіпрофесійного досвіду студентів через їх занурення в квазіпрофесійну діяльність.

Однак квазіпрофесійна діяльність є формою контексту навчання та передбачає моделювання певного сегмента професійної діяльності, створення реальних педагогічних ситуацій в реальних освітніх умовах процесу ЗВО. Апелюючи до важливості формування досвіду реалізації професійних функцій майбутнього фахівця музичного мистецтва, сучасні вчені досліджують різноманітні аспекти підвищення кваліфікації студентів даної спеціальності. Дослідники наголосили на необхідності створення умов для контексту освіти у ЗВО. Проте на сьогодні не існує єдиної, загально визнаної, системної концепції збагачення квазіпрофесійного досвіду майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва.

Є ряд наукових досліджень з формування художньо-естетичного (І. Слятіна [64], О. Шевнюк [74]), морально-естетичного (О. Олексюк [45], С. Хлебик [73]), емоційно-ціннісного ставлення до світу (В. Петрушин [51]), пізнавального (Н. Стовба [67]), естетичного (І. Зязюн [26], Т. Скорик [63]), морального (Т. Гризлоглазова [16]), музично-естетичного (Т. Завадська [23]), професійно-особистісного (Н. Попович) [53], [54]) досвіду майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва.

Розглянемо детальніше ключові тези, що відображають авторські позиції щодо структури та особливостей формування різних видів досвіду майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва у ЗВО, оскільки вони також віддзеркалюють необхідність дослідницької підготовки майбутніх фахівців та формування в них дослідницьких навичок.

Наприклад, Н. Стовба [67] виділяє структурні елементи пізнавального досвіду майбутніх учителів, а саме знання та інформацію, змістом яких є професійні знання; мотиваційно-вольові способи професійної діяльності та «чуттєвий фон», зміст якого мають професійне значення. На думку дослідника, ця структурно динамічна організація професійного досвіду відображає його унікальність і цінність в професійних досягненнях [67, с. 387].

Дещо іншою є наукова позиція І. Зязюна [26], який розробив структуру (потреби, емоції та почуття, смаки, погляди, ідеали) естетичного досвіду. На думку дослідника, «естетичний досвід через його складові - спеціалізовані емоції та почуття, які неминуче визначають волю діяльності, регулюють поведінку людини, спрямовують дії майбутніх учителів на предмет, здатний задовольнити потреби людини» [26, с. 75]. Автор визначає естетичний досвід як «духовне утворення», що містить наступні компоненти: мотиваційні, що виявляються в потребах, інтересах і мотивації; емоційна складова, яка представлена почуттями, емоціями, досвідом і ціннісно-орієнтованого компоненту, відображений в оцінках, смаках, поглядах та ідеалах.

Дослідження педагогічних умов формування морально-етичного досвіду майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва О.М. Олексюк [45] називає вихідним елементом почуттів і переживань, оцінок, ідеалів і мотивів. На основі таких елементів автор виділяє структурні компоненти цього досвіду в мистецтві:

- досвід сприйняття як основу морально-естетичного досвіду, його системоутворююче ядро, яке пронизує всі структурні компоненти;
- досвід оволодіння категоріями естетики, заснованими на виразних знаннях можливості музичних засобів, що дозволяє глибше відчувати характер музики, та досвід оцінно-ціннісної діяльності [45, с. 134].

Говорячи про засоби формування морально-етичного досвіду майбутніх фахівців галузі ММ, дослідниця наголошує на важливості застосування змодельованих педагогічних ситуацій, що фокусують увагу учнів про необхідність інтерпретації музично-педагогічних явищ. Процес інтерпретації музично-педагогічних явищ, за О. Олексюк [45], включає в себе ряд етапів:

1. Сприйняття явища (об'єкта чи предмета музично-педагогічної діяльності), коли відбувається аналіз інформації про досліджуване музично-педагогічне явище, уточнюється мета та завдання щодо його трансформації, здійснюється вибір засобів перетворюючого впливу).

2. Взаємозв'язок з об'єктом або предметом музично-педагогічного заходу щодо реалізації трансформуючих впливів – проаналізовано ступінь ефективності застосовуваного трансформаційного (педагогічного) впливу, налагоджується процес перетворення музично-педагогічного явища.

3. Педагогічна самооцінка ефективності процесу трансформації музично-педагогічного явища (об'єкт або предмет музично-педагогічної діяльності), коли визначається відповідність результатів перетворення впливів на поставлені цілі та завдання, визначаються подальші перспективи трансформація музично-педагогічного явища, звернення до концептуальної інсталяції музично-педагогічного процесу [45].

Підкреслюючи, що інтерпретація музично-педагогічних явищ є змістовним аспектом професійно-педагогічної діяльності майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва, автор стверджує, що така контекстна діяльність студентів сприяє формуванню фахового досвіду. При цьому дослідник виділяє ряд концептуальних положень, що детально розкривають зміст сторони процесу інтерпретації учнями музично-педагогічних явищ:

- зміст процесу інтерпретації визначається диференційованим підходом до виявлення сутності «музичної» та «педагогічної» сторін досліджуваних явищ;

- процес інтерпретації музично-педагогічних явищ здійснюється в контексті їх аналізу як феноменів художньої творчої діяльності;

- мотиваційна установка майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інтерпретації музично-педагогічних явищ (відбувається пошук нестандартного вирішення та зняття штампів);

- інтерпретація музично-педагогічних явищ здійснюється в контексті забезпечення цілісного характеру професійної педагогічної діяльності як художньо-творчого процесу [45, с. 136].

Зміст морально-естетичного досвіду майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва досліджував С. Хлебик [73] і виділив такі структурні компоненти:

- емоційно-перцептивний (тісно пов'язаний з особливостями емоційно-емпатичного розвитку особистості);
- емоційно-пізнавальний (характеризується цілеспрямованим удосконалення основних розумових навичок);
- емоційно-поведінковий компонент, який уважно розглядає автор у взаємозв'язку з формуванням навичок творчої самореалізації особистості в художній діяльності [73, с. 68–69].

Варто зазначити, що специфіку розвитку художньо-естетичного досвіду майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва вивчала І. Слятіна [64]. Дослідниця вважає, що згадане явище належить до педагогічних явищ, що перебувають у стані безперервного розвитку, збагачення та зміни. Під впливом спеціально створених педагогічних умов художньо-естетичного досвіду можуть стати високими рівень розвитку, що відзначається відповідністю потребам і вимогам сучасного стану розвитку художньої культури, для задоволення інтересів особистості та взаємодії зі світом прекрасного. На думку І. Слятіної [64], художньо-естетичний досвід фахівців галузі музичного мистецтва є явищем, здатним до самоорганізації, формування внутрішнього потенціалу, прояву функціональної активності. Для цього необхідно створити необхідні інформаційно-організаційні умови в системі вищої педагогічної освіти [64, с. 331].

В. Петрушин [51], досліджуючи педагогічну діяльність вчителів музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти, зазначає, що професійний досвід поділяється на декілька груп, серед яких важливе місце має досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [51, с. 123–124.]. За словами В. Петрушина, анонсований вид «естафет досвіду», здатність педагогів до музично-естетичного розвитку, є основою музичної культури особистості, набутої й удосконаленої протягом всього людського життя.

Варто відзначити, на нашу думку, інтерпретацію культурного досвіду В. Маслової, яка пояснює цю категорію результатом діяльності людини, сукупністю знань, моралі, мистецтва, законів і звичаїв. Культурний досвід не

може існувати поза людською діяльністю. Мистецтво є засобом матеріалізації людського досвіду в художній сфері, дієвим чинником багатогранного і цілісного розвитку особистості, чому також сприяє формування особистого досвіду [44, с. 45].

Звернемося до наукових досліджень Т. Гризлоглазової. Розвиваючи структуру морального досвіду, дослідниця називає такі складові: емоційна (полягає в активності емоційного прояву, зацікавленості, емпатії); емоційно свідомо (охарактеризовує моральні знання, ідеї, вміння оцінювати життєві ситуації, вчинки і якості людей з урахуванням основ моралі) [16, с. 45–46].

Привертають увагу висновки Т. Скорик [63], яка вивчала специфіку професійної підготовки майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва. Нею виділено такі структурні компоненти естетичного досвіду вчителів музичного мистецтва: досвід сприйняття музичних творів, досвід словесної та виконавської інтерпретації і творчої діяльності. Музичне сприйняття автор розглядає як активний процес, у якому відбивається пізнавальна та емоційна сфера особистості, її знання та досвід. Як важливу складову естетичного переживання майбутнього фахівця музики, автор розкриває словесну інтерпретацію, що допомагає відчутти, сприйняти, відтворити музичний твір та розповісти історію про нього. При цьому Т. Скорик [63] наголошує на важливості розвитку здатності майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва передати учням свій естетичний багаж. Такій діяльності сприяє методична творчість вчителя, внаслідок чого розвиває здібності до естетичного оформлення педагогічної діяльності. Складові естетичного досвіду майбутнього педагога музичного мистецтва автором визначено: мотиваційний, пізнавальний, операційно-практичний та діяльнісно-творчий [63, с. 67–68].

Вивчення формування музично-естетичного досвіду майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва, Т. Завадська [23] виділила такі складові структурної схеми згаданого явища: мотиваційно-орієнтаційний компонент, тобто музичні потреби, знання, уподобання; операційно-перцептивний

компонент, що визначає музичні вміння та навички; контрольньо-оцінний компонент, що характеризує рівень розуміння особистістю образного змісту музики, володіння естетичною оцінкою та навичками інтерпретувати музичні твори [23, с. 78].

Досліджуючи професійний та особистий досвід майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва Н. Попович [54] наголошує на доцільності формування таких складових:

1) мотиваційний компонент - бажання проявити цей досвід знаходить вираження в діяльності чи поведінці майбутнього спеціаліста та діяльності для максимальної реалізації сутнісного потенціалу, творчої самореалізації;

2) пізнавальний - володіння знаннями про зміст досвіду, тобто знання засобів, методів, програм дій, норм і правил поведінки;

3) поведінковий компонент – реалізація знань, умінь і навичок, тобто прояв досвіду в різних стандартних і нестандартних ситуаціях;

4) ціннісно-смісловий компонент – особистісне ставлення до змісту професійного та особистого досвіду та об'єкту його діяльності;

5) емоційно-регулятивні - прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу і його результату [54, с. 134].

Автор наголошує, що ефективність формування професійного досвіду, яка дозволяє майбутнім фахівцям реалізувати себе як професіонала, досягається у виконанні студентами імітованих проблемних ситуацій професійного контексту [54, с. 132]. На формування професійного та особистого досвіду, на думку Н. Попович [68], впливають теорія, практика та наукова інформація. Теоретичні знання, що засвоюються студентами, сприяють різноманітності педагогічної практики, усвідомленню набутого професійного та особистого досвіду майбутнього спеціаліста. Завдяки таким знанням забезпечується цілісність і гармонія досвіду, співвідношення професійного досвіду з особистим [54, с. 133].

Дослідниця пропонує структуру квазіпрофесійних завдань, зміст яких спрямований на формування професійного та особистого досвіду

майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва. Визначаючи структуру особистісних професійних знань в діяльності, дослідниця керувалася загальноприйнятим розумінням діяльності як єдності п'яти компонентів: мети, змісту, шляхів досягнення мети, процесу, результату (Л. Виготський [14]), а також структурою педагогічної творчої діяльності, представленої в працях В. Кан-Калика [27].

Зміст ситуації квазіпрофесійної діяльності майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва, є з одного боку, змістом музичного твору, з іншого - змістом педагогічної діяльності. Особливу цінність мають висновки І. Дікуна [20] про онтологічний, екзистенційний характер музики, що виражає явища не психологічні, а духовного порядку. Музичні твори репрезентують «позитивний полюс» культури і націлені на цінності, завдяки своїй орієнтації на емоційну сферу здобувачів, здатних до трансформації внутрішнього світу майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва.

Зміст педагогічної діяльності в межах ситуації визначається поняттям «взаємодія». Зауважимо, що за таких умов має місце конструкція і побудова двох видів: реальна і рольова. Реальні взаємодії відображені змістовими парами «учень – вчитель», «учень – учень», «студент – група студентів». Рольові взаємодії визначаються формою презентації змісту.

Дослідник розглядає шляхи і методи досягнення мети навчальної діяльності здобувачів. До форм репрезентації змісту ситуацій квазіпрофесійної та дослідницької діяльності майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва автор включає:

- 1) проблемні завдання, пов'язані з музикою і музичним твором чи безпосередньо пов'язані з педагогічною діяльністю (у галузі методики викладання музики);

- 2) ігрові ситуації (рольова гра), що дозволяють здобувачам ефективно освоїти різноманітні професійні ролі, а також спробувати себе в ролі інших суб'єктів педагогічної діяльності (учні, батьки, запрошені гості на концерт тощо); розігрування ігрових ситуацій стимулює процеси самопізнання та

сприяє усвідомленню студентами музично-педагогічних позицій своїх колег, забезпечує формування діалогічних відносин у навчальному процесі;

3) моделювання фрагмента музичної, педагогічної чи музично-педагогічної діяльності - фрагменту уроку; виховного заходу; умови для сприйняття музичного твору; ситуації навчання чи виховання, взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності; інтерпретація музичного твору з певного погляду тощо;

4) аналіз текстів музичних творів [20, с. 133].

Ключовий метод вирішення квазіпрофесійних завдань, на думку Н. Попович – це інтерпретація.

Процес реалізації змісту ситуації квазіпрофесійної діяльності повинен будуватися, за І. Дікуном [20], на основі діалогічності. Для таких формуються діалогічні стосунки студента:

а) до себе як до рефлексивного, аналітичного ставлення, відкритості для діалогу з самим собою;

б) майбутнім студентам як екзистенційно рівноправним партнерам;

в) до предметного змісту майбутнього професійного музично-педагогічного діяча;

г) до ролі, яку виконує учень у ситуації, а також до ролів позиції інших учасників ситуації. Застосування цих положень у ситуації квазіпрофесійної діяльності, на думку І. Мельничука, забезпечує реалізацію функції діалогічної взаємодії навчальних суб'єктів процесу в ЗВО [40, с. 134-135].

Результати участі студента у розв'язанні квазіпрофесійних задач відбиваються на позитивних змінах у формуванні досвіду розв'язування музично-педагогічної проблеми.

Зауважимо, що дослідницька рефлексія в ситуаціях квазіпрофесійної діяльності має кілька об'єктів: процес реальної взаємодії з партнерами по діалогу - вчитель, одногрупники; результат реальної взаємодії з партнерами (діалог); процес аналізу музичного твору; результат аналізу музичного твору;

рольовий процес; результат рольової гри. Водночас, в структурі квазіпрофесійної ситуації може змінитися сама функціональність, тому що:

а) рефлексія може бути різновидом «занурення» здобувача у ситуації, якщо організована на початку педагогічної взаємодії - у цьому випадку виступає рефлексія як посилення на власне життя та професійний досвід;

б) рефлексія відбувається в процесі вирішення ситуації на різних етапах її здійснення, припускаючи «зупинку» предметної діяльності (А. Вербицький [10]);

в) найчастіше рефлексія є результатом виконання того чи іншого ситуаційного завдання і застосовується на завершальному етапі ситуації.

Висвітлюючи результати аналізу наукової літератури, присвяченої сучасним напрямкам дослідження квазіпрофесійного досвіду майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва, відзначимо авторську позицію О. Шевнюка [74]. На його думку, до структури художньо-естетичного досвіду майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва входять пізнавальний компонент (художня ерудиція); афективний компонент (художнє співпереживання); сенсорний компонент (сприйнятливність до художньої форми) [74, с. 98–99].

Л. Турищева вважає, що одним із найбільш ефективних методів організації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців у процесі навчання в ЗВО є квазіпрофесійне навчання, використання якого дозволяє студентам «краще усвідомити свій внутрішній світ, зайнятися професійною успішною діяльністю, керувати власними бажаннями та вчинками. Тренінг, – продовжує авторка, – сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається через власну активну роботу студента». П. Щербань аргументує важливість використання навчально-педагогічних ігор як засобу перетворення знань, умінь, навичок майбутніх вчителів в здатність виконувати професійні функції [77]. Навчально-педагогічна гра – це практична групова вправа на розвиток навичок пошуку оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що

відтворюють реальну ситуацію або психолого-педагогічні ситуації в школі та в міжособистісних стосунках [77, с. 56–58]. Зрозуміло, що подібні методи сприятимуть формуванню дослідницьких навичок у здобувачів.

Проведена теоретична робота з порівняння сучасних поглядів дослідників щодо змістовно-структурного змісту та особливостей методів стратегії формування різного роду досвіду майбутнього фахівця галузі музичного мистецтва у закладах вищої освіти дозволила узагальнити аналізований інформаційний масив знань, що зображено у вигляді таблиці (табл. 1.).

Таблиця 1.

Структура різноманітних видів досвіду майбутніх фахівців музичного мистецтва у працях сучасних науковців

Дослідник	Вид досвіду	Структурні складники
І. Зязюн	естетичний	мотиваційний, емоційний, ціннісно-орієнтаційний
О. Олексюк	морально-естетичний	почуття та переживання, оцінки, ідеали, мотиви
С. Хлеб'як	морально-естетичний	емоційно-перцептивний, емоційно-когнітивний, емоційно-поведінковий
Т. Гризоглазова	моральний	емоційно-почуттєвий, емоційно-усвідомлений
Т. Скорик	естетичний	мотиваційний, когнітивний, операційно-практичний, діяльнісно-творчий
Т. Завадська	музично-естетичний	мотиваційно-орієнтовний, операційно-перцептивний, контрольо-оцінювальний
Н. Попович	професійно-особистісний	мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-регулятивний

О. Шевнюк	художньо-естетичний	когнітивний, афективний сенсорний, художньо- естетичний
-----------	---------------------	---

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що в сучасній науковій літературі підкреслюється тісний зв'язок між формуванням дослідницьких навичок майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва та запровадженням квазіпрофесійних видів досвіду майбутнього фахівця, що актуалізує тему нашого дослідження і спрямовує на пошук оптимальних та ефективних шляхів формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва у професійній підготовці.

Висновки до першого розділу

Підводячи підсумок першого розділу, можна зазначити, що дослідницька педагогічна діяльність розглядається як діяльність, що будується на основі науково-дослідницької та є її похідною. Вона спрямована, перш за все, на набуття студентом нових знань, необхідних майбутньому педагогу з метою пошуку способів і засобів вдосконалення педагогічного процесу. Педагогічна компетентність майбутнього вчителя у дослідницькій педагогічній діяльності визначається як єдність таких компонентів: мотиваційного; змістового; операційного; інтеграційного.

Підготовка майбутнього фахівця музичного мистецтва до науково-дослідницької діяльності виконує дві основні функції: перша функція - це дослідницька функція фахівця галузі, та друга - педагогічна функція навчання студентів дослідницькій діяльності. Тобто педагог-музикант сам особисто займається безперервно дослідницькою діяльністю, займаючись із студентами, шукаючи підходи до кожного студента, шукаючи методи навчання, втілюючи нові ідеї у розвитку музичних навичок та здібностей студента. Іншим завданням є поставити студента в такі ситуації, де сам

студент буде займатись дослідницькою діяльністю, щоб розвинути ці навички і вміти працювати із дітьми на заняттях музичного мистецтва.

Дослідницька діяльність здобувачів, учнів, викладачів, всіх хто розвивається, навчається є невід'ємною частиною процесу навчання, виховання та наукової творчості, що виконується в навчальній і позанавчальній час. У навчальному процесі студенти виконують такі завдання, як лабораторні роботи, курсові та дипломні роботи, які містять елементи наукового дослідження; під час практик мають виконувати завдання, що несуть в собі специфічні, незвичні, нетипові дослідницькі завдання; вивчають теоретичні основи методики, формулювання, організацію та проведення досліджень, планування, організації та проведення досліджень, планування та організація наукового експерименту, обробку отриманих даних. За останній час значна увага під час навчальних занять приділяється участі в вирішенні проблем, квестах, блогах, блог-квестах, створенні презентації, написанні есе, рефератів. І таким чином дослідницькі здібності розвиваються, виховуються в студентів, дають поштовхи до нових досягнень та досліджень.

Розділ 2

Передумови успішного формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва

2.1. Дослідницька позиція майбутнього фахівця як передумова ефективного формування дослідницьких навичок

Характеризуючи підготовку студентів до дослідницької діяльності, науковці використовують поняття, що по-різному відображають її зміст і сутність, виокремлюють її різні складові і різні аспекти. Найбільш розповсюдженими серед них є «дослідницькі вміння» (Абдулліна О.О., Каташинська І.В.), «навчально-дослідницька діяльність» (Амеліна Н.О., Князян М.О. та ін.), «готовність до дослідницької діяльності» (Борисов В.В.) тощо. Вченими детально обґрунтовуються роль і функції дослідницької діяльності в підготовці майбутніх спеціалістів, значимість науково-дослідної роботи у вивченні різних навчальних дисциплін; демонструється різноманітність форм навчальної і позанавчальної роботи дослідницького характеру.

Передбачається, що студенти у контексті організованої певним чином навчальної діяльності повинні оволодіти алгоритмами і нормами дослідницької роботи, що будуть давати позитивні результати професійно-педагогічної діяльності у будь-яких умовах. Практика ж засвідчує протилежне. Недосконалість дослідницької підготовки майбутнього вчителя виявляється як у процедурно-операційному ракурсі, так і на рівні особистісних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності. Наприклад, невміння аналізувати педагогічну дійсність виявляється у багатьох студентів уже під час педагогічної практики. Набуті студентом знання і навички виявляються недієздатними і малоефективними, а дії майбутнього вчителя в організації навчально-виховного процесу носять репродуктивно-консервативний характер.

У сучасному закладі вищої освіти процес підготовки студентів до самостійної діяльності складає суспільне середовище, де студент, оволодіває певними навичками, формується як особистість. Залежно від того, яким чином організований цей процес, які норми і цінності усвідомлюються та присвоюються учнем як особистісно-значимі, визначається якість його підготовки та рівень особистісної активності, його професійна позиція.

Звертаючись до поняття позиції, ми мали на увазі, що під нею в науковій літературі традиційно розуміється стійка система відношень людини до визначених сторін дійсності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках; точка зору, ставлення до будь-чого; дії, поведінка, зумовлені цим ставленням.

Позиція - це утворення у структурі особистості, що постійно розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю і відносною стабільністю. З іншого боку, позиція – це інтегральна, найбільш узагальнена характеристика положення індивіда у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі.

На сучасному етапі серед широко вживаних понять, що характеризують людину в суспільстві можна визначити також такі поняття, як «роль», «соціальна роль» і «рольова позиція». Витоки цих понять варто шукати у працях, присвячених соціально-рольовим функціям особистості у спілкуванні та повсякденному житті (Берн Е., Бодальов О.О. та ін.); ідеї позиційності і можливості поєднання різних позицій в особі однієї людини (Лефевр В.А., Щедровицький Г.П. та ін.).

Поняття позиції, і зокрема, соціальної позиції здавна було предметом уваги науковців із різних галузей. Особливо цей інтерес посилювався у зв'язку із глибоким вивченням феномена людської особистості, її структури, факторів, що обумовлюють її поведінку і життєдіяльність. Поняття позиції є одним із центральних у філософії, загальній і соціальній психології, соціології. У першу чергу, його розуміння визначається в межах філософсько-психологічної традиції, що базується на культуро-діяльнісному і

особистісному підходах (Абульханова-Славська К.О., Каган М.С., Леонт'єв О.М., М'ясищев В.М., Рубінштейн С.Л. та ін.).

У науковій літературі, присвяченій професійній підготовці вчителів музики термін «дослідницька позиція» вперше безпосередньо використаний у праці Л.Г. Арчажникової «Професія – вчитель музики» [5]. Автор зокрема зазначає, що вчитель повинен «стояти на дослідницьких позиціях при знаходженні ефективних форм і методів побудови занять з музики» [5; с. 62], а також висловлює думку про те, що «прояву дослідницької позиції вчителя сприяє внесення до уроку проблемних елементів. ... Внесення проблемних елементів до музичних занять пов'язане із виявленням учителем спільно з учнями таких пізнавальних завдань, які вимагають нестандартного розв'язання, і, пробуджуючи інтерес учнів, ведуть до активного творчого пошуку» [5; с. 33]. Проте, зміст, структура, функціональні характеристики і ознаки прояву дослідницької позиції Л.Г.Арчажниковою описані не були.

В. А. Лісовий, на підставі аналізу наукової літератури і характеристик споріднених за змістом понять сформулювати таке визначення дослідницької позиції: «...це усталена система ціннісного ставлення вчителя до результатів і процесу своєї професійної діяльності, що реалізується у постійному прагненні оптимізувати їх за допомогою усвідомленого і цілеспрямованого використання засобів наукового пізнання» [35, с. 54]. Дослідницька позиція передбачає наявність у своєму складі ряду структурних компонентів. У якості них В. А. Лісовий пропонує розглядати три функціональні блоки: ціннісно-спонукальний, когнітивно-інструментальний, операційно-результативний [35, с. 55].

Головуюче місце у структурі дослідницької позиції посідає ціннісно-спонукальний блок. Він є втіленням системи переконань і ціннісних орієнтацій особистості вчителя щодо сутності і мети його професійної діяльності, особистісної спрямованості вчителя. Крім цього, до ціннісно-спонукального блоку входять стійкі мотиви і настанови, які визначають професійну поведінку вчителя саме як дослідника і перетворювача

навчально-виховного процесу.

У ціннісно-спонукальному блоці знаходиться відображення процес становлення вчителя як професіонала. На відміну від професійної підготовки, яка являє собою регламентовану «сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь трудового досвіду, які забезпечують можливість успішної роботи за певною професією» [46, с. 243], професійне становлення майбутнього вчителя музики – це «складне і багатомірне явище, перетворення особистості, яке з одного боку, являє собою:

- процес виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам, що висуває професія;
- етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність ще не набула завершеної форми;
- рух і розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, вміннями і навичками художньо-педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, вмінь і навичок у мистецькій галузі) і майбутнім розвитком педагогічної майстерності та професійної культури, між двома етапами усвідомлення власного «Я»: «Я – студент, що оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою» та «Я – вчитель мистецьких дисциплін, який навчає і виховує». А з другого боку це:

- якість особистості, що характеризується становленням суб'єктності, свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності;
- форма відображення у свідомості індивіда власного об'єктивно-реального розвитку особистісних професійних якостей» (Орлов В.Ф. [46, с. 246-247]).

По відношенню до професійного становлення майбутнього вчителя музики дослідницька позиція виступає у ролі якісної індивідуальної характеристики, яка призводить до самореалізації учителя в адаптивно-перетворюючому та конструктивно-творчому типах професійної діяльності,

і не присутня при нормативно-репродуктивному типі діяльності.

Когнітивно-інструментальний блок дослідницької позиції містить передусім знання щодо змісту, методики і процедур науково-дослідної роботи. Найбільш характерною рисою даного блоку є саме його «інструментальність», якісна характеристика якої в учителя, що займає дослідницьку позицію у навчально-виховному процесі суттєво відрізняється від ставлення до знань і педагогічної теорії загалом у вчителя, що працює за традиційною системою. Як правило, для вчителя педагогічна теорія і практика являють собою дві статичні моделі, які необхідно з тим або іншим ступенем адекватності відтворити у власній професійній діяльності. Інакше кажучи, і теорія, і практика в такому випадку виступають як пронизані нормативністю «тексти», які вчителю необхідно безпомилково прочитати.

Для вчителя, що займає у навчально-виховному процесі дослідницьку позицію, характерним є прагнення «зблизити» педагогічну теорію і практику, синтезувати їх. Для нього теорія і практика – не дві статичні моделі, які необхідно відтворити, а динамічний стан мислення, коли його практичні дії поступово осмислюються, узагальнюються і переходять у певну теорію, щоб виступити потім у якості «пускового механізму» для створення нової практики.

Операційно-результативний блок дослідницької позиції представлений практичними навичками організації науково-дослідної роботи і аналізу її результатів у галузі музичного виховання. З одного боку, це домінуюча орієнтація на технологічну логіку та інноваційність в організації навчального процесу, вміння організувати педагогічний експеримент, оцінювати результати власної дослідницької роботи і гнучко впроваджувати їх у практику. З іншого боку – це рефлексивно-критичне бачення вчителем результатів своєї професійної діяльності, їх адекватна оцінка і коректування власних дій заради досягнення більш оптимальних результатів.

Психологічними механізмами, що забезпечують функціонування розглянутих структурних блоків дослідницької позиції як єдиної злагодженої

системи виступають рефлексивний аналіз і саморегуляція вчителем власної професійної діяльності (Анісімов О.С., Кулюткін Ю.М., Посталюк Н.Ю., Орлов В.Ф., Сочень Т.М., Щедровицький Г.П.). Вони є видами професійної творчості вчителя, спрямованими на «осмислення, оцінку (самооцінку) факторів, особливостей і рівнів своєї професійної діяльності, пізнання смислу і цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї, тих засад своєї діяльності, які призводять до її пізнання і перетворення» [46, с. 248].

Оскільки дослідницька позиція обов'язково передбачає наявність у своїй структурі ціннісного ставлення особистості до процесу і результатів своєї діяльності, що реалізується передусім у прагненні до оптимізації цієї діяльності, нам необхідно було з'ясувати, через які психологічні механізми здійснюються ці процеси.

Готовність до будь-якої діяльності, позиції дослідника – це особливий психічний стан, що передбачає наявність у суб'єкта образу певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання. На думку Е.М.Кузьміної, професійна готовність учителя - це багатофункціональне утворення, у центрі якого - світоглядна позиція особистості.

Як свідчить аналіз наукової літератури, в більшості психолого-педагогічних досліджень розглядається переважно когнітивний аспект сформованості професійного світогляду: наявність упорядкованої сукупності наукових знань, умінь творчо оперувати ними у практичних ситуаціях, використовувати їх з метою соціального орієнтування тощо. Проте, ціннісне відношення студента до діяльності, механізми трансформації об'єктивних її цінностей у внутрішню ціннісну настанову особистості не були достатньо досліджені.

Питанням сутності, змісту, структури, динаміки мотиваційно-ціннісного відношення присвячені дослідження І.Д.Багаєвої, М.В.Валнева, С.В.Новикової, В.О.Сластьоніна, В.О.Соніна, Є.М. Шиянова та ін.

Як зазначає Е.М.Кузьміна, вплив ціннісних орієнтацій особистості на

стимулювання діяльності та її дослідницької складової неможливо ігнорувати. Дослідницька позиція як невід'ємний компонент в учнів може сама по собі виникнути, якщо не буде включеною до системи відносин, завдяки яким особистість виявляє й усвідомлює себе як суб'єкт діяльності.

Феномен «ототожнення» себе із пізнавальною проблемою або, у більш вузькому плані – професійною проблемною ситуацією висвітлює ще одну важливу сутнісну характеристику дослідницької позиції, яка знайшла відображення в тезі Г.П.Щедровицького про потребу знати те, що на даний момент негаразд у педагогічному процесі. У цьому ракурсі можна говорити про дослідницьку ініціативність (дослідницьку ініціативу) як одну із фундаментальних форм взаємодії людини з реальним світом, спрямовану на його пізнання. В основі дослідницької ініціативності лежить найважливіша потреба людини у новій інформації, нових враженнях і знаннях, у нових результатах діяльності. Ця потреба є невід'ємною складовою особистості людини.

Науковці зазначають, що для поняття дослідницької ініціативності більш загальним, родовим є поняття «ініціативність», під яким розуміється комплексне утворення, що містить у собі, зокрема активне творче ставлення особистості до світу, засноване на внутрішньому, добровільному спонуканні до знаходження нових способів дій і видів діяльності, і здібність до цих самостійних починань і творчого мислення. Конкретні ініціативи суб'єкта є формою вияву ініціативності в різних сферах і ситуаціях. Зокрема, К.О.Абульханова-Славська [1] розглядає ініціативу як вільну, форму самовираження, яка відповідає потребам суб'єкта, спонукальний аспект діяльності, спілкування, пізнання як випередження особистістю зовнішніх вимог і вияв творчості.

Поняття дослідницької ініціативності пов'язане з низкою близьких понять, що утворюють єдине семантичне поле: «інтелектуальна активність», «креативність», «допитливість» і «дослідницька поведінка». Отже, ми вважаємо правомірним розглядати дослідницьку ініціативність і як складову

дослідницької позиції. Таку підставу нам дає трактування дослідницької ініціативності О.М.Под'яковим, який вважає, що вона є «активним творчим ставленням особистості до світу, яке виражається в мотиваційній готовності та інтелектуальній здібності до пізнання реальності шляхом практичної взаємодії з нею, до самостійної постановки різноманітних дослідницьких цілей, до винаходу нових способів і засобів їх досягнення, до отримання різноманітних, у тому числі несподіваних, не прогнозованих результатів дослідження і їх використання для подальшого пізнання» [52].

2.1. Залучення студентів до проектної діяльності як спосіб формування дослідницьких навичок

Ще з початку ХХ століття вчені звернули пильну увагу на питання індивідуалізації навчання. Сучасні напрацювання у сфері проектної діяльності відображено в дослідженнях О.Я.Савченко, В.І.Бичкова, І.І.Дівакової, О.М.Пехоти та ін.

Упровадження компетентнісного підходу спрямовано на формування в студентів полікультурних, соціальних, пізнавальних, особистісних компетенцій, продуктивної творчої діяльності тощо. Зважаючи на трирівневість компетенцій, можна визначити відповідність їх трьом одвічним запитанням людства: «Що?», «Як?», «Чому?» [8]. Предметні компетенції формуються засобами музичного мистецтва, відповідають на запитання «Що?» та є описовими. Міжпредметні – формуються методом проектів, що дає змогу особистості діяти відповідно до певних життєвих і навчальних ситуацій завдяки засвоєним знанням, умінням і навичкам, набутому досвіду й відповідають на запитання «Як?». У цьому випадку відбуваються певні інтеграційні процеси, за яких студенти, створюючи проект, з одного боку, здобувають знання з музичного мистецтва, а з іншого – опановують інформаційно-комунікативні технології.

Ключові компетенції є універсальними, формуються завдяки предметному й міжпредметному змісту та відповідають на найскладніше запитання «Чому?».

Проектна діяльність будується на психологічних, технологічних, методологічних, компетентнісних та особистісних засадах:

- психологічні засади обумовлено віковими особливостями здобувачів;
- технологічні – реалізуються в формах проведення навчальних занять;
- методологічні – передбачають розв'язання проблематики музично-естетичного виховання засобами ІКТ;
- компетентнісні засади є кінцевим продуктом проектної діяльності [8].

Особистісні, творчі, креативні якості вчителя та його компетентність є рушійними силами навчально-виховного процесу. Розглянемо основні питання проектної діяльності:

- Що є предметом проектної діяльності на заняттях з фахових дисциплін?
- Як залучити студентів до проектної діяльності?
- Чому саме молодь є суб'єктами проектної діяльності?

Молодь зосереджена на власних переживаннях, вона не завжди здатна реагувати на поради та зауваження більш дорослих, тому традиційні методи педагогічного впливу зазвичай є малоефективними. Відійшовши від захопливого світу дитинства, і потрапивши до світу дорослих, маючи тільки малий досвід, але прагнучи дорослих вражень і відчуттів, молодь опиняється у своєрідному віковому вакуумі. Їм важливо почуватися дорослими, вони здатні на певні дії та вчинки, але недосвідченість, відсутність життєвих орієнтирів призводять до хаотичності їхньої діяльності з великою амплітудою емоційних переживань.

Головним критерієм істинності професійного мислення майбутнього

музиканта є його активність, точніше ієрархія діяльності, де кожна містить попередню, де самокритична дослідницька діяльність вчителя музики в цілому об'єднує багато видів. Це прояв принципів єдності загального і особливого, простого і складного. Останнє виражається в тому, що дослідницька діяльність у цілому складається з організаційно-інформаційної, творчої та перетворювальної оціночної діяльності. Принцип об'єднання загального і особливого виражається ступенем прояву цих видів діяльності, що відбивається як на кількісному рівні, так і на якісному змісті, коли на вершині ієрархії стоїть оцінка як вид діяльності, що узагальнює всі попередні дослідження явищ, обставин, весь музичний процес здійснюється по-різному на основі алгоритмічного та евристичного підходів.

Розв'язання алгоритмів безпосередньо пов'язане з проблемою, що розв'язується. Алгоритм (від лат. *Algorithmi*) – «запис, який визначає на в основі системи правил послідовність операцій, точне виконання яких дозволяє розв'язувати задачі певного класу» [72, с. 13]. Використовується для організації процесу управління формуванням музичного мислення майбутнього спеціаліста шляхом виконання приписів у дослідницькій діяльності музиканта.

Проблема – «...усвідомлення суб'єктом не-можливості розв'язати труднощі і протиріччя, що виникли в даній ситуації, засобами наявно-стізнання і досвіду» [72, с. 13].

Ситуація є джерелом, з якого виникає проблема, завданням. У психології стверджується, що ситуація як психологічна категорія покращує «...лише початковий етап психічної взаємодії суб'єкта з об'єктом, пов'язаний з породженням пізнавального мотиву та розробкою попередніх гіпотез про шляхи вирішення проблемної ситуації» [32, с. 259]. Згодом ситуація може перетворитися або на проблему, або на завдання. Перетворення ситуації в завдання як символічної моделі, за якою можна здійснити дослідження всього музичного процесу, є ознакою творчого мислення особистості. Майбутні музиканти розв'язують задачі й завдання, висловлюючи свої ідеї,

судження, умовиводи, розмірковуючи про предмети, факти, обставини, ситуації процесу розвитку музичного мистецтва, порівнюючи їх між собою, спираючись на еталони. Так, відповідно до психологічних установок основним істотним елементом ситуації є суб'єкт, у завданні на перший план виступає символічний об'єкт, у проблемі – суперечність між існуючими сутностями [32, с. 259].

З іншого боку, проблемною ситуацією називають: «1) ситуацію, для якої окрема особа чи колектив зобов'язані знайти та використати нові засоби та методи діяльності; 2) психологічна модель умов породження мислення на основі ситуативно виникаючих пізнавальних потреб, форма зв'язку суб'єкта з об'єктом пізнання» [72, с. 259].

Дослідження фахівців доводять необхідність багатовекторного педагогічного впливу на музично-естетичну діяльність студентів, що втілюється у застосуванні методу проектів – прогресивного напрямку конструктивізму, позитивних емоцій, конкретики, результативності, успішності.

Сенс досвіду педагогів полягає у системному підході до різноманітних форм організації музичної діяльності студентів на заняттях із використанням методу проектів. Залучення здобувачів до проектної діяльності відбувається протягом поетапної системи занять.

I етап. Заняття-презентація.

Дана форма проведення навчального заняття передбачає ознайомлення студентів із методом проекту, розкриття особливостей проектної діяльності. Перегляд колективом підготовленого викладачем проекту дає змогу студентам ознайомитися з тим, як («Як?») потрібно знаходити необхідну інформацію, komponувати її складові, вибудовувати логічну лінію, власне презентувати проект. Така організація музичної діяльності сприяє формуванню предметних пізнавальних компетенцій.

II етап. Заняття-анонс.

В цьому занятті передбачається коментований показ музичного матеріалу з домашнім завданням, що може бути спрямованим на пошук нової інформації або на презентацію проектів, у яких студенти розкривають власні вподобання у сфері музичного мистецтва на задану тему. Підготовлена вчителем експозиція різноманітних інформаційно-мистецьких блоків спонукає студентів до розмірковування та вибору. Студенти мають можливість конструктивно реалізувати свої знання, уміння та навички пошуку нової для них інформації, використовуючи ІКТ, мережу інтернет та мультимедійні засоби. Робота над проектом передбачає інтеграційні процеси: учні долучаються до музичної, дослідницької та інформаційно-комунікативної діяльності, що сприяє формуванню міжпредметних компетенцій.

III етап. Заняття-дискусія.

На цьому занятті відбувається самореалізація учасників проектної діяльності.

Підготовлені проекти можуть бути індивідуальними, парними, груповими, що здебільшого залежить від бажання студентів, а не від педагога. Саме студенти мають обирати тему, партнера, спосіб виконання. Готовність студента до самостійної роботи пов'язана з психологічним налаштуванням: бажанням виокремитись із середовища однолітків своєю індивідуальністю або ж завдяки партнерству реалізуватися в новій діяльності. Учасники проектної діяльності прагнуть успішної презентації реального креативного продукту. Універсальні ключові компетенції формуються безпосередньо під час підготовки проекту завдяки предметному й міжпредметному змісту навчання, зокрема вміння вчитися, бажання організувати власну діяльність для досягнення високого результату, опанування навичок саморозвитку, самоконтролю, самоаналізу. Загальнокультурна компетенція виробляється завдяки спілкуванню учасників проекту як на етапі його підготовки, так і під час дискусії – на етапі

презентації інтелектуального продукту, а також завдяки здатності до ціннісного ставлення до національних та світових мистецьких досягнень.

Соціально-трудова компетентність виявляється у свідомому обранні тем для проєктів, самоорганізації, самооцінюванні, опануванні навичок соціальної активності. Інформаційну компетентність здобувають завдяки використанню інтернет-ресурсів, мультимедійних засобів та цифрових технологій.

IV етап. Заняття-конференція.

На заняття запрошують викладачів і студентів із паралельних груп. Учасники мають можливість дискутувати не тільки з одногрупниками, але й з дорослими, висловлювати та обґрунтовувати власну думку, перейматися ставленням до проблеми представників старшого покоління, формуючи вміння сприймати іншу точку зору, не сперечаючись, а збагачуючи власний досвід. Завдяки творчій, пошуковій атмосфері такого уроку всі учасники почувуються не гостями, а господарями ситуації, де думку кожного буде почуто й адекватно сприйнято. Використання інтерактивних ігор на кшталт «Мікрофону» на цьому занятті – не самоціль, а необхідний атрибут. Ключове запитання такого заняття – «Чому?».

Усвідомлення кожним учасником себе успішною, самодостатньою особистістю формується внаслідок суб'єктної діяльності на уроці, де відсутні наставники, а є співрозмовники, готові дослухатися до суб'єктивної точки зору й поставитися до неї з повагою. Організація продуктивного творчого навчання сприяє соціальному розвитку учнів, формуванню позитивної «Я-концепції».

Отже, раціональні форми проєктної діяльності є системними й послідовними, такими, що сприяють формуванню дослідницьких умінь в студентів та педагогів, вмінню знаходити та аналізувати інформацію, використовуючи її для самовдосконалення, здатності орієнтуватися в полікультурному середовищі.

Компетентнісна освіта на заняттях з фахових дисциплін зорієнтована на набуття особистісного й соціального досвіду, практичну проектну діяльність, вироблення життєвих цінностей, формування позитивно-вмотивованого ставлення до навчання та саморозвитку, виховання успішної людини. В основі такого навчання – діяльність, співпраця, дія. Утім, поряд із позитивними результатами проектна діяльність має також певні ризики: надмірна зосередженість на її технічних складових; відсутність обґрунтованої проблематики під час актуалізації мети проектів; складність щодо залучення всіх студентів групи до проектної діяльності внаслідок часових обмежень навчальної програми.

Аналізуючи теперішній стан справ у сфері навчальної галузі, можна зробити висновок, що проектна діяльність на заняттях у закладах вищої освіти є можливою та необхідною.

2.3. Формування рефлексії та самовизначення особистості майбутніх фахівців музичного мистецтва у процесі професійної підготовки

Одним із результатів дослідницької підготовки вчителя повинно стати оволодіння способами «проникнення» його свідомості у приховані сфери внутрішнього світу учнів. Ці способи в майбутньому повинні скласти особисту педагогічну систему вчителя, тобто єдність теоретичних і практичних знань спеціаліста з уміннями і психічними якостями, що впливають на процес його діяльності (Т.С.Сочень [66]). У центрі цієї педагогічної системи повинна стояти рефлексія як здібність людини відображати внутрішній світ – свій та інших людей. «Рефлексування – зазначає Т.С.Сочень – несе функції системоутворення для систем «педагог» і «учень», і має характер зворотного зв'язку (але на відміну від традиційних видів зворотного зв'язку, не має носіїв інформації, що перцептивно сприймаються)» [66, с. 5].

У науковій літературі поняття «рефлексія» має різне змістове

забарвлення залежно від специфіки її розуміння науковцями певної галузі. У психології рефлексія (від лат. reflexio – «обернення назад») – це «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів» [32, с. 253], «міркування людини про свої відчуття, судження і знання; аналіз внутрішньої діяльності» [66, с. 7].

Своєрідне трактування поняття рефлексії пропонують теорія ігор і теорія прийняття рішень (В.А.Лефевр, Г.Л.Смолян, Г.П.Щедровицький та ін.). З їх позиції термін «рефлексія» виражає здатність людини подумки уявляти собі та оцінювати ситуацію і себе в ній, свої логіко-психічні та інші можливості, вірогідну картину ситуації, що склалась у голові партнера і його уявлення про себе, свій образ у цій картині тощо [66, с. 12].

Рефлексивне керування собою – одна із ознак самосвідомості особистості, оскільки, як відзначає Г.П.Щедровицький, «діяльності без рефлексії не існує; діяльність без рефлексії – це нонсенс. Діяльність без рефлексії перетворюється в автоматизовану поведінку, автоматизований рух» [75, с. 57].

У дидактичній літературі рефлексія та її місце в навчальному процесі на методичному рівні детально не описані, хоча окремі думки з цього приводу висловлювалися. Так, М.О.Данилов і М.М.Скаткін зазначають, що в педагога повинна бути «потреба подивитись на свої дії, ніби збоку» [18, с. 298]. О.С. Анісімов підкреслює, що «викладачу необхідно скласти собі максимально повне уявлення про «мову мислення» учня» [4, с. 48]. Л.Г.Турбович, розглядаючи інформаційно-семантичну модель навчання, зазначає, що рефлексія - це «специфічний для людини механізм поповнення недостатньої для керування системою апріорної інформації, яка певною мірою замінює фактичну інформацію про неї» [71, с. 44]. Учитель, який рефлексує – це вчитель, який росте. А учень відповідно то вчителя вчиться у нього вивчати себе. Той, хто припиняє рефлексувати, уникає рефлексії, неминуче зупиняється у професійному зростанні [71, с. 13].

Здійснюючи діяльність, в основі якої лежить пізнавальний мотив,

людина так чи інакше будує (або перебудовує) образ самої себе, реалізуючи діяльність самопізнання, самовизначення, тобто певну самоспрямовану діяльність. У зв'язку із цим В.А.Петровський [50], визначає 3 ступеня самовизначення, залежно від того, які вимоги ставить перед собою особистість, розв'язуючи ту або іншу пізнавальну проблему.

Перший ступінь самовизначення – це оцінка своїх ситуативних можливостей. Розв'язуючи певне завдання, людина ставить перед собою такі запитання: чи підготовлена вона до того, щоб діяти в напрямі поставленої мети, чи є доступним для неї розв'язання поставленого завдання. Оцінка своїх власних можливостей не обов'язково виступає для людини особистісно-значимою, вона може мати випадковий, недовготривалий характер.

Другий ступінь самовизначення – це оцінка себе як носія певних пізнавальних можливостей. Предметом оцінки у цьому випадку виступають уже не самі по собі пізнавальні можливості суб'єкта, а він сам як носій цих можливостей: суб'єкт ніби прагне розв'язати проблему: «Я є той, хто ... (здатний, може тощо)». Тут діяльність самооцінювання відзначена рисою чіткої особистісної значимості. «Як розв'язана, так і нерозв'язана проблеми виступають як суттєво важлива ознака у плані оцінки власної особистості» [50, с. 145].

Третій ступінь – це оцінка своїх атрибутивних, тобто глибинних, сутнісних можливостей, самовизначення особистості в повному значенні цього слова. Розв'язуючи певне завдання, особистість переживає можливість або неможливість її розв'язання як суттєву і невід'ємну характеристику свого «Я». «Це такий особливий приклад ставлення особистості до своєї діяльності – зазначає В.А.Петровський, – коли про свої суттєві особливості людина доходить висновку відповідно до оцінки своїх пізнавальних, творчих можливостей при розв'язанні проблеми, що стоїть перед нею. Можливості її розв'язання для людини є еквівалентом її «Я» [50, с. 145].

Висновки до другого розділу

У другому розділі нами розглянуто передумови успішного формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва. На підставі аналізу наукових джерел нами було з'ясовано, що увага науковців сконцентрована передусім на таких аспектах, як формування дослідницької позиції у навчанні та подальшій професійній діяльності, залучення здобувачів до участі в навчально-проектній діяльності та розвиток у студентів навичок педагогічної рефлексії. Дослідницька позиція являє собою усталену систему ціннісного ставлення фахівця до результатів і процесу своєї діяльності, вона реалізується через постійне прагнення професіонала оптимізувати власну діяльність шляхом використання засобів і методів наукового пізнання. Дослідницька позиція має трикомпонентну структуру, до якої входять ціннісно-спонукальний, когнітивно-інструментальний, операційно-результативний функціональні блоки, які взаємодіють між собою. Також дослідницька позиція виступає у ролі якісної індивідуальної характеристики, яка призводить до самореалізації фахівця в адаптивно-перетворюючому та конструктивно-творчому типах професійної діяльності, і не присутня при нормативно-репродуктивному типі діяльності.

Ефективним способом формування дослідницьких навичок також є залучення студентів до навчально-проектної діяльності, яке нині широко практикується у закладах вищої освіти. В процесі підготовки навчальних і дослідницьких проектів використовуються як традиційні засоби діяльності, так і сучасні засоби та підходи, зокрема, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Така діяльність вже є за своєю природою дослідницькою, оскільки залучає в себе всі сфери активності студента, стимулює самостійний пошук ним вирішення часом складних навчальних проблем.

Нарешті, вирішальну роль в ефективності процесу формування дослідницьких навичок у студентів відіграє опанування ними педагогічною рефлексією як способом побачити свою діяльність зі сторони, очима

«внутрішнього критика». Рефлексивна оцінка власної діяльності активізує інтелект студента, сприяє розвитку навичок педагогічного передбачення, своєчасної корекції помилок у повсякденній діяльності. Окрім цього, рефлексія коригує самооцінку фахівця, і спонукає його до діяльності з професійного самовизначення.

ВИСНОВКИ

Проблема формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців у процесі навчання посідає одне з центральних місць у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Формування дослідницьких умінь і навичок є однією з найважливіших завдань навчання, оскільки вони, з одного боку, являють собою використання знань і відображуються на якості цих знань, а з другого є основою для засвоєння процедур творчої діяльності людини.

Формуючи дослідницькі вміння студентів необхідно враховувати їхній загальний рівень розвитку, психолого-педагогічні особливості їхнього віку. Процесу формування дослідницьких вмінь у здобувачів сприяє робота з різними типами завдань: спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції з метою збирання матеріалу, на впорядкування мислительних дій, використання алгоритмів або самостійне їх складання; пов'язані з аналізом і узагальненням ознак для виокремлення явища в новий клас чи вид.

Аналіз наукової літератури з проблем формування дослідницьких навичок студентів у навчальній діяльності переконує, що такої мети можна досягти, якщо впливати на навчально-виховний процес системно, поєднуючи засоби опосередкованого впливу і методики цілеспрямованого формування самостійної розумової діяльності. За цих умов можна легко самостійно вчитися, тобто розуміти і приймати мету діяльності, організовувати свою працю, уміти спілкуватись, вступати в діалог, користуватись мислительними вміннями, контролювати й оцінювати результати своєї праці, прагнути їх поліпшити.

У дослідженні нами розглянуто і конкретизовано зміст понять «дослідницька діяльність», «дослідницькі навички», «квазіпрофесійна діяльність», «професійний досвід». Констатовано, що зазначені поняття мають пряме відношення до вдосконалення професійної діяльності майбутніх фахівців музичного мистецтва. Окрім аналізу власне дослідницької

діяльності та її специфіки в умовах вищої школи, нами також звернено увагу на дотичні феномени, якими є квазіпрофесійна діяльність та професійний досвід. На нашу думку, вони є тим самим «поживним середовищем», в якому продуктивно розвиваються дослідницькі навички, формується дослідницька позиція фахівця у навчальній та професійній діяльності.

Стосовно практичних та методичних аспектів формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців музичного мистецтва варто зазначити, що таке формування має спиратися на певні фундаментальні одиниці, якими, на нашу думку є дослідницька позиція фахівця у здійсненні професійної діяльності, а також педагогічна рефлексія і професійне самоусвідомлення. Дослідницька позиція забезпечує ціннісний та операціональний фундамент процесу формування дослідницьких навичок, посилює мотивацію здобувачів вищої освіти до цього виду діяльності, визначає характер суб'єктивного ставлення фахівця як до самого об'єкта і результату своєї професійної діяльності, так і до процесу його досягнення. Рефлексія і самоусвідомлення допомагають студентам ще на етапі навчання і здобуття професії сформувати вектор власного професійного розвитку, адекватно оцінити якість власної професійної діяльності, розробити програму корекції професійних помилок.

Звичайно, вирішення проблеми ефективного формування дослідницьких навичок у майбутніх фахівців музичного мистецтва не обмежується рамками даної роботи. Потрібні подальші наукові дослідження, спрямовані на визначення готовності майбутніх фахівців галузі музичного мистецтва до інноваційної діяльності в сучасних умовах, формування в них інших особистісних новоутворень, які, у свою чергу, сприятимуть професійному та особистісному розвитку кожного педагога-музиканта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1980. 299 с.
2. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. Москва : Знание, 1992. 80 с.
3. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности. Казань, 1992. 207 с.
4. Анисимов О.С. По поводу развития инновационных способностей. *Высшее образование в России*. 1997. №4. С. 47-56.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 111 с.
6. Балашова С.П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2000. 20 с.
7. Барно О.М. Інноваційна педагогіка: навч. посіб. Донецьк : ЛАНДОН XXI, 2013. 286 с.
8. Бычков В. И. Метод проектов в современной школе. Москва : Изд-во МГУ, 2000.
9. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высш. школа, 1991. 207 с.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. Москва : Высш. школа, 1991. 204 с.
11. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
12. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2001. 567 с.
13. Восприятие музыки: Сб. статей. Москва : Музыка, 1980. 256 с.

14. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва : Педагогика, 1983. Т.5. 321 с.
15. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74–82.
16. Грызоглазова Т. И. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки: дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Академия педагогических наук Украины. К., 1994. 133 с.
17. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. 1992. № 3-4. С. 84-101.
18. Данилов М.А., Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. Москва, 1975 457 с.
19. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>; <http://www.nbu.gov.ua/> (10.06.2013). Назва з екрану.
20. Дікун І. А. Формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі педагогічної практики: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 242 с.
21. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.
22. Журавлев В.И. Методологические и методические вопросы НИРС: Учеб. пособие для студ. техн. вузов по курсу «Основы научных исследований» – Фрунзе, 1986. 119 с.
23. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський пед. Університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1993. 178 с.

24. Зінченко В. О. Тенденції розробки моделі фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць. 2011. Вип. XXVII. С. 80–89.

25. Зінченко О. О. Особливості емоційної сфери студентів музичних спеціальностей. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць. 2010. Вип. 1 (14). С. 148–158.

26. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву. Київ : Вища школа. Видавництво при Київ. ун-ті, 1976. 174 с.

27. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.

28. Ключова Т. М. Реалізація принципу наочності на уроках у початковій школі засобами інформаційних технологій навчання. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 3. С. 10–16.

29. Княжева І. А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. *Наука і освіта*. 2011. № 6/СІІ. С. 113–116

30. Кожевнікова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / К., 2003. 20 с.

31. Кондратенко Г. Формування професійно-особистісних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті компетентісно зорієнтованої освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. 2015. Випуск 12. С. 152–158.

32. Краткий психологический словарь /сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.

33. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград, 1970. 151 с.

34. Латишева Т. В. Категорія «музично-естетичний досвід» у контексті навчання учнів технічних ліцеїв. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2013. Вип. 15. С. 21–25.

35. Лісовий В.А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2003. 224 с.

36. Малецька І. В. Наочність як засіб покращення викладання іноземної мови . *Гілея*: науковий вісник. 2015. Вип. 101. С. 389-393.

37. Мараш Я.Н. Студенческий научно-исследовательский кружок. Минск: Вышэйшая школа, 1976. 128 с.

38. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис.д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. К., 2009. 476 с.

39. Матяж С. В. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Соціологія. 2013. Т. 225, Вип. 213. С. 27–30.

40. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний пед. ун-тет ім. І. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.

41. Мінаков М. А. Історія поняття досвіду: монографія. Київ: Вид. ПАРАПАН, 2007. 380 с.

42. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. 4-е вид., доп. К., 2003. 615 с.

43. Мочан Т. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Проблеми 220 української педагогічної освіти у контексті європейських тенденцій* : матеріали кафедрального наукового семінару (м. Мукачєво, 16 травня 2016 року). Мукачєво: МДУ. 2016. С. 37–39.

44. Науково-педагогічна майстерня: наук.-метод. посібник / За заг. ред. О. І. Чернишова, Т. Б. Волобуєвої. Донецьк : Витоки, 2008. 235 с.

45. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. К.: Знання України, 2004. 264 с.
46. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. Київ : Наукова думка, 2003. 262 с.
47. Освітні технології: навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : АСК, 2001.
48. Остапчук Д., Мирончук Н. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 140-143.
49. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. Київ : Музична Україна, 1982. 144 с.
50. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
51. Петрушин В. П. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособ. для вузов. 2-е изд. Москва : Академический Проект; Гаудеамус, 2008. 490 с.
52. Подьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте. Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2001. 43 с.
53. Попович Н. М. Зміст і структура професійно-особистісного досвіду. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Випуск 12. С. 130–135.
54. Попович Н. М. Професійно-особистісний досвід у структурі підготовки майбутнього вчителя музики: наук. монографія. Київ : НАКККіМ, 2013. 360 с
55. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. Навчально-методичний посібник. Київ, 1998. 142 с.
56. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара : Издательство «Учебная литература», 2004. 80 с.

57. Савченко Г. О. Теоретичні питання використання засобів моделювання у навчально-виховному процесі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. виховання і спорту*. 2004. №19. С. 63-68.

58. Савченко К. Ю. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 410–413

59. Савчук О. Формування морально-етичної культури майбутніх учителів музики як пріоритетне завдання безпеки життєдіяльності. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 140. С. 133–136.

60. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

61. Семенова Н.А. Аспекти організації дослідницької діяльності в початковій школі. *Міжнародна науково-практична конференція «Гуманітарні дослідження та їх роль у розвитку педагогічної освіти» (4-5 листопада 2002 р)*: Матеріали конф. У 2-х томах. Т.1.: Томськ: Видво ТГПУ, 2004. С.58-61.

62. Семенова, Н.А. Дослідницька діяльність учнів. *Початкова школа*. 2006. № 2. С. 45-49.

63. Скорик Т. В. Формування естетичного досвіду студентів засобами музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 1998. 169 с.

64. Слятіна І. О. Художньо-естетичний досвід як духовно-функціональна властивість майбутніх вчителів музики. *Збірник наукових праць*. 2008. Випуск 48. С. 134–139.

65. Сорокин Н.А. Дипломные работы в педагогических вузах. Москва : Просвещение, 1986. 125 с.

66. Сочень Т.С. Личная педагогическая система преподавателя. Педагогическая рефлексия. МОСКВА : Знание, 1978. 40 с.

67. Стовба Н. І. Когнітивний досвід як складова професійного досвіду. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. 2011. Т.ХІІІ, Ч.2. С. 386–393.

68. Сучасний урок: теорія і практика моделювання: навч. посібник /Т.І.Чернецька. Київ : ТОВ «Праймдрук», 2011. 352 с.

69. Тафінцева С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціалізації учнів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2009. № 5. С. 137–141.

70. Ткачук Л. В. Духовно-моральні цінності у професійному становленні особистості майбутнього вчителя. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 2. С. 201–215.

71. Турбович Л.Г. Информационно-семантическая модель обучения. Москва, 1970. 225 с.

72. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильчев и др. 2-е изд. Москва : Советская энцикл., 1989. 815 с

73. Хлебик С. Р. Формирование нравственно-эстетического опыта младших школьников средствами искусства: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1992. 227 с.

74. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 202 с.

75. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. Москва, 1995. 759 с.

76. Щедровицкий Г.П., Розин В. и др. Педагогика и логика. Москва : Касталь, 1993. 415 с.

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

78. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. *Методологические проблемы современной науки*. Москва : Наука, 1978. 391 с.

79. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.

80. Ящук С. Развитие творческого потенциала учнів у процесі проектно-технологічної діяльності // Рідна школа. 2004. № 4.

Додаток