

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧЕНЬ ЧЕНЬ

УДК : 378:37.011.3-051:78]:159.942

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 Освіта/Педагогіка
014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ **Чень Чень**

Науковий керівник: **Демидова Марина Григорівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2020

АНОТАЦІЯ

Чень Чень. Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2020.

Зміст анотації

У дисертації розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Виявлено розбіжності між цілями й засобами досягнення успішності в реалізації презентаційного повідомлення в різних сферах діяльності людини. Виокремлено соціальні фактори, які актуалізують необхідність формування презентаційних умінь в освітній діяльності вчителя музичного мистецтва.

У дослідженні уточнено сутність поняття «презентаційні вміння» в контексті психолого-педагогічної парадигми, що є методичним ресурсом переконливої подачі освітньої інформації як засобу впливу на особистість із метою формування в неї відповідних установок та світоглядних позицій.

Визначено сутність поняття «презентаційні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва», що розуміється як система усвідомлених, цілеспрямованих вербально-інформаційних та інтерпретаційно-виконавських дій, спрямованих на узагальнення художньої інформації в процесі публічної промови з метою формування їхніх естетичних переконань та спонукання до осмислення музично-художніх образів як особливої форми пізнання дійсності.

Аналіз та узагальнення теоретичних засад дослідження надало можливість окреслити чотири компоненти презентаційних умінь, які

забезпечують ефективність реалізації освітньо-презентаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. У якості таких компонентів було обрано: *продуційно-мотиваційний*, що визначає різну спрямованість мотивації (осмислення актуальності впровадження до процесу навчання презентацій; самомотивацію в процесі створення та проведення презентації на визначення мети й орієнтацію на запланований результат; мотивацію до освоєння методики проведення презентацій); *жанрово-інформаційний*, який обумовлює предметно-смісловий зміст, засоби мовного жанру та емоційно-оцінююче ставлення промовця до предмета своєї промови; *трансфесійно-діяльнісний*, що виражається в спрямованості на обізнаність студентів щодо багатозначності трактувань явища або об'єкта обговорення; *інтроспекційно-особистісний*, орієнтований на ініціацію смислотворення презентованого тексту та корекцію перешкоджань щодо його трансляції.

Кожний із компонентів складався з відповідних груп умінь: спонукальні, інструментальні, процесуальні, рефлексивні. Так, перший компонент – продуційно-мотиваційний – включає групу спонукальних умінь; другий – жанрово-інформаційний – групу інструментальних умінь; третій – трансфесійно-діяльнісний – групу процесуальних умінь, четвертий – інтроспекційно-особистісний – інкорпорує до свого складу групу рефлексивних умінь.

Окреслено наукові підходи до розвитку презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва: *аксіологічний*, що уможливлює розкриття цінностей, значення та смислу презентаційної діяльності; *компетентнісний*, який орієнтує освітній процес із формування презентаційних умінь на конкретний результат, що виражається в здатності здобувачів діяти в проблемних ситуаціях; *культурологічний*, що концентрує дослідницьку увагу та освітню діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва на розкритті змісту інформації з точки зору історично-культурних передумов музичного твору, його національної належності, композиторського, виконавського стилів; *розумово-діяльнісний*, який стає

ресурсом оволодіння здобувачами синтезом різних видів смислотворення (словесно-логічного, образно-логічного й абстрактно-логічного), *текстоцентричний*, який дозволяє визначити основні положення щодо формування вмінь виражати власні думки, переконувати слухачів, доцільно обирати моделі висловлювань.

Методологічні підходи до розв'язання проблеми формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва дозволили обґрунтувати низку педагогічних принципів. Так, відповідно до *аксіологічного* підходу обрано принципи ініціації уваги й синкретизму. За *текстоцентричним підходом* закоординовано принципи: структурно-текстовий, передбачення перешкодостійкості інформації, врахування справжності інформаційного повідомлення, мовного етикету. У контексті *культурологічного підходу* обґрунтовано запровадження принципів голографічного навчання, орієнтації на «ретроспективний аналіз життєвого досвіду» (за А. Белкіним), інтонаційно-стильової семантики; до *розумово-діяльнісного підходу* включено принципи транспрофесійності, розмірковування, інтроспекції. *Компетентнісним підходом* передбачено застосування принципів практичної скерованості освітнього процесу та раціональної фундаментальності.

Обґрунтовано педагогічні умови, ефективність упровадження яких забезпечувалася спеціально розробленою низкою методів, що сприяли успішному формуванню презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено, що такими педагогічними умовами є: орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі системно зумовленої взаємодії зі слухачами; спонукання до пошуку власних рішень щодо підготовки та оприлюднення сценарію художньої презентації; створення розвивального, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі багатозначності інформаційного контексту та змістової єдності презентації.

Розроблено *критерії оцінювання рівнів* сформованості чотирьох

компонентів структури презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Основними критеріями та відповідними показниками визначено: *мотиваційно-комунікативний* (показники: ступінь здатності до контактовстановлюючої взаємодії, яка вимагає обміну інформацією, рівень активності в ході виконання інформаційно-пошукових та музично-інтерпретаційних імпровізаційних завдань, міра власного прагнення щодо самостійного досягнення результату розв'язання завдання інформативно-пізнавального характеру); *структурно-мовний* (показники: якість володіння вміннями вибудовування вербальної композиції, ступінь осмисленості у виборі мовної тактики, рівень володіння мовним етикетом); *функціонально-діяльнісний* (показники: обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації, ступінь відповідності методичної варіативності загальним освітнім завданням, які вирішуються в процесі проведення презентації, міра здатності до ініціювання діалогу в процесі презентаційного акту); *рефлексивно-конструктивний* (показники: рівень адекватної відповідності в оцінюванні власної діяльності, ефективність використання корекційних прийомів на основі здійснення самоспостереження в процесі презентаційної діяльності, рівень сформованості волевих якостей (самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка тощо), спрямованих на досягнення мети публічного виголошення інформації або міркувань).

Узагальнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження уможливило виявлення трьох *рівнів* сформованості презентаційних умінь: епізодичний (низький), періодичний (середній), системний (високий).

Експериментальна перевірка розробленої методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки здійснювалася під час формувального експерименту за підготовчим, імітаційно-конструктивним та рефлексивно-демонстраційним *етапами*.

До кожного етапу було визначено мету, педагогічні умови, принципи та методи. Методичні засоби було зорієнтовано на формування певної групи вмінь. Так, група вмінь продуційно-мотиваційного компонента формувалася на першому, підготовчо-змістовому етапі, на якому застосовувалися такі методи: аналізу конкретних ситуацій (case-study), проєктів, моделювання та ухвалення педагогічних рішень, раціональної та емоційної аргументації; а також імітаційний тренінг. Запровадження другої умови на наступному (імітаційно-конструктивному) етапі передбачало впровадження методів вербальної інтерпретації, істинності й доказовості, голографічної проєкції та сприяло формуванню другої та третьої груп умінь (стратегічних та процесуальних), які складають основу жанрово-інформаційного та трансфесійно-діяльнісного компонентів структури презентаційних умінь.

Реалізація третьої умови, що запроваджувалася на третьому, рефлексивно-демонстраційному етапі формувального експерименту, сприяла формуванню четвертої групи вмінь (рефлексивних), які складають основу інтроспекційно-особистісного компонента структури досліджуваного феномену. Задля їх формування застосовувалися такі методи: аналітичної інтроспекції, векторної взаємодії, орієнтації на суцесивний і симультанний способи сприйняття інформації організації смислотворчості, вольового включення.

Підтвердження достовірності отриманих результатів здійснювалося на основі обробки експериментальних даних методами математичної статистики, зокрема критерія ϕ^* Фішера. Результати змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з епізодичним рівнем сформованості презентаційних умінь (з 48,5 % до 9,1 %). Натомість суттєво підвищилася кількість студентів із системним (з 12,1 % до 39,4 %) та періодичним (з 39,4 % до 51,5 %) рівнями.

Ключові слова: презентація, презентаційні вміння, майбутні вчителі музичного мистецтва, фахова підготовка, фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, презентаційні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва, вербально-інформаційна та інтерпретаційно-виконавська діяльність.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Демидова, М. Г., Чень, Чень. (2018). Особливості творчого музикування як способу самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у сучасному артпросторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*, 3, 66–72.

2. Чень, Чень. (2019). Методичні шляхи вдосконалення вербальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті музично-презентаційної діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1–2 (13–14), 138–147.

3. Чень, Чень. (2020). Умови формування презентаційних умінь у контексті комунікативної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95), 335–344.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

4. Чень, Чень. (2019). Основні механізми формування презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчальної діяльності. *The scientific heritage*, 40, Р. 3, 51–54. Режим доступу: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/11/VOL-3-No-40-40-2019.pdf>.

Праці апробаційного характеру

5. Чень, Чень. (2017). Методика організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики з музичного навчання. *Музична та*

хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : Матеріали та тези III Міжнародної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса, 13-14 жовтня 2017 р.). Т. 1, 82-83.

6. Чень, Чень. (2018). Особливості творчого музикування як способу самовираження майбутніх вчителів музичного мистецтва у сучасному артпросторі. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : Матеріали та тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса, 12-13 жовтня 2018 р.). Т. 1, 122-125.*

7. Чень, Чень. (2019). Specificity of activity of music teacher in Ukraine and China in the present conditions. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : Матеріали та тези V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса, 17-18 жовтня 2019 р.). Т. 1, 123–124.*

ABSTRACT

Chen Chen. Methodology of forming presentation skills in future musical art teachers in the process of piano training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) degree in branch of knowledge 01 Education/Pedagogy in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2020.

The contents of the abstract

In the thesis the methodology of forming presentation skills in future musical art teachers in the process of piano training is developed, theoretically substantiated and experimentally tested.

The differences between the purposes and means of achieving success in realization of the presentation message in various spheres of human activity are

revealed. The social factors that actualize the need for the formation of presentation skills in the educational activities of musical art teachers are highlighted. The study clarifies the essence of the concept of “presentation skills” in the context of psychological and pedagogical paradigm, which is a methodological resource for convincing presentation of educational information as a means of influencing the individual in order to form appropriate attitudes and worldviews. The essence of the concept of “presentation skills of future musical art teachers” is defined as a system of conscious, purposeful verbal-informational and interpretive-performing actions aimed at generalization of artistic information in the process of public speech aimed at forming their aesthetic beliefs and encouraging comprehension of musical-artistic images as a special form of reality cognition.

Analysis and generalization of the theoretical foundations of the study provided an opportunity to outline four components of the presentation skills that ensure effectiveness of educational and presentation activities of future musical art teachers. These components include: *production-motivational*, which determines different directions of motivation (understanding the relevance of implementing presentations in the learning process; self-motivation in the process of creating and conducting a presentation to determine the goal and focus on the planned result; motivation to master the methodology of conducting presentations); *genre-information*, which determines the subject-semantic content, means of the language genre and emotional-evaluative attitude of the speaker to the subject of his speech; *transfection-activity*, which is expressed in the focus on students’ awareness of the ambiguity of interpretations of the phenomenon or object of discussion; *introspective-personal*, focused on the initiation of the meaning of the presented text and correction of obstacles to its translation.

Each of the components consisted of appropriate groups of skills: motivational, instrumental, procedural, reflexive. The first component – production-motivational – includes a group of motivational skills; the second – genre-information – a group of instrumental skills; the third – transfection-activity

– a group of procedural skills, the fourth – introspective-personal – a group of reflexive skills.

Scientific **approaches** to the development of presentation skills of future musical art teachers are outlined: *axiological*, which allows disclosing values, meaning and significance of the presentation activities; *competence*, which orients the educational process on the formation of presentation skills to a specific result, expressed in the ability of applicants to act in problem situations; *culturological*, which concentrates the research attention and educational activities of future musical art teachers on disclosing the content of information in terms of historical and cultural background of the musical work, its national affiliation, composition, performance styles; *mental-activity*, which becomes a resource for mastering the synthesis of different types of meaning formation (verbal-logical, figurative-logical and abstract-logical), *text-centric*, which allows determining the basic provisions for the formation of skills to express one's opinion, persuade listeners, appropriate models of expression.

Methodological approaches to solving the problem of forming presentation skills in future musical art teachers have allowed to substantiate pedagogical principles. Thus, in accordance with the *axiological approach*, the principles of attention initiation and syncretism were chosen. *The text-centric approach* coordinates with such principles as structural-textual, anticipation of the information barrier resistance, taking into account the “truth of the information message”, language etiquette. In the context of the *culturological approach*, introduction of the principles of holographic learning, focus on “retrospective analysis of life experience”, intonation and style semantics is justified; *mental-activity approach* includes the principles of trans-professionalism, reflection, introspection. The *competence approach* involved application of the principles of “practical direction of the educational process” and “rational fundamentality”.

The pedagogical conditions are substantiated, the effectiveness of their implementation was ensured by specially developed methods that contribute to the successful formation of presentation skills in future musical art teachers. It is

determined that such pedagogical conditions are: focus on self-determination of the target content of the presentation on the basis of systemically conditioned interaction with listeners; encouragement to finding one's own solutions for the preparation and publication of the script of the artistic presentation; creation of a developmental artistic-educational environment in the process of learning based on the ambiguity of the information context and the content unity of the presentation.

The *criteria for assessing the levels* of formation of the four components of the structure of future musical art teachers' presentation skills are identified and scientifically substantiated. The main criteria and relevant indicators are defined: *motivational-communicative* (indicators: the degree of ability to contact-establishing interaction, which requires exchange of information, the level of activity while fulfilling the information-retrieval and musical-interpretive improvisational tasks, the degree of self-desire to solve independently informative-cognitive tasks); *structural-language* (indicators: the quality of mastery of verbal composition skills, the degree of meaningfulness in the choice of language tactics, the level of mastery of language etiquette); *functional-activity* (indicators: the amount of theoretical knowledge and practical skills to perform the tasks of the presentation, the degree of conformity of methodological variability to the general educational tasks solved in the process of presentation, the degree of ability to initiate dialogue during the presentation act); *reflexive-constructive* (indicators: the level of adequate compliance in assessing one's own activities, the effectiveness of corrective techniques based on self-observation in the process of presentation, the level of formation of volitional qualities (independence, purposefulness, initiative, perseverance, endurance, etc.), aimed at achieving goals of presenting information or reasoning in public).

Generalization of the obtained results of the ascertaining stage of the study made it possible to identify three levels of presentation skills formation: episodic (low), periodic (medium), systemic (high).

Experimental verification of the developed methodology of forming presentation skills in future musical art teachers in the process of piano training

was carried out during the molding experiment at the preparatory, imitation-constructive and reflexive-demonstration stages.

For each stage the purpose, pedagogical conditions, principles and methods were defined. Methodological tools were focused on the formation of a certain group of skills. Thus, the group of skills of the production-motivational component was formed at the first, preparatory-content stage, at which the following methods were used: analysis of specific situations (case-study), projects, modeling and making pedagogical decisions, rational and emotional argumentation as well as simulation training. Introduction of the second condition at the second (imitation-constructive) stage involved application of methods of verbal interpretation, truth and evidence, holographic projection and contributed to the formation of the second and third groups of skills (strategic and procedural), which form the basis of genre-information and transfection-activity components of the structure of presentation skills.

Implementation of the third condition, which was introduced at the third, reflexive-demonstration stage of the molding experiment, contributed to the formation of the fourth group of skills (reflexive), which form the basis of the introspective-personal component of the structure of the studied phenomenon. The following methods were used for their formation: analytical introspection, vector interaction, orientation on successive and simultaneous ways of perception of information of the organization of meaning-making, volitional inclusion.

Confirmation of the reliability of the obtained results was carried out on the basis of processing of experimental data by methods of mathematical statistics, in particular Fisher's criterion φ^* . The results of changes in each criterion, taking into account the coefficients of presentation skills formation in future musical art teachers of the EG and CG indicate that during the molding experiment in the experimental group significantly decreased the percentage of students with episodic level of presentation skills (from 48,5 % to 9,1%). Instead, the number of students with systemic (from 12,1 % to 39,4 %) and periodic (from 39,4 % to 51,5 %) levels increased significantly.

Key words: presentation, presentation skills, future musical art teachers, professional training, piano training of future musical art teachers, presentation skills of future musical art teachers, verbal-informational and interpretive-performing activity.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Demydova, M. H., Chen, Chen. (2018). Osoblyvosti tvorchoho muzykuvannia yak sposobu samovyrazhennia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u suchasnomu artprostoru [Features of creative music making as a way of self-expression of future musical art teachers in the modern art space]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia : Pedahohika*, 3, 66–72.

2. Chen, Chen. (2019). Metodychni shliakhy vdoskonalennia verbalnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v konteksti muzychno-prezentatsiinoi diialnosti [Methodical ways to improve the verbal skills in future musical art teachers in the context of music-presentational activity]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia*, 1–2 (13-14), 138–147.

3. Chen, Chen. (2020). Umovy formuvannia prezentatsiinykh umin u konteksti komunikatyvnoi diialnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Conditions of forming presentation skills in the context of the communicative activity of future musical art teachers]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1 (95), 335–344.

An article in a scientific foreign journal

4. Chen, Chen. (2019). Osnovni mekhanizmy formuvannia prezentatsiinykh umin maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva v protsesi navchalnoi diialnosti [The main mechanisms of forming presentation skills in future musical art teachers in the process of educational activity]. *The scientific heritage*, 40, P. 3,

51–54. Rezhym dostupu: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/11/VOL-3-No-40-40-2019.pdf>.

Research works of the approbation character

5. Chen, Chen. (2017). Metodyka orhanizatsii samopidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky do pedahohichnoi praktyky z muzychnoho navchannia [Methods of organizing self-training of future music teachers for pedagogical practice in music education]. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva : Materialy ta tezy III Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (m. Odesa, 13-14 zhovtnia 2017 r.). T. 1, 82-83.

6. Chen, Chen. (2018). Osoblyvosti tvorchoho muzykuvannia yak sposobu samovyrazhennia maibutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva u suchasnomu artprostori [Features of creative music making as a way of self-expression of future musical art teachers in the modern art space]. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva : Materialy ta tezy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (m. Odesa, 12-13 zhovtnia 2018 r.). T. 1, 122-125.

7. Chen, Chen. (2019). *Specificity of activity of music teacher in Ukraine and China in the present conditions*. *Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva : Materialy ta tezy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv* (m. Odesa, 17-18 zhovtnia 2019 r.). T. 1, 123–124.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	26
1.1. Специфіка презентаційних умінь у сучасному науковому дискурсі.....	26
1.2. Зміст та структурні компоненти презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.....	51
Висновки до першого розділу.....	77
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	81
2.1. Теоретико-методичні підходи та принципи формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	81
2.2. Педагогічні умови і методи формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	102
Висновки до другого розділу.....	125
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....	129
3.1. Діагностика рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	129
3.2. Перевірка ефективності методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	149
Висновки до третього розділу	191
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
ДОДАТКИ.....	235

ВСТУП

Українська система вищої освіти переживає процеси модернізації, що обумовлено інтеграцією в світовий освітній простір. Ключового значення у трансформаційних змінах набуває компетентнісна парадигма, яка пронизує усі ланки освітнього процесу: від початкової, середньої освіти до вищої. У контексті зазначеного актуалізується проблема якості підготовки майбутніх учителів, здатних застосовувати інноваційні технології, нестандартно та цікаво для учнів презентувати інформацію. Відповідні вимоги унормовані Законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.).

Однією з тенденцій сьогодення, яка визначає кадрову політику як в Україні, так і зарубіжних країнах, є сформованість комплексу умінь, що виходять за межі конкретної предметної галуззі знань та проявляються в здатності бачити ціле, виявляти закономірності в складних об'єктах, кваліфіковано будувати та імплементувати комунікаційні стратегії, презентувати ідеї.

Отже на перший план виходять уміння, які дають змогу вільно орієнтуватися у відкритому інформаційному просторі, діяти в ситуації невизначеності, відокремлювати головне від другорядного, творчо ставитися до передачі нових знань, створювати креативні повідомлення, проєкти, презентації з метою заохочення слухачів до певної діяльності у межах пропонованої концепції.

Зазначене актуалізує розробку трансдисциплінарної стратегії та міждисциплінарних досліджень (С. Зелінський, І. Колеснікова, О. Палагін, О. Кургаєв та ін.). Учені вказують на атрибутивну функцію презентацій в умовах трансдисциплінарного підходу. У сучасній педагогічній науці проблема навчання презентації досліджується з точки зору: інформаційної сутності (С. Ребрик); аналіза мовних форм та видів (О. Попова); узагальнення засобів демонстрації текстової, графічної, фото- та відео-інформації

(А. Береснєв, Ф. Уемпен); класифікації технологічних засобів створення мультимедійного продукту (Л. Сухорукова); інформатизації освіти (Н. Бородіна, О. Буйницька, І. Гнатюк, Р. Гуревич, О. Пінаєва); формування навичок безконфліктної усної комунікації (CollenMeyers, SherylHolt); формування у студентів комунікативно-технологічної компетентності (Т. Доброва, Л. Халяпіна); планування та розробки усних доповідей (Дж. Вайсман, А. Bradbury, D. Renfrow, J. Impara); підготовки групової презентації у вигляді сценічної гри або круглого столу (О. Чернишова); використання презентації в якості активного методу навчання (О. Борисова, Ван Юй, Н. Морєва, Н. Полетаєва).

Міждисциплінарність та побудова трансдисциплінарних схем входить й до актуальних проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва міждисциплінарні зв'язки відтворюють інтегративні відносини між дисциплінами та втілюються у змісті, методах і формах освітнього процесу (Л. Майковська, В. Максимова, О. Олексюк, О. Реброва, Н. Тарарак, Л. Теряєва). Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування (Д. Вечір, Н. Гуральник, О. Ребрової, В. Євтушевського, О. Зап'ятої, Л. Кожевнікової, Н. Мозгольової, Г. Ніколаї, В. Реви, С. Старобинського, Б. Сюті, Р. Хайбуллиної, П. Халабузарь) вказує на те, що науковцями певною мірою розкрито питання фахової підготовки здобувачів вищої освіти з точки зору переосмислення викладання дисципліни «Музичне мистецтво» в середній школі в рамках синтезу наук (філософії, музикознавства, мистецтва, виконавства, риторики, педагогіки, психології); виявлено нові форми реалізації інтегрованого підходу-інструментально-виконавська та вербальна презентація (О. Байнякшина, С. Шип, Л. Воєводіна, Н. Грищенко, О. Лосев); розкрито їх багатозначність (Н. Полетаєва, Л. Борисова, Б. Сюта), проаналізовано їх основні функції, головна з яких забезпечує процеси смислотворення в освітньому процесі (І. Абакумова, О. Байнякшина, В. Бичков, М. Бахтин, Н. Ейст, Г. Грайс, Н. Череповська,);

доведено, що презентація в освітньому процесі являє собою інтерактивну складову процесу комунікації (Р. Баширов, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малінецький, І. Пригожин, Г. Хакен та інші), розроблено шляхи оптимізації презентації, як виду педагогічної діяльності, що включає мовно-інформаційний та інтерпретаційно-виконавський аспекти (Н. Аніщенко, І. Борисова, Дж. Вайсман, Т. Іванова,); доведено, що опанування навичками презентаційної діяльності в процесі презентації музичного твору або явища базується на комплексі специфічних для творчої діяльності розумових умінь, таких як: представлення фактів і явищ на основі теоретичного аналізу, комбінування нових та відомих елементів інформації, пошук альтернативних рішень актуалізації інформативного повідомлення (Л. Борисова, Н. Горбачова, І. Гудзик, Г. Золотова, Т. Ладиженська, О. Хорошковська та ін.); описано характеристики презентацій, що сприяють успішності її реалізації: наявність інтриги, доступність, часові межі, а також розглянуті питання сценічної поведінки та взаємодії з аудиторією, створення дизайну слайдів та інших допоміжних матеріалів (С. Алімкулов, Ю. Авсюкевич, Р. Атамурадова, Н. Бородіна, О. Каптерев, М. Шеранова, І. Полубоярина).

У фортепіанній педагогіці останнім часом активізуються дослідження щодо розробки методичного забезпечення різноманітних інтерпретаційних умінь, що забезпечують подолання неосмисленої інтерпретації творів (І. Гринчук, Н. Горюхина, Є. Гуренко, О. Бурська, Л. Левчук, Д. Кучерук, В. Панченко, В. Москаленко), а також забезпечують ефективність роботи над втіленням в звуках художньо-образної інформації (Н. Аніщенко, О. Гуренко, В. Крицький, О. Олексюк, І. Парфентьева,).

Разом із тим, питання методичного забезпечення формування презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва поки що залишаються поза увагою вчених.

Актуальність проблеми та відсутність наукових досліджень щодо визначення особливостей методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва зумовили низку суперечностей, а

саме:

- між актуальною потребою у всебічному відтворенні мовленнєвої компетентності вчителів музичного мистецтва та відсутністю обґрунтування методики формування відповідних умінь;
- між трансдисциплінарною природою художньо-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та переважною орієнтацією науково-методичного забезпечення освітнього процесу студентів на виконавсько-технологічний аспект майбутньої діяльності за фахом;
- між актуальною потребою в підготовці майбутніх учителів музики, здатних до планування та проведення презентацій в мистецько-освітньому процесі і відсутністю визначених критеріїв її оцінювання.

Отже, враховуючи актуальність проблеми, її недостатню розробленість в теорії та практиці музичного навчання, а також наявність визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від 30 травня 2018 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Виявити специфіку презентаційних умінь в сучасному науковому дискурсі.
2. З'ясувати зміст та структурні компоненти презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.
3. Обґрунтувати методологічні та методичні засади формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.
4. Визначити критерії та показники оцінювання рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.
5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: фундаментальні концепції глобальної освіти в контексті переосмислення значення та сутності освіти на сучасному етапі розвитку суспільства; теорія трансфесії, у зв'язку з визначенням стратегічних орієнтирів освітньої політики України у розбудові вищої школи; положення синергетики, які пов'язані з пошуком нових способів змістотворення та побудови складних структур художньо-презентаційного повідомлення; компетентнісний підхід в освіті, що спрямований на досягнення інтегральних результатів у освітньому процесі; аксіологічний підхід, який уможливив цінності презентаційної діяльності; розумово-діяльнісний, щодо акцентуації уваги на моделюванні відносин між реальними об'єктами та уявленнями; текстоцентричний підхід, який передбачає осмислення музичного та вербального текстів; технології знаково-контекстного навчання, у зв'язку з формуванням у студентів

готовності здійснювати професійні функції.

Теоретичну основу дослідження становлять: гуманістичні, філософські, соціологічні, культурологічні аспекти феномену «комунікація» (В. Андрущенко, Н. Грищенко, О. Зап'ята, М. Малєтова, В. Медушевський, В. Рева,); основні положення лінгводидактики (Ф. Бацевич, Т. Ладиженська, Д. Коттон, А. Нікітіна, Л. Шиукаєва та ін.); теорії міжособистісної і міжкультурної комунікації (Ю. Борєєв, Т. Доброва, О. Кучмій, О. Попова, Л. Халяпіна, П. Халабузарь); теорії управління організацією та персоналом (Т. Васильців, Р. Десслер, С. Загороднюк, О. Іляш, А. Коваль, В. Куйбіда, Н. Міценко, О. Пономарьов, О. Романовський, А. Савкова, С. Хаджираєва); теорія та методика формування комунікативно-технологічної компетентності (Ж. Дасюк, М. Жернакова, І. Нестерова, Н. Талізїна, О. Тарнопольський); ідеї «вітагенної освіти» (А. Белкін, Л. Бикова, Н. Вербицька, А. Терентьєв) та голографічного методу навчання, який передбачає трактування об'єкта чи явища з позиції суміжних наук (О. Кучмій, І. Колеснікова, Г. Югай,); теорія текстового смислоутворення (М. Бахтин, Б. Сьота, Фреге Готтлоб); загальнотеоретичні положення про softskills и hardskills (L. Brewer, Н. Длугунович, О. Жмай,); сучасні тенденції педагогічної освіти в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Л. Гаврілова, Н. Гуральник, Ж. Карташова, І. Левицька, Н. Мозгольова, Г. Ніколаї, Л. Псарьова, О. Реброва та ін.); загально-теоретичні положення про роль художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва (Л. Бочкарьов, Л. Воєводїна, К. Зуб, Р. Хайбулліна, Хуа Вей); теоретичні та методичні аспекти фортепіанної підготовки (Д. Вечір, Н. Гуральник, Жень Сїньян, Лань Сїньцзюнь, Г. Ніколаї, О. Реброва, В. Ревенчук та ін.).

Методи дослідження. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у дисертаційному дослідженні використано комплекс взаємоузгоджених методів: теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел – для уточнення сутності поняття «презентаційні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва»; методи

порівняння, систематизації, класифікації, узагальнення отриманих теоретичних та практичних даних, теоретичне моделювання – для виявлення структури, умов формування та побудови критеріального апарату щодо оцінювання рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва; емпіричні – констатувальний і формувальний етапи експерименту – для перевірки ефективності методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва; статистичні – для опрацювання результатів педагогічного експерименту та підтвердження їх достовірності.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* – виокремлено соціальні фактори, які актуалізують необхідність формування презентаційних умінь в освітній діяльності вчителя музичного мистецтва: визнання презентаційних умінь як значущої складової «ключових компетентностей» вчителя світовою освітньо-науковою спільнотою; модернізація практики підготовки майбутнього вчителя з позиції транспрофесійного підходу, в межах якого визначаються кваліфікаційні характеристики компетенцій, зокрема понадпрофесійних компетенцій (softskills – гнучкі, «м'які» навички), до складу яких включено презентаційні уміння; необхідність розвитку презентаційних умінь, як противаги негативної сучасної тенденції -- формування мережевого мислення в контексті інформаційної взаємодії; недостатній рівень сформованості умінь різносторонньої інтерпретації явищ музичного мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та презентації ними публічно-інформаційного повідомлення. Охарактеризовано сутність поняття «презентаційні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва», що розуміється як система усвідомлених, цілеспрямованих вербально-інформаційних та інтерпретаційно-виконавських дій, спрямованих на узагальнення художньої інформації в процесі публічної промови з метою формування їхніх естетичних переконань та спонукання до осмислення музично-художніх образів як особливої форми пізнання дійсності.

На основі узагальнення теоретичних засад окреслено чотири компоненти презентаційних умінь (продуційно-мотиваційний, жанрово-інформаційний, трансфесійно-діяльнісний, інтроспекційно-особистісний), які забезпечують ефективність реалізації освітньо-презентаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті фахової підготовки. Визначено критерії (мотиваційно-комунікативний, структурно-мовний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-конструктивний), показники, рівні (епізодичний, періодичний, системний) сформованості досліджуваного феномена, а також умови його формування у студентів музичних спеціалізацій педагогічних університетів України і Китаю: орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі стратегічно обумовленої взаємодії зі слухачами; спонукання до пошуку власних вирішень, щодо підготовки й оприлюднення сценарію художньої презентації; створення розвивального, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі інформаційно-інтеграційного контексту та тематичної єдності презентації.

Уточнено зміст поняття «презентація» як спеціально організованого спілкування з цільовою аудиторією, з метою її переконання або спонукання до певних дій; розбіжності між цілями й засобами досягнення успішності в реалізації презентаційного повідомлення в різних сферах діяльності людини, а також причини неуспішної актуалізації презентаційної діяльності (недостатній контакт з аудиторією; перевантаження інформацією; недоліки в плануванні й підготовці).

Удосконалено методику формування презентаційних умінь у процесі освітньої діяльності, як категорії теорії комунікації, а також засоби комплексної діагностики рівня сформованості презентаційних умінь.

Подальшого розвитку набули концептуальні положення впровадження принципу трансдисциплінарності, щодо практичної підготовки студентів у системі музично-педагогічної освіти, спрямованої на імплементацію комунікаційної стратегії та презентацію ідеї.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці методики забезпечення формування комунікативної компетентності в процесі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва та підвищенні рівня їх презентаційно-мовної та фортепіанно-виконавської діяльності. Запропоновані методи та педагогічні умови можуть бути використані в межах викладання фахових дисциплін «Основний музичний інструмент», «Психологія художньо-педагогічного спілкування», «Практикум з художньо-педагогічних презентацій», «Практикум з підготовки художньо-педагогічних проєктів», «Виробнича (педагогічна) практика в основній школі», а також для формування методичної компетентності магістрів спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво).

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського» (довідка № 694/24 від 29 травня 2020 р.), «Центрально-український державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка» (довідка № 267-н від 17 червня 2020 р.), «Миколаївський національний педагогічного університету імені В. Сухомлинського (довідка № 01-12/01/556 від 15 червня 2020 р.).

Апробацію отриманих результатів дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних науково-практичних конференціях: «Мистецький освітній простір у контексті сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2017); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019); «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2018); Мистецтво у нелінійному просторі» (Тирасполь, 2018); «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018); «Проблеми інструментального виконавства в умовах

сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020); VII Всеукраїнській студентській науковій конференції «Мистецька освіта у контексті євроінтеграційних процесів» (Умань, 2019).

Публікації. Основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлено у 7 публікаціях автора, з них 3 статті у наукових фахових виданнях України (одна з яких написана у співавторстві: особистий внесок автора в роботу у співавторстві полягає: у розробці способів творчого музикування та вербальної презентації музичного твору з метою виявлення рівня сформованості виконавсько-презентаційних умінь, а також у виконанні основних констатувальних процедур та обробці отриманих даних); 1 – у науковому зарубіжному виданні; 3 праць апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із анотацій, вступу, трьох розділів, висновків та списку використаної літератури (342 найменування, з них 27 – іноземними мовами), загальних висновків, додатків. Повний обсяг дисертації – 269 сторінок, основний зміст викладено на 197 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Специфіка презентаційних умінь у сучасному науковому дискурсі

Привернення нашої уваги до проблеми формування у вчителів музичного мистецтва презентаційних умінь у процесі освітньої діяльності пов'язане з такими **факторами**:

- визнання презентаційних умінь як значущої складової «ключових компетентностей» вчителя світовою освітньо-науковою спільнотою.

- модернізація практики підготовки майбутнього вчителя з позиції транспрофесійного підходу, в межах якого визначаються кваліфікаційні характеристики компетенцій, зокрема понадпрофесійних компетенції (**soft skills** – гнучкі, «м'які» навички), до складу яких включено презентаційні вміння;

- необхідність розвитку презентаційних умінь, як противаги негативної сучасної тенденції – формування мережевого мислення в контексті інформаційної взаємодії;

- недостатній рівень сформованості вмінь різносторонньої інтерпретації явищ музичного мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та презентації ними публічно-інформаційного повідомлення.

Значущість першого з чотирьох факторів, що сприяли зверненню в дисертаційному дослідженні до розробки методики формування презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, підкреслюється скерованістю освітнього процесу (особливо гуманітарного напрямку) як в Україні, так і в країнах зарубіжжя на реалізацію компетентнісного підходу, прийнятого учасниками 16 країн у межах

програми TUNING («Налаштування освітніх структур»). Передусім рекомендації для визначення та відбору компетентностей в освіті було розроблено на основі експертизи видатним німецьким психологом Францом Вайнертом у межах міжнародного проєкту «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні дослідження». Сьогодні поняття компетентності, сформульоване Ф. Вайнертом, покладено в основу розробки стандартів освіти, де компетентність розглядається не тільки як здатність особистості до набуття знань, умінь, навичок та інших особистих якостей, стверджує С. С. Зелінський, але й як спосіб розширення наукового світогляду студента, який полягає в розгляді певних явищ поза межами певної навчальної дисципліни [122].

Компетентнісна модель, як відзначає С. Хазова, включає кілька груп компетентностей, об'єднаних у два блоки: загальні та спеціальні. Саме група загальних компетентностей містить підгрупи, що включають: вміння знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел (інструментальні компетентності); виражати почуття та ставлення, здатність до колективних дій, до організації взаємодії); навички міжособистісного спілкування, вміння неагресивно вирішувати конфлікти; орієнтацію в соціальних ситуаціях, вміння вибрати ефективну стратегію поведінки й адекватні способи спілкування (міжособистісні компетентності); сприймати співвідношення частин цілого й оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи [281]. Одним з інструментів реалізації виділених компетентностей є вміння, пов'язані з коротким і змістовним викладом думок, захистом своєї ідеї, прагненням до переконання, поданням обґрунтованих аргументів і висновків. Таким універсальним інструментом є презентаційні вміння, притаманні будь-якій професії, але здебільшого тій, яка пов'язана з міжособистісним спілкуванням.

Аналізуючи висунуті стейкхолдерами вимоги до сучасного фахівця, що призначені удосконалювати якість підготовки майбутніх фахівців, посилювати позитивну динаміку зростання показників якості вищої освіти в

Університеті, Е. Борисова та Н. Полетаєва, разом із теоретичною компетентністю (володіння фундаментальним теоретичним знанням) і особистісною (здатність до самоорганізації та ініціативності) вказують на чотири важливі складові професійної компетентності: соціальну, комунікативну, інформаційну та презентаційну. Вчені зауважують, якщо соціальна компетентність спрямована на забезпечення здатності людини вибудовувати стратегії взаємодії з людьми, комунікативна – на здатність вести ефективну комунікацію як у письмовій, так і в усній формі, вміння обирати адекватний спосіб спілкування відповідно до конкретної ситуації, інформаційна забезпечує пошук, аналіз, відбір, обробку та передачу інформації за допомогою сучасних інформаційних технологій, то презентаційна – визначає успішне подання результатів своєї та колективної професійної діяльності [236, 154].

У якості доповнення хочемо висловити таку думку з приводу рівнозначності компонентів професійної компетентності, які були визначені вченими. На наш погляд, основною в представленому переліку є презентаційна компетентність, адже подання результатів професійної діяльності обов'язково включає і пошук, і аналіз, і відбір, і обробку інформації, і вміння обирати адекватний спосіб спілкування (комунікативна компетентність), і реалізацію стратегії взаємодії з людьми (соціальна компетентність).

Також, важливою для нашого дослідження є позиція вчених з приводу значущості наявності в студентів умінь презентаційно-комунікативної діяльності, на які вказують вчені, наряду з теоретично-практичною обізнаністю. На підтвердження цього, згідно з О. Хововим, професійна компетентність включає «не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички, як досвід діяльності, вміння та знання), але ... засвоєні соціально-комунікативні та індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності» [288, 454].

Саме соціально-комунікативні вміння, однією зі складових яких є

презентаційні, на думку вченого, забезпечують професійну мобільність, самовдосконалення, конкурентоспроможність і продуктивність діяльності здобувачів вищої освіти.

Виходячи з того, що зворотна реакція – це один із центральних моментів у розвитку успішного діалогу в системі «людина – людина» сьогодні вченими здійснюються спроби визначити професійно обумовлені компоненти особистості, які включають активний процес комунікативної діяльності. На підтвердження цього Е. Зеєр і Е. Симанюк [121] спроектували чотирикомпонентну структуру професійної компетентності особистості, яка включає в себе:

- спрямованість, як систему домінуючих потреб і мотивів;
- професійну компетентність, під якою розуміють сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності;
- професійно важливі якості, які утворюються в самостійну підструктуру в процесі освоєння й виконання певної діяльності;
- професійно значущі психофізіологічні властивості, розвиток яких відбувається вже в ході освоєння діяльності [121, 12].

Також, на думку Ж. Дасюк, М. Жернакова, І. Нестерова, Н. Тализіної, О. Тарнопольського однією зі значущих підструктур професійної компетентності, зокрема, вчителя, є комунікативна компетентність, що включає в себе презентаційні вміння. Саме вони передбачають ситуативну адаптивність особистості вчителя, володіння вербальними й невербальними засобами спілкування, а також осмислену передачу та сприйняття навчальної інформації [88; 115; 216; 269; 271].

Разом із тим, презентаційні вміння розглядаються вченими в контексті набуття студентами вмінь із самомаркетингу в галузі проєктування свого кар'єрного росту. Будучи предметом педагогічних і соціально-психологічних досліджень, такі вміння отримали назву – самопрезентування. Вони передбачають: уміння бути переконливим, гідним уваги слухачів, уміти

запам'ятатися, викликати інтерес, ефектно подати інформацію. Слід погодитись із тим, що подібна діяльність містить певний алгоритм взаємодії на основі поєднання інформаційних, оціночних, менеджерських, рефлексивних і презентаційних умінь.

Відносно наступного фактору, виокремленого нами в контексті доцільності звернення до теми дослідження слід зазначити таке: в межах реформ освітнього процесу, як в Україні, так і в країнах зарубіжжя до професійно важливих якостей майбутніх фахівців учені-дослідники відносять *soft skills* (навички, які допомагають успішно взаємодіяти з людьми). Так, за результатами досліджень компанії Microsoft «*soft skills*» включають: уміння створювати презентації; ораторські й комунікативні здібності; менеджмент проєктів; високий рівень самоорганізації.

Важливість формування в студентів указаних навичок підкреслюється результатами досліджень Гарвардського Університету та Стенфордського Дослідницького Інституту, які показують, що у XXI столітті *hard skills* («тверді» навички) – професійні, технічні навички складають всього 15 %, а *soft skills* визначають 85 % у професійній успішності особистості [116].

Українські вчені Н. Махначова та А. Мідляр поділяють *soft skills* на 4 типи універсальних компетенцій: соціальні, інтелектуальні, вольові та лідерські [197, 2]. Особливий інтерес у контексті дослідження презентаційних умінь має для нас соціальний тип компетенцій *soft skills*, який, на думку Н. Длугунович і О. Жмай відповідає за успішну взаємодію між суб'єктами та включає: вміння виступати на публіці, комунікабельність, письмову й усну мову, емоційний інтелект (уміння розпізнавати емоції та мотиви інших людей), гнучкість і прийняття критики [116].

Досліджуючи ринок праці, вчений підкреслює тенденцію значної зацікавленості роботодавців до виявлення рівня наявності «*soft skills*» у роботошукачів.

Більшість роботодавців вважають їх так само важливими, як і професійні знання й уміння. *Soft skills* іноді називають особистими якостями,

разом із тим класифікації «soft skills» не існує, оскільки для різних видів діяльності пріоритетними є різні види «soft skills» [116].

До наступного фактора, який зумовив звернення до теми дослідження, ми відносимо модернізацію практики професійної підготовки майбутніх фахівців як в Україні, так і в усьому світовому просторі, що поєднана з новою категорією фахівців – транспрофесіоналами. Сьогодні остання «третьа хвиля» науково-технічної революції стала причиною «третьої професійної революції». Поняття «професія» поступово втрачає своє первинне значення, конкурентоспроможними й затребуваними на ринку зайнятості населення стають транспрофесіонали, які здатні виконувати широкий спектр спеціалізованих видів професійної діяльності. До трансфесій цієї групи разом із медіатором соціальних конфліктів, ментором стартапів (наставника, який тимчасово працює в команді й виконує роль консультанта), тьютором, учені відносять педагога.

На думку Г. Перкіна, нові вимоги ринку праці призводять до того, що на перший план висувуються представники «вільних професій», здатні працювати в різних професійних середовищах. Засвідчуючи концепцію Г. Перкіна, Т. Хусяїнов у статті «Інформаційна революція і трансформація зайнятості» підкреслює, що транспрофесіонали не прив'язані до будь-якої організації, можуть вільно входити й виходити з організаційної структури, вирішувати складні завдання за допомогою проєктних команд [294].

Підтверджуючи це, Е. Зеєр та Е. Симанюк вказують, що трансфесії мають трансдисциплінарну структуру й володіють універсальною кваліфікаційною характеристикою завдяки використанню різних конвергентних технологій. Ядром трансфесій є трансфесіоналізм – здатність до виконання широкого радіусу спеціалізованих видів діяльності. На думку вчених, методологічною основою трансфесій виступає багатовимірність, що передбачає трансдисциплінарний синтез природничих, технічних знань і соціально-гуманітарних і філософських наук та ін. [121, 9].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що реалізація трансфесій

заснована на інтегральній компетентності, яка синтезує в собі загальну культуру, специфічні прояви професійної діяльності, а також презентаційні вміння.

Останньою з виділених нами причин звернення в дисертаційному дослідженні до теми формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва є соціально-психологічні зміни, що відбуваються з особистістю, зануреною в нові форми соціальної взаємодії – віртуальні комунікації в мережі Інтернет. Не викликає сумнівів твердження Н. Бородіної, А. Нестерової, про глобальні зміни у світогляді життєдіяльності суспільства, які потребують інформатизації освіти, оновлення форм організації освітнього процесу та методів навчання [40; 216].

Інтернет побудований як глобальна інформаційна мережа. Саме ця обставина – «мережевий принцип архітекτονіки», на думку Л. Крупеннікової, В. Курбатова, визначає специфіку такого феномену, як мережеві характеристики мислення нового типу [166, 8]. Сьогодні з'явився термін «мережеве мислення», який має символічний характер. Воно є сутністю Інтернет-комунікації, в якій відбувається обмін не смислами, а символами й образами. Разом із тим, формат віртуального мислення передбачає своєрідну анонімність, що призводить, як вказує С. Катречко, до перебігу від традиційного стану індивідуальної свідомості до «пост-свідомості» [146, 88].

Дослідники наголошують, що популярність найпоширеніших способів спілкування в Інтернеті – тематичні форуми та чати – визначається можливістю збереження анонімності мережевого спілкування в процесі самопрезентації особистості. У культурі мережевого спілкування, крім парадоксальної форми самопрезентації, виникла форма презентації об'єктів і процесів, які належать до віртуальної реальності. На думку зарубіжних дослідників, на них можна «вказувати», але не можна пояснювати або тлумачити, «оскільки сам по собі вони не наповнені жодним змістом» [326].

Мережеве мислення тісно пов'язане з такою характеристикою свідомості віртуальної особистості, як поліфонічність, що відрізняється від

монологічності тексту й діалогічності обговорень. Поліфонічність як новий феномен свідомості віртуальної особистості узгоджується з множинністю інтерпретацій інформаційних контентів. Крім того, віртуальна особистість, завдяки анонімності, має можливість одночасно брати участь у різних форумах, відстоюючи різні або протилежні тези. Саме це часто призводить до «розщеплення свідомості», невпевненості, закомплексованості, нерішучості.

До характерних рис віртуального мислення вчені також відносять його «меседжевий» характер, «мозаїчність і кліпову природу». Це уривчастий ситуаційний процес інформаційної взаємодії, внаслідок чого й мислення також певною мірою стає уривчастим, ситуаційним, або «меседжевим». «Кліпове мислення – це мислення споживача, користувача дозованої інформації, яка мозаїчно препарована, молекулярно виділена й подана у доступній простій формі», – зауважує Л. Крупенникова і В. Курбатов [166]. Описуючи кліпове, мозаїчне мислення, М. Маклюен застерігає про його наслідки, які пов'язує з хаосом сприйняття, сум'яттям смислів, міфологемою переконань, ілюзією уявлень, неупередженістю омани, навмисної дезінформації та маніпуляцією [189].

Пояснюючи таку ситуацію зарубіжні психологи відзначають, що нова реальність у вигляді соціальних мереж, у яких користувачі можуть анонімно та практично безкарно конфліктувати, влаштовувати скандали, провокувати, маніпулювати й обмовляти один одного замінює реальний світ [326].

Виходячи з цього все частіше проявляється негативна особливість нового сприйняття інформації: згасання інтересу до читання книг (книжковий текст у наш час заміщується більш широким поняттям медіатекст); надання переваг розкрученим зразкам медіакультури; пошук інформації вузькоспрямованих проблем (психологія, медицина, публіцистика); сприйняття матеріалу тільки у вигляді списку або інструкції; прагнення до постійної новизни й різноманітності; бажання дивуватися. У зв'язку з цим сьогодні невміння вести «живий» діалог, переконувати,

відстоювати власну точку зору, доводити її є досить поширеними явищами.

На противагу цьому важливості набуває проблема вибору, пошуку методів подачі навчального матеріалу особливо в контексті гуманітарної спрямованості. Разом із тим, сучасний учитель і викладач повинен прийняти необхідність говорити мовою покоління, вміти сперечатись і переконувати, тобто вміти презентувати в новому ключі вміння та знання, які сприяють вирішенню завдань перетворення й формування духовно-моральної сфери молоді.

Серед причин, які зумовлюють актуальність проблеми формування презентаційних умінь слід підкреслити недостатній рівень сформованості в студентів навичок використання новітніх інформаційних технологій у процесі публічного подання інформації. Сьогодні презентація стає одним з ефективних засобів навчання, має певні задачі, сценарій, структуру, реалізація чого здійснюється на основі поєднання усної промови з комп'ютерною анімацією, графікою, відео та звуковим рядом. Адже мультимедійна складова презентації сприяє підвищенню інтересу до предмета, формуванню розумової активності, розвиває світогляд, дає ясне й чітке сприйняття дійсності лише в разі її правильної побудови та використання.

Розглядаючи сутність категорії дослідження, вважаємо за необхідне зупинитися на етимології терміну «презентація», різних підходах до його трактування з урахуванням широкого діапазону тактик і стратегій реалізації презентаційних умінь, що необхідні в різних видах комунікативної взаємодії та виявлення особливостей їх втілення в освітній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Синонімічний ряд до терміну «презентація» представлений у словнику синонімів української мови П. Деркача містить такий перелік: показ, пред'явлення, концепт-презентація, експрес-презентація, шоу-презентація, відео-презентація, самопрезентація, презентування [94].

У словнику визначення вказаної категорії наголошує про таке: «захід,

присвячений знайомству, популяризації кого-, чого-небудь», або «інформаційний чи рекламний інструмент, що дозволяє повідомити потрібну інформацію про об'єкт презентації в зручній для одержувача формі» [101].

Значення слова «презентація» у словнику економічних термінів пояснюється як представлення або пред'явлення. У першому випадку це офіційне представлення новоствореного підприємства, фірми, проєкту, продукції, товару, запрошених осіб; у другому – пред'явлення переказного векселя особі, яка зобов'язана здійснити платіж за векселем. У подібному значенні презентація виступає в контексті юриспруденції [196].

Слово презентація в сучасно-діловому контексті стало синонімом слайд-презентації. У наш час, де комп'ютери досягли певного ступеня утилітарності, всі основні задачі, які вирішуються суб'єктами в більшості видах діяльності, комп'ютеризовані. Найпоширеніший пакет офісних програм, що випускається компанією «Microsoft», містить у базовій конфігурації разом із текстовим, табличним і поштовим редакторами програму слайд-презентацій. Принаймні, офісні працівники, студенти однозначно розуміють висловлювання «підготувати презентацію». На їх думку, таке завдання пов'язане зі створенням файлів у «PowerPoint». Усі рекомендації методистів із проведення презентації зводяться до порад з оформлення слайдів. У більшості випадків розглядаються питання: фон і стиль слайда; використання шрифтів, що легко читаються, їх кольори, ефекти анімації; грамотне розбиття тексту на рядки, закономірності добору ілюстрації, зберігання презентації у форматі.

Разом із тим Десслер Р у статті «Безглузда презентація» зауважує, що «презентація з показом слайдів у 99 випадках зі 100 – сумне, занудне, нецікаве проведення часу» [95]. Адже текст, написаний на слайді, глядачі встигають прочитати про себе швидше, ніж лектор його доповідь уголос. «Через подібний конфлікт зорового та слухового сприйняття страждають усі, але ніхто не перериває процесу, страждають мовчки» [95]. З іншого боку в такій ситуації інформаційного навантаження будь-який ілюстрований

аргумент сприймається сучасним слухачем як прикраса, до якої проявляють повальне захоплення. Але при цьому той, хто сприймає, не завжди розуміє її призначення, а той, хто презентує, здебільшого не розуміє доцільності її вживання. На жаль, термін «презентація» в сучасно-інформаційному просторі стає синонімом слів «зображення» або «анімація», що створені в «PowerPoint».

О. Каптерев – один із провідних світових експертів у галузі презентації, автор статті під назвою «Смерть через Power Point» зазначає негативні моменти у створенні та сприйнятті вербального повідомлення, а у своєму труді «Майстерність презентації» пропонує рекомендації для підготовки успішних і ефективних публічних виступів. Майстер проведення презентацій зазначає: сучасні презентації зі слайдами – «необхідне зло», але підготовка та проведення презентації можуть приносити задоволення... «Домагатися від своїх презентацій більшого – значить проявляти більше емоцій, перетворитися з просто «промовця» на сценариста, дизайнера, актора-імпровізатора» [140, 208]. Безумовно, автор урахує нюанси середовища, для якого готуються презентації (ділового, освітнього, політичного чи наукового), однак, наголошує на припущенні про те, що «будь-яка аудиторія – це просто люди», яким властиво мати загальні психологічні та фізіологічні особливості, що не залежать від сфери діяльності: «всі люблять слухати історії; наші здатності засвоювати голі факти досить обмежені, і ми зазвичай довіряємо тим, хто виглядає щиро» [140]. Як зазначає О. Каптерев, особливості сприйняття аудиторією різноманітних сфер діяльності вимагає від доповідача знання специфіки її інтересів, механізмів техніки успішного виступу, деталізації особливостей конструювання та драматургії усної частини презентації. Зупинимося на питанні існуючих і поширених у практиці презентаторів видах, формах та способах усного подання інформації в різних сферах діяльності людини (як правило – це маркетинг, менеджмент, наука, освіта), виявимо загальні механізми й відмінності в постановці цілей та організації процесу презентації[140].

Так, презентація, яка використовується в управлінській комунікації, відрізняється за цілями її використання. До першого виду управлінської презентації належить Elevator Speech або «презентація в ліфті» – коротка розповідь про концепцію продукту, проєкту або сервісу. Цей термін з'явився в молодих клерків, його сутність полягала в миттєвому викладі інформації про себе (100–150 слів.) Сьогодні Elevator Speech використовується в презентаційній концепції для отримання інвестицій. Правильно складена Elevator Speech відповідає на питання: інформація про ...; що пропонується; які переваги має Тексти, що включає Elevator Speech, часто використовуються в інших сферах діяльності, коли необхідно лаконічно донести основну ідею до читача або слухача. Наприклад, принципи побудови Elevator Speech, як усної доповіді є аналогом написання короткої анотації до наукової статті. До наступних видів управлінської презентації належать: презентація організації, що пов'язана з діями представників тієї чи іншої організації, спрямованих на ознайомлення потенційних партнерів зі своїми видами діяльності або послугами; презентація результатів роботи (звіт або доповідь) керівництву організації про досягнуті результати; презентація продукту, яка відрізняється від реклами більш повним і докладним описом, із зазначенням його характеристик, властивостей і параметрів; презентація бізнес-плану – його оприлюднення, метою якого, як вказують Т. Васильців, О. Іляш, Н. Міщенко, є: «ознайомлення зацікавлених осіб із сутністю підприємницького проєкту, демонстрація в найдоступнішій формі сутності підприємницької ідеї, започаткування активних партнерських відносин із потенційними контрагентами, інвесторами, кредиторами тощо» [53, 56].

Тип презентації у форматі сучасно-ділової комунікації визначає форма подання інформації. Наприклад:

- презентації у вигляді послідовності слайдів, які супроводжують усний виступ;
- горизонтальні презентації на паперовому носії, що містять ілюстративний матеріал, являють собою невеликі за обсягом тексти, графіки,

малюнки, таблиці та найчастіше використовуються як роздатковий матеріал для довідки під час обговорення проблемних питань;

- презентації у вигляді відеоролика, що виконують функції реклами;
- інтерактивні презентації для розміщення інформації в Інтернеті. Така презентація структурована за розділами, самоврядна, передбачає наявність великої кількості засобів передачі інформації.

Презентація в управлінській комунікації визначає спосіб подання інформації, який, у свою чергу, передбачає:

- виступ доповідача перед аудиторією;
- автоматично демонстрована презентація з використанням ролика, що безперервно прокручується на екрані;
- презентація, керована глядачем на комп'ютері [53].

У найзагальнішому вигляді М. Жернакова ділові презентації за програмними цілями поділяє на такі, що переконують аудиторію, до якої звертається доповідач, і такі, що інформують слухачів [115]. Таким чином, презентація, залежно від мети, в управлінській комунікації може носити або рекламний, або суто інформаційний характер. Разом із тим вона може бути організована для публічного або індивідуального ознайомлення. Але мета будь-якої презентації, як вважають Ю. Авсюкевич та О. Тарнопольський, полягає в бажанні презентатора зацікавити аудиторію, надати їй вичерпну інформацію про об'єкт у короткій, наглядній та інтерактивній формах [3; 271].

На підтвердження значення презентації в управлінській комунікації К. Галло в книзі «Презентація. Уроки переконання від лідера Apple Стіва Джобса» стверджує, що навіть найкращі у світі продукти будуть марними під час відсутності потужного брендміссіонера, який у процесі презентації повинен завоювати увагу людей. Тренер з ораторської майстерності зауважує, що «люди не цікавляться нудними речами. Не дозволяйте своїм ідеям вмирати тільки через те, що ви не зможете представити їх таким способом, який вразив би уяву слухачів. Використовуйте різні презентаційні

техніки для того, щоб дістатися до сердець і душ тих, на кого ви хотіли б вплинути» [63, 117].

Звертаючись до ефекту зацікавленості автор маркетингових досліджень рекламної діяльності М. Леоненко запевняє, що презентація – це маркетинговий інструмент, у якого є конкретна задача й очікуваний результат-ініціація інтересу другої сторони а також певні правила. Автор запевняє, що перед створенням презентації потрібно поставити перед собою лише три запитання: хто читатиме презентацію, як дивитимуться презентацію, який результат ви плануєте. Відтак, поради вчена зводить до такого:

- зосередження уваги на основній ідеї презентації. (Автор запевняє, що майже 90 % часу від створення презентації мають бути витрачені на розробку ідеї. За наявності ідеї лише 20 хвилин піде на те, щоб описати її словами, і 15 – на оформлення слайдів);

- залежність структури від типу презентації. (В якості поради щодо обрання структури презентації М. Леоненко пропонує чітко визначити, до якого типу належить презентація, що, у свою чергу, визначає певний ритм викладу матеріалу);

- неперевантаженість презентації текстом. (Крім звітних і аналітичних презентацій майже в усіх інших видах краще розбивати інформацію на кілька блоків);

- залежність обраного стилю презентації від власного відчуття та ставлення до проблеми. Цей тезис звертає увагу на необхідність визначення того, які саме емоції повинна викликати презентація;

- візуальне оформлення слайду, який повинен мати своє завдання (прокоментувати, порівняти, вразити...) і саме йому повинно відповідати його візуальне оформлення. (Слід урахувувати чотири типи слайдів: суфлер-слайд – підказує вам, про що говорити; wow-слайд – вражає глядачів емоційно; розумний слайд – пояснює складні ідеї, формули або схеми; зухвалий слайд – переконує, наводячи порівняння й аргументи);

– урахувати особливості сприйняття слухачів. Вчена запевняє, що причиною всіх помилок у презентаціях є те, що суб'єкт робить слайди не «для глядача, а для себе». В тому разі на слайді надто багато тексту, картинка не відповідає змістові або стилеві, спостерігається нелогічність побудови композиції;

– наявність особистісного ставлення до продукту презентації. В якості аргументації М. Леоненко розглядає тезис про те, що найзмістовніша презентація, що не складена власне автором (наприклад, копійована), не буде почута слухачами [179, 58].

На підтвердження правил підготовки та проведення презентації, описаних М. Леоненко, А. Нуржинська вказує на *основні помилки*, яких припускаються під час підготовки до маркетингової презентації, але при цьому більшу увагу звертає не на усний, а на мультимедійний засіб викладу інформації: невизначення ключової ідеї та мети презентації; розміщення забагато тексту на слайдах; обрання замалого шрифту, використання забагато різних або нечитабельних шрифтів; використання картинки поганої якості, темний фон або темний текст на ньому; використання більше п'яти яскравих кольорів; використання різних форматувань та інтервалів; розташування текстів на близькій відстані; використання різних шаблонів та стилів в одній презентації; дублювання тексту на слайдах та у виступі. Разом із тим, автор надає в презентації перевагу усному текстовому повідомленню, яке повинно викликати емоцію та спонукати до дії [221, 37].

З метою оприлюднення власних доробок та аргументації результатів досліджень у науковій діяльності важливого значення сьогодні поряд з усною та письмовою видами презентацій набуває мультимедійна презентація. Вона також забезпечує висловлення особистісного ставлення до наукового повідомлення в процесі проведення усних дискурсів. У даному контексті презентаційні вміння включають спроможність до рефлексії думки аудиторії, обрання оптимальної форми подання результатів дослідження. В роботах А. Загнітко усне мовлення, зокрема в професійному інформаційному полі,

розглядаються як засоби самопрезентації [117].

У широкому розумінні, вважає Л. Ботіна, презентація в науковій діяльності тісно пов'язана із «самопрезентацією», що передбачає самопред'явлення або самоподачу. Автор наголошує, що саме в такому розумінні категорія «презентація» найчастіше вживається зарубіжними й українськими фахівцями [41]. Порівнюючи терміни «самопрезентація» та «самопред'явлення», Н. Амяга вважає, що відмінна сутність їх полягає в розбіжностях цілей, які упереджують означені дії: метою самопрезентації є управління враженнями аудиторії... самопред'явлення й саморозкриття є «глибоко взаємопов'язаними, однак протилежними за своєю модальністю та виступають структурними компонентами самопрезентації» [6, 37].

На підтвердження цього процитуємо визначення «самопрезентації», поданого в Оксфордському енциклопедичному словнику: «Самопрезентація – термін, синонімічний поняттю «управління враженням», служить для позначення численних стратегій, які використовуються людьми з метою контролю й управління враженням, яке вони можуть справляти на оточуючих» [90]. Реалізація самопрезентації через рольову поведінку в працях І. Гофмана отримала назву «соціальна драматургія», де автор проводить аналогії між соціальними взаємодіями й театральною виставою. На думку Л. Ботіної, самопрезентація в теорії І. Гофмана описана як виконання індивідом певної ролі перед конкретною аудиторією, що спочатку готується одноосібно з метою оптимальної реалізації задуму, а потім програється в оточенні суб'єктів спілкування [41].

Щодо категорій самопред'явлення та саморозкриття, які вчені вважають структурними компонентами самопрезентації слід вказати, що вони є глибоко взаємопов'язаними, але різними за специфікою змісту інформації та метою її передачі. Виходячи з цього, О. Шумейко пропонує проблему самопрезентації досліджувати одразу у двох різних контекстах: «самопрезентація як саморозкриття» і «самопрезентація як самопред'явлення» [311, 14].

Таким чином, у межах наукової діяльності презентація відіграє значну роль і передбачає професійну подачу результатів досліджень. На думку Л. Ботіної та А. Каптерєва, презентаційна діяльність в означеній сфері передбачає, окрім інформаційної презентації, самопрезентацію автора, в результаті чого реалізуються її три найважливіші функції: ознайомлення й популяризація науки; встановлення контактів з колегами; створення умов для впровадження отриманих розробок в практику [41].

Сьогодні механізми підготовки та проведення наукових презентацій передбачають наявність певних умінь і навичок щодо висвітлення теми та результатів досліджень автора, володіння комп'ютерними програмами для обчислення результатів досліджень, володіння прийомами риторики, умінь оперувати цікавими питаннями. Структура успішних доповідей-презентацій, на думку Л. Ботіної, має таку схему: перша частина – налагодження емоційного зв'язку з аудиторією; друга – постановка питання, мотивація й ознайомлення із загальною проблемою; третя частина – «презентація рішення (логічний та послідовний опис проблеми); четверта частина – резюме або заклик до дії [41].

У деяких роботах дослідники в контексті структури презентації використовують термін «композиція». Так, взагалі, на думку Н. Середи, композиція промови будь-якого жанру охоплює три складові: розділення матеріалу на частини; співвідношення частин між собою та з усією промовою в цілому; послідовність розміщення частин. Учена доводить, що смисловим компонентам відповідають три операції: структуризація підібраного матеріалу; встановлення мотивованої відповідності (пропорційності) частин; визначення порядку їх розташування [257].

Узагальнюючи висновки вчених щодо вимог, які висуваються до проведення презентації в науковій галузі, слід звернути увагу на:

- змістовність, спланованість, доступність наукового повідомлення;
- достовірність інформації, яка презентується або виступає в якості аргументів;

– достатню кількість використаних джерел для обґрунтування наданої інформації;

– актуальність та практичну значущість презентаційних повідомлень для аудиторії. Спираючись на дослідження науковців стосовно вимог, які висуваються до проведення презентації в науковій галузі, виділяємо такі презентаційні вміння: володіння візуальною мовою, уміння структурувати матеріал і грамотно його викладати, реалізовувати можливості техніки публічної промови, створення драматургії виступу та дизайн візуальної інформації, що включає відповідність кількості слайдів тривалості та змісту її вербально-інформаційної частини.

Таким чином, уміння презентувати власні наукові доробки є одним із важливих елементів компетентності науковця різних галузей, які забезпечують творче застосування результатів дослідження на практиці та поширення їх серед науковців.

У сфері професійної освіти термін «презентація» досить поширений і визначається в більшості трактовок, як публічний виступ перед аудиторією з метою переконання або спонукання до будь-яких дій (Л. Ботіна; Е. Джей, А. Джейсон, Т. Іванова) [41; 96; 97; 131]. Але існують і такі підходи, де презентація асоціюється лише з мультимедіа- або гіпермедіа-технологіями. (О. Буйницька, Л. Єрофеева Л. Крупейнікова) [47; 110; 166].

Не зменшуючи ролі сучасних комп'ютерних засобів і технологій у освітньому процесі, ми висловлюємо думку про загрозу невірному розуміння їх цільового використання й перенесення в деяких випадках функцій педагога й учня (або викладача та студента) на електронні засоби. Цікаво, що вперше ідея трансформації функцій засобів навчання з'явилась у працях Н. Тализіної. У 1978 році вчена вела мову про «перенесення функцій викладача на підручник» [269, 22].

Отже, тяжіння молоді до мультимедійної презентації пов'язане з можливістю сучасних технологій сприяти активації образного сприйняття, посиленню емоційної привабливості, «забезпечення занурення в конкретне

середовище» [269, 25].

Сучасні технології інтегрують у собі потужні освітні ресурси, що здатні забезпечити середовище для формування й розвитку в молоді ключових компетентностей, до яких належать насамперед інформаційна й комунікативна. Л. Єрофєєва пропонує реалізувати за допомогою мультимедійної презентації лише частину завдань освітнього процесу, пов'язаного з вивченням нового матеріалу, пред'явленням нової інформації; закріпленням пройденого; повторенням, у разі практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок; під час узагальнення та систематизації знань. На думку дослідниці, мультимедійне навчання доцільно використовувати в разі:

- створення формул, малюнків, музичного або літературного супроводу;
- необхідності концентрації увагу студентів і учнів;
- забезпечення й отримання повної та достовірної інформації про досліджувані явища та процеси;
- підвищення ролі наочності в освітньому процесі;
- економії навчального часу;
- бажання досягати більшої глибини розуміння навчального матеріалу [110].

На етапі пояснення нового матеріалу, вказує вчена, слід пам'ятати, що мультимедійна презентація не є заміною викладача. Вона є доцільною в поданні унікальних фактів, або музичних творів, творів живопису й архітектури, які не можна пояснити словами, потребують наочної демонстрації. У цьому випадку застосування навіть найпростіших графічних засобів, схем, відеоматеріалів є надзвичайно ефективним засобом сприйняття та засвоєння інформації.

Відзначимо деякі методичні особливості організації уроку з використанням мультимедійної презентації, визначені Л. Єрофєєвою: на уроці повинен використовуватись індивідуальний підхід, що включає широке

використання додаткового навчального й розвиваючого матеріалу; мультимедіа виступає в ролі супроводу пояснення навчального матеріалу, але не замінює живого спілкування вчитель – учень на уроці; використання широкого підбору ілюстраційного матеріалу для всебічного, детального розкриття теми заняття [110].

Таким чином, незалежно від виконання кожна самостійна презентація повинна чітко виконувати поставлену мету: допомагати доносити слухачам необхідну інформацію про об'єкт презентації, що передбачає використання різних типів презентацій.

Залежно від місця використання в освітньому процесі, вважають І. Кліменко, С. Шевчук, презентації розрізняються певними особливостями:

- *навчальна презентація* створена для проведення заняття в закладі освіти, разом із чим, зазвичай, використовується конспект уроку;
- *презентація для самостійного вивчення* має розгалужену структуру й розглядає об'єкт презентації з усіх сторін. Реалізується, як правило, з використанням елементів гіпертексту. Цей принцип полягав у такій організації тексту, коли його лінійність замінювалася можливістю переходу за різними посиланнями. Прикладами наочної ілюстрації такої побудови друкованого тексту можуть бути довідники, словники, енциклопедії тощо;
- *презентація для підтримки будь-якого заходу чи події*, здебільшого не містить тексту, (тому що текст проговорюється ведучим), а виступає в ролі наочного подання інформації. Така презентація відрізняється наявністю мультимедіа та елементів дистанційного керування;
- *презентація для відеодемонстрації* включає в себе відеоролик про об'єкт презентації, або фрагменти тексту (різновидом такої презентації є рекламний ролик);
- *презентація для електронної рекламної розсилки*, створюється з мінімальним застосуванням інструментів мультимедіа з метою зменшення обсягу листа;
- *презентації без використання комп'ютера*, які дають більше

можливостей для залучення аудиторії до обговорення й використання їх творчого потенціалу;

– *презентації на аркушах* дозволяють створити цілісну картину й донести її до всіх членів групи; врахувати й відобразити фактори, що викликають зміни стосовно предмета обговорення, а також дають можливість відобразити схему складного процесу, що полегшує його осмислення[110].

Уміння представляти проєкти (презентації), звітувати, переконувати, якісно інформувати аудиторію є досить важливою складовою професіограми майбутнього фахівця, вважають І. Кліменко, С. Шевчук. Презентація в освітньому процесі, на думку вчених, є спеціально організованим спілкуванням з аудиторією, мета якого – переконати або спонукати її до певних дій. Вона, за визначенням авторів, здійснюється суб'єктом через три канали: вербальний – те, що я говорю; вокальний – те, як я говорю; невербальний – вираз очей, жести, рухи. Вплив на аудиторію суттєво посилюється завдяки володінню вокальним і невербальним засобами [305].

Презентація в процесі освітньої діяльності вже давно не тільки є формою передачі лекційних матеріалів викладачами ЗВО, але й використовується на заняттях для контролю знань або усного викладу матеріалу, підготовленого студентами самостійно. Така форма подання інформації найчастіше носить формальний характер, як з боку викладача, так і студента, адже сьогодні в університетах відсутня практика навчання складанню та подачі матеріалу у вигляді презентації. Визначенню переліку презентаційних умінь учителя музичного мистецтва, на наш погляд, має передувати, по-перше, окреслення змісту дефініції «уміння» та, по-друге, «уміння вчителя музичного мистецтва».

Так, взагалі *під уміннями вчителя* ми розуміємо володіння останнім різними способами виконання педагогічних дій, які частково виконуються автоматизовано на основі придбаних навичок спрямованих на вирішення розвивальних і навчальних завдань, заснованих на відповідних теоретико-методичних знаннях, досвіді, та реалізуються з урахуванням осмислення

мети, принципів, умов, засобів, форм і методів організації та результатів роботи з учнями.

Серед найбільш загальних педагогічних умінь О. Задоріна виділяє:

- творче використання отриманих знань у практичній діяльності;
- володіння культурою усного та писемного мовлення;
- вирішення педагогічних завдань різного рівня складності [118].

Серед педагогічних умінь учені виділяють кілька груп умінь, що свідчать про рівень сформованості професійної компетентності педагога: конструктивні вміння (відбір навчального матеріалу, проєктування, відбір педагогічних засобів); комунікативні вміння (встановлення правильних взаємин з учнями, студентами, що забезпечують ефективність педагогічного спілкування); гностичні вміння (вивчення літератури, передового педагогічного досвіду, аналіз своєї діяльності; організаторські вміння (активізація учасників освітнього процесу відповідно до цілей навчання й виховання); прикладні вміння (реалізація здібностей педагога в контексті вимог професійної роботи (спів, хореографія та ін.) [118].

Найбільш повний опис педагогічних умінь наведено в роботі А. Маркової. Вона виділяє десять груп педагогічних умінь: формулювання й постановка педагогічних завдань (уміння працювати зі змістом матеріалу та його інтерпретувати, здійснювати міжпредметні зв'язки); володіння психолого-педагогічними знаннями та їх практичне застосування; знання прийомів постановки й вирішення комунікативних завдань; володіння прийомами досягнення продуктивності спілкування (засобами спілкування, прийомами риторики тощо); реалізація та розвиток педагогічних здібностей, створення та зміцнення позитивної Я-концепції; усвідомлення перспективи свого професійного зростання; вміння проаналізувати результати уроку, визначити перспективний план подальшого розвитку, стимулювати в учнів прагнення до самоосвіти й самонавчання; уміння інтегрально оцінювати свою працю, свій професіоналізм [194, с.64].

До перелічених загально-педагогічних умінь А. Столяренко додає:

уміння піддавати факти та явища теоретичному аналізу; творчо використовувати отримані знання в практичній діяльності; володіти культурою усного й писемного мовлення; вирішувати педагогічні завдання різного рівня складності [264]. Для презентації інформації художнього спрямування педагогові необхідно, як вважає П. Мороз, опанувати також комплексом специфічних для творчої діяльності розумових умінь. Це вміння бачити проблему та співвідносити з нею фактичний матеріал (проблемне бачення); вміння бачити проблему як складову частину більш загальної; уміння окреслити проблему в конкретних пізнавальних завданнях, висунути гіпотезу та здійснити уявне випередження дій; уміння користуватись аналогією та перенесенням, комбінувати нові поєднання відомих елементів, шукати альтернативу рішенням та ін. [208].

Аналіз переліченого вказує саме на те, що успішність опанування презентаційних умінь базується на синтезі майже всіх перелічених загально-педагогічних умінь.

Н. Аніщенко, Т. Іванова у своїх статтях подають перелік презентаційних умінь студентів у освітньому процесі, до яких авторами віднесено:

- навички монологічного мовлення;
- уміння впевнено тримати себе під час виступу;
- артистичні вміння;
- уміння використовувати різні засоби наочності під час виступу;
- уміння відповідати на незаплановані питання;
- менеджерські вміння (вміння проєктувати продукт, планувати свою діяльність, час, ресурси, вміння ухвалювати рішення та прогнозувати їх наслідки) [131, 4].

Презентаційні вміння І. Кліменко та С. Шевчук зводять до: оціночної діяльності; роботи у взаємодії; аналізу власної діяльності [306].

Автори вважають, що презентація може бути успішною, під час якої досягнуто поставлену мету, і неуспішною, коли аудиторію не вдалося

переконати, підсумком чого стає розчарування презентатора.

Виходячи з того, основні причини неуспішної презентації у сфері професійного навчання, на думку Е. Кузнєцова, полягають у:

- недостатньому контакті з аудиторією;
- перевантаженні інформацією;
- нездатності подолати хвилювання перед великою аудиторією;
- наявність недоліків у плануванні та підготовці презентації (погано організований, неструктурований зміст; неефективне використання наочних засобів);
- порушення у відчутті часу;
- неувважність до деталей;
- відсутність плану презентації, який включає: мету й завдання презентації, її тему та предмет, виявлення особливостей аудиторії, на яку спрямована презентація, виявлення тривалості виступу [167].

Разом із тим, проблема опанування студентами вмінь презентаційної діяльності зводиться до того, що державний стандарт вищої освіти не містить відповіді на питання методичного характеру: як навчати презентації, як компілювати інформацію та як впливати на свідомість майбутніх фахівців. Переважно розвиток презентаційних умінь студентів засновується на інтегрованому підході в навчанні або засвоєнні прийомів виголошення презентаційної промови.

У науковій літературі виявляються спроби класифікувати презентаційні вміння з різних підстав. С. Ребрик виділяє різні види презентаційних умінь: комерційні, управлінські, рекламні, наукові, політичні, публік рілейшинз [244]. Л. Аррендо диференціює презентації відповідно до ставлення аудиторії до презентатора (спадні й висхідні) та розміру аудиторії (публічні, камерні та приватні) [12].

У зарубіжній літературі презентаційні вміння розглядаються як інтегративні вміння, серед яких можна назвати організаторські, комунікативні, проєктувальні, прогностичні, вміння аналізувати, працювати

в команді та ін. Цей аспект професійних умінь розглядався в педагогічній літературі в контексті дослідження професіоналізму вчителя А. Марковою, О. Печеркиною, Е. Симанюк, О. Умниковою [194; 234].

Учені дійшли висновку про те, що навчання презентації може бути як метою навчання, так і виступати засобом оволодіння й удосконалення комунікативних умінь і навичок. У зв'язку з цим, успішність презентації залежить від таких факторів: досягнення студентами певного рівня сформованості вмінь і навичок як підготовленої, так і непередбаченої монологічної промови; оволодіння мовними кліше, необхідними для здійснення комунікативних намірів презентатора на різних стадіях презентації; знання структурних особливостей презентації, а також логічної послідовності компонентів її побудови й викладу.

У структурі презентації традиційно виділяються три основних компоненти: вступ, основна частина, висновок. Кожна з частин презентації реалізує відповідні комунікативні завдання презентатора й визначається за допомогою мовних моделей. Виходячи з цього одним із важливих етапів формування презентаційних умінь є навчання логічному структуруванню презентаційної промови та використанню мовних моделей, які допомагають автору промови домогтися запланованої мети.

Л. Милованова, кажучи про метод проєктів, у якому презентація є етапом подання результатів роботи, вказує, що така форма навчання розвиває вміння аргументовано викладати свої думки, аналізувати власну діяльність, пред'являти результати рефлексії групової та індивідуальної самостійної роботи [202, 164].

Е. Гордіна, А. Панфілова відзначають важливість розуміння учасниками процесу таких механізмів роботи над проєктом, як:

- уміння коротко, досить повно й лаконічно (вкладаючись у 10–12 хвилин) розповісти про постановку та вирішення задачі проєкту;
- демонструвати розуміння проблеми проєкту, власне формулювання мети й завдань проєкту, обраний шлях вирішення;

- демонструвати знайдене рішення;
- аналізувати вплив різних чинників на хід роботи над проектом;
- проводити самоаналіз успішності й результативності вирішення проблеми [73; 227].

Беручи до уваги перераховані вище вимоги до підготовки та проведення презентації, Л. Милованова дійшла висновку про необхідність розвитку в суб'єктів таких презентаційних умінь:

- пошук інформації в різних джерелах із використанням ресурсів Інтернету;
- систематизація й узагальнення інформації;
- проєктування змісту інформації поставленої мети;
- обґрунтування судження, складання визначень, наведення доказів і використання прикладів для ілюстрації;
- використовувати необхідні мовні засоби для вираження згоди, незгоди, відмови;
- вживати стійкі словосполучення та клішовані формули мовного етикету;
- створювати матеріал для усних презентацій із використанням мультимедійних технологій [202, 160].

1.2. Зміст та структурні компоненти презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва

Презентаційна діяльність особливо актуальна в соціономічних видах діяльності. Нагадаємо, що до професій соціономічного типу, за класифікацією Е. Клімова, належать види діяльності, пов'язані із суб'єкт-суб'єктними типами відносин. Цей клас професій називають «людинознавчими». До нього належать усі педагогічні й медичні професії, а також менеджери, політологи, профорієнтологи, вихователі та інші. Успішність їх діяльності здебільшого визначається ступенем

транспрофесіоналізму (знаннями й уміннями з різних областей знань і професійної діяльності). Для суб'єктів соціономічних видів діяльності професійно важливими якостями є зрозуміле мовлення, що складається з:

- мовленнєвої імпровізації, що включає питання чи жарт з метою, наприклад, зняття нервової напруги або тлумачення дискусійних проблем;
- мовленнєвої експресії з використанням риторичних запитань;
- індивідуального стилю мовленнєвої поведінки, що проявляється в інтонації, міміці, рухах;
- мовленнєвої дисципліни, яка передбачає дотримання літературних норм спілкування;
- результативної мовленнєвої реакції, спостережливість, уміння слухати й чути [141].

На підтвердження вказаного звертаємо увагу на зауваження Н. Кочеткова щодо загальних факторів, що поєднують соціономічні види діяльності, до яких також належить професія вчителя музичного мистецтва: вербальні (мовний апарат); невербальні (міміка, жести, рухи); паралінгвістичні засоби (інтонація, виразність, логіка, тональність); психологічні (емпатія, увага, спостережливість, різноманітні уявні зразки, емоційна чуйність); використання сучасних технологій [163].

Підготовка майбутніх учителів, особливо у сфері гуманітарного профілю, має певні особливості, які вписуються в контекст трансфесій. Учитель повинен не тільки сам бути трансфесіоналом, але й навчати молодь прийомам повноцінного функціонування в інформаційному суспільстві. Слід відзначити, що залежно від ступеня збігу будь-яких видів діяльності Е. Зеєр виділяє дві взаємозумовлені форми трансфесій: трансфесіоналізм і транспрофесіоналізм. Трансфесіоналізм, як указує вчений, пов'язаний із наявністю в діяльності педагога функціонально близьких професій і ґрунтується на синтезі міждисциплінарних знань однієї професійної області. Транспрофесіоналізм має здатність освоювати й виконувати діяльність різних видів і «характеризується конвергенцією міжпрофесійних видів

дій» [120].

Правомірність обговорення даного підходу в контексті нашого дослідження обумовлена специфікою педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка базується на поєднанні педагогічної, хормейстерської, музикознавчої, музично-виконавської та дослідницької роботи.

Про широкий профіль педагога-музиканта загальноосвітньої школи писали видатні діячі музичної культури О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, В. Остроменський, В. Шацька, а також Н. Гуральнік, Ж. Карташова, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, О. Реброва та ін. Вони характеризували процес формування професійних навичок діяльності вчителя музичного мистецтва багатоплановістю: оволодіння виконавською майстерністю, розвиток загальної музичної культури, художнього світогляду та ерудиції, освоєння комунікативних умінь, формування різноманітних особистісних якостей, мотивації до музично-педагогічної діяльності та ціннісного ставлення до професії. Вченими доведено, що успішність діяльності вчителя музичного мистецтва полягає в комплексному вирішенні художньо-педагогічних завдань різними засобами означеної галузі: цікаво й захоплено розповідати дітям про форми та жанри музики; на високому професійному рівні вести заняття з розучування й виконання вокального тексту; грамотно виконувати акомпанемент, а також інструментальні твори, рекомендовані програмою для слухання; давати теоретичні знання в доступній і захоплюючій формі, вести різні види позакласної роботи.

Однак, мова в нашому дослідженні буде йти про багатоплановість у контексті презентації самого знання, що підсумовує в собі базові світоглядні поняття, які мають значення для предметної області музичного мистецтва. Вважаємо за необхідне зупинитися на питанні особливостей викладання музичного мистецтва в сучасній школі. Інноваційні тенденції висувають особливі вимоги до предмету «Музичне мистецтво», спрямованого на формування в учнів базового розуміння цілісної картини світу в гармонії

абстрактно-логічного й образного мислення. До основних критеріїв оцінювання ступеня освоєння учнями предмета «Музичне мистецтво» належать: рівень розвитку художніх переваг, обсяг інформованості в галузі художньої культури суспільства, музичний досвід сприйняття творів мистецтва, міра інтересу до певного виду мистецтва, рівень розуміння мови мистецтва як засобу комунікації між людьми, ступінь усвідомленості сприйняття та здатності до характеристики художнього образу у творах мистецтва.

Разом із тим, музична освіта в сучасному світі, і в Україні зокрема, несе в собі дуже широке коло питань і проблем, вирішення яких лежить, на наш погляд, у межах окреслених задач.

По-перше, наше століття звукова сфера буття демонструє «аудіонаркотики», яким система освіти повинна протиставити зразки мистецтва, в тому числі музичного, що сприяють збереженню їх фізичного та психічного здоров'я [256].

По-друге, в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій змінюється система мислення молодого покоління, з'являються інші можливості й інше сприйняття світу. Таким чином, формування в майбутніх учителів музичного мистецтва мотивації, знань, умінь і навичок у галузі опанування сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, що використовуються ними в подальшій презентаційній діяльності, стає першорядним завданням.

По-третє, в умовах загального засилля низькопробної музичної продукції постає питання використання духовно-формуючого потенціалу музики, який укладений в ідейному змісті музичних творів. Але духовно-формуючий потенціал є лише можливістю, яка визначається процесом активного сприйняття творів музичного мистецтва, їх обговорення, доведення й аргументації на підтримку значущих положень. Таким чином, обов'язковою умовою успішності музично-педагогічної діяльності вчителя виступає цілеспрямована організація передачі та сприйняття художньої

інформації в освітньому процесі, тобто комунікативна діяльність, однією зі складових якої є презентаційна (вербальна й музично-інтерпретаційна) компетентність.

Застосування терміну «презентаційна компетентність» у педагогічних дослідженнях уперше зустрічається в статтях О. Попової, а також у дисертаційному дослідженні М. Малєтової, яка співвідносить таку компетентність з наявністю здібностей до планування, формулювання, прогнозування й моделювання майбутньої діяльності та її успішної публічної презентації на основі використання засобів вербальної та невербальної комунікації [242; 191, 203].

Е. Борисова та Н. Полетаєва розрізняють презентаційну компетентність за цільовою спрямованістю на професійну й особистісну. Якщо професійна, на думку вчених, пов'язана із вирішенням завдань професійного розвитку особистості або професійного колективу, то особистісна презентаційна компетентність спрямована на вирішення суто особистісних завдань, не пов'язаних із професійною діяльністю. [236, 153]

Професійна презентаційна компетентність тісно пов'язана з галуззю діяльності й виконує функції залучення уваги з метою отримання схвалення результатів професійної діяльності. Е. Борисова та Н. Полетаєва вказують на такі види, як: презентація результатів власної професійної діяльності, презентація планів і програм передбачуваної діяльності, презентація звіту про виконану роботу, презентація перспектив розвитку, презентація значущості інноваційних ідей, опис досвіду своєї професійної діяльності у навчальних або наукових виданнях.

У контексті дослідження презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва маємо рацію розглядати поняття «презентація» з точки зору складової комунікативного акту. Так, у роботах М. Малєтової презентаційні вміння визначаються частиною комунікативного процесу, а О. Каптерев називає презентацію надзвичайно складною формою комунікації [191]. А. Янихбаш, бізнес-тренер із публічних виступів і презентацій, після

проведення аналізу на основі «ментального факторного аналізу» визначає набір умінь, розвиток яких підвищує ймовірність успішного проведення презентацій [315].

У деяких методичних рекомендаціях презентації зводяться до вмінь, пов'язаних із подачею матеріалу, акторськими навичками, до складання слайд-шоу. Однак, є й інша складова, що являє собою значну галузь знань, пов'язаних зі структурою та аргументацією інформації, яка подається слухачам. Такі вміння пов'язані здебільшого зі змістом тексту, аніж зі способами його презентації. А. Янихбаш називає презентатора універсальним фахівцем, який володіє майстерністю сценариста, дизайнера, оратора, а також уміннями переконувати засобами вербальної та невербальної комунікації.

У галузі музично-педагогічної освіти презентаційні вміння вчені розглядають у різних контекстах. О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, О. Ростовський концентрують увагу на формуванні комунікативних якостей учителя; Н. Грищенко, Л. Кожевнікова, В. Медушевський, В. Рева, В. Холопова, – на процесі спілкування з мистецтвом [11; 14; 252; 79; 156; 199; 246; 290]. За міркуванням інших учених, категорія презентаційні вміння є більш загальною категорією порівняно з поняттям комунікативні вміння. Так, у якості складової презентаційних умінь розглядає комунікативні вміння Т. Ладиженська. До них учена відносить такі вміння, які необхідні людині для вираження власної або розуміння чужої думки: вміння розкрити основну думку, вміння правильно висловлювати свої думки [176]. У контексті трактування автором сутності презентаційних умінь можна погодитися з такою змістовою експозицією визначених категорій.

На відміну від українських досліджень у зарубіжній літературі презентаційні вміння розглядаються як інтегративні вміння, до складу яких входять комунікативні, організаторські, проєктувальні, прогностичні та ін.. А. Маркова, О. Попова визначають презентаційні вміння в такому самому контексті, тобто такими, що інтегрують у собі комунікативні вміння [194],

[242]. Беручи до уваги той факт, що значущою характеристикою комунікації є її багатовимірність, у своєму дослідженні ми розглядаємо презентаційні вміння як частину комунікативного процесу та звертаємо увагу на одну зі складових комунікативних умінь – презентаційні вміння, до яких відносимо такі вміння: продукування текстів, визначення теми презентації, добір і систематизація матеріалу, побудова тексту в певному жанрі, актуалізація мовлення.

З точки зору психології, а саме в моделі В. Андрущенко, комунікативний акт аналізується та оцінюється за такими компонентами: адресант; адресат; повідомлення; засіб передачі повідомлення; канал зв'язку [8, 3]. Презентаційний акт охоплює лише частину такого процесу: адресант; адресат; повідомлення. Таким чином, презентаційні вміння є невід'ємною складовою частиною цілісної системи комунікативної діяльності педагога-музиканта, і в той самий час виступають як система з певними функціями й задачами.

У дослідженні ми виходимо з того, що комунікативний аспект діяльності вчителя передбачає обмін інформацією: знаннями, думками, почуттями тощо. Таким чином, головним засобом спілкування є вербальне повідомлення, яке є водночас і носієм знань, і емоційно-чуттєвим акцентуванням, аргументацією, що призводить до переконання. Тому презентаційні вміння включають в себе не тільки вміння виражати власну або розуміти чужу думку, але й створювати переконливі, цікаві презентації, пов'язані з емоційним впливом під час виконання музичного тексту, аналізу окремих моментів музичної виразності, інтонаційних особливостей. Презентація має бути спрямованою на формування точок зору, переконань, смаків та ідеалів учнів. Безумовно, діяльність музичного мистецтва на уроці містить також виконавський аспект, організований як процес створення художньої презентації. Виконавську діяльність учителя музичного мистецтва на підставі аналізу й узагальнення трактувань поняття «комунікація» в різних областях знання можна визначити як специфічну форму педагогічної

комунікації в умовах загальної музичної освіти.

Відповідно до одного з визначень, художня комунікація – це функціонування мистецтва в суспільстві, у процесі якого воно виступає як специфічна естетична діяльність і засіб спілкування [8]. Відмінними рисами художньої комунікації, на думку В. Андрущенко, є:

- володіння слухачем мовою інформації у зв'язку з неперекладанням художньої інформації в іншу знакову систему;
- неоднозначність розуміння художньої інформації в процесі її сприйняття;
- тристороння детермінованість художньої комунікації взаємодією автора твору, самого твору та суб'єкта, який сприймає твір;
- наявність у процесі презентації смислової та оцінної інформації, яка здійснюється за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування;
- створення на музичних заняттях ситуації естетичної комунікації [8].

У ракурсі висунутих суспільством вимог до сучасного фахівця класифікації професійних компетентностей, а також виходячи із завдань досліджуваної проблеми (формування презентаційних умінь) ми звертаємо увагу на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва комунікативної компетентності, яка включає в себе низку підкомпетентностей, значне місце серед яких посідає презентаційна компетентність, що складається з цілого переліку специфічних умінь. У контексті презентаційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва нами виділено **чотири групи презентаційних умінь**: самоорганізаційні, стратегічні, процесуальні, рефлексивні.

Самоорганізаційні вміння містять таке: вміння спонукати аудиторію до бажаних дій, спрямованих на розвиток інформаційно-комунікативного простору; володіння прийомами позитивного самонастроювання на публічний виклад художньо-вербальної інформації та виконавської інтерпретації змісту музичного тексту; вміння визначати цілі й завдання презентації з урахуванням специфіки інтересів, особливостей сприйняття

передбачуваної аудиторії; вміння прогнозувати ситуативні варіанти актуалізації інформації.

Інструментальні вміння матимуть у своєму складі: вміння вибудовувати логіку викладу, структуру й особливості трансляції окремих (мультимедійних, музично-виконавських, дискусійних, діалогових) фрагментів презентації; планувати дії мовної поведінки, вибирати синтаксичні конструкції та оптимальний мовний ресурс з урахуванням типу дискурсу, умов комунікативної ситуації, інтенцій.

Процесуальні вміння окреслюють: контроль уваги аудиторії та ступеня її залученості до інформаційного сприйняття, уміння ставити ефективні питання (питання, які досягають своєї мети, а також допомагають створювати позитивні стосунки між презентатором та слухачами), відповідати на питання та відстоювати власні переконання, знаходити аргументи на користь своєї позиції; доречно використовувати розгорнуті й обґрунтовані судження, визначення та докази; знаходити зв'язки з іншими науками та галузями знань у колі окресленої проблеми; проявляти логіку й доступність викладу матеріалу; створювати емоційний контекст у межах заданої теми, представляти музичний твір у «живому» виконанні.

Рефлексивні вміння передбачають володіння технологією оцінювання: ступеня збігу реального й очікуваного результатів; доцільності проведення художньо-мовного діалогового акту та використання ілюстративного матеріалу; узгодженість усіх видів презентаційної діяльності (художньо-виконавської вербально-інформаційної та візуально-інтерактивної), що містила презентація.

Усі вказані вміння передбачають оволодіння студентами допоміжними навичками, які відіграють важливу роль у підготовці та проведенні презентацій: здійснення пошуку інформації в різних джерелах, використання ресурсів Інтернету; здійснення систематизації та узагальнення інформації; передача змісту інформації згідно з поставленою метою (повно або вибірково); включення до вербального арсеналу мовних кліше, що є

необхідним під час проведення цілеспрямованого діалогу або дискурсу; володіння мультимедійними технологіями.

У наш час неможливо уявити сферу професійної діяльності, в якій не були б актуальними презентаційні вміння. Необхідність готувати ефективну презентацію виникає ще на етапі професійної підготовки: захист лабораторних та курсових робіт, захист проєкту, захист випускної кваліфікаційної роботи, виступ на семінарі й конференції. Формування презентаційної компетентності в процесі професійної підготовки має бути спрямованим на формування всіх компонентів презентаційної компетентності.

У професійній сфері Е. Борисова та Н. Полетаєва виділяють такі складові структури презентації. Першим компонентом автори виділяють мотиваційний, тому що, на їхню думку, успішність презентації в професійній сфері залежить від володіння прийомами позитивного самоналаштування на презентацію, від ступеня усвідомлення значущості презентаційної діяльності. Другий, цільовий, компонент автори пов'язують з вміннями враховувати специфіку аудиторії, з визначенням мети й завдань. Операційно-змістовний компонент презентаційних умінь, на думку вчених, передбачає переконливу аргументацію та логіку викладу, доступність викладу матеріалу, використання прикладів і зв'язків з іншими науками. Вказуючи на результативно-оцінний компонент презентаційної компетентності, Е. Борисова та Н. Полетаєва включають до нього аналіз підсумкового результату презентації «за ознакою ступеня збігу з очікуваними результатами», а також оцінку сприйняття інформації аудиторією [236, 153].

У структурі презентаційних умінь автори виділяють фізичний та емоційний компоненти, до яких відносять: володіння своїм тілом, голосом і мовою, емоціями, дотримання загального позитивного настрою, захопленість матеріалом презентації, почуття гумору та стійкість до негативних проявів слухачів. Організаційно-управлінський компонент, на думку дослідників, пов'язаний з вмінням здійснювати постійний вербальний і невербальний

зворотний зв'язок, вести діалог і полілог, відповідати на питання, а також з умінням пояснювати й заражати своєю захопленістю аудиторію, враховувати відведений для презентації час, імпровізувати, адаптуватися до аудиторії, перетворювати негативну реакцію на позитивну взаємодію, не допускати істотних відхилень від задуманої логіки й мети виступу.

Лінгвістичний компонент структури презентаційної компетентності Е. Борисова та Н. Полетаєва пов'язують із володінням літературною мовою, мовним етикетом, з умінням «тримати тиху паузу», з відсутністю в промові слів-паразитів і складних для аудиторії термінів, із володінням голосом, інтонацією, темпом мовлення [236, 156].

Т. Ладиженська відзначає, що до числа текстових і риторичних, необхідних людині, умінь адекватного мовного спілкування в контексті вираження власної думки належать: визначення теми; розкриття основної думки висловлювання; збір та систематизація матеріалу; побудова тексту в певному жанрі або в межах певного типу мовлення; правильне формулювання власних думок; редагування [176].

Дослідник О. Запятая, розмірковуючи про публічний виступ, ставить знак тотожності між презентаційним та комунікативним вміннями, виділяючи такі складові: без спотворення висловлювати свої думки усно; оформляти висловлювання письмово; ставити питання до прослуханого тексту; самостійно вивчати літературу з тієї чи іншої теми [119, 6].

У більшості дослідних робіт у структурі компонентів презентаційних умінь виділяється здатність застосовувати на практиці навички мультимедійного подання інформації. Наприклад, у контексті діяльності полікультурної мовної особистості, запропонованої Т. Добровою та Л. Халяпіною, вміння презентатора отримали назву комунікативно-технологічна компетенція [102; 285].

І. Нартова розглядає мультимедійну презентацію в складі структури вузівської підготовки вчителя музики. Вченою розглядаються типи мультимедійної презентації: слайд-шоу (слайди містять мінімум навчальної

інформації та супроводжуються коментарями вчителя); електронно-освітній ресурс (навчальний матеріал із певної теми, структурований за допомогою гіперпосилань) [215, 155].

На основі аналізу наукових досліджень українських учених (І. Дичківської, О. Дуплійчук, І. Зязюн) з проблеми формування готовності фахівців у галузі освіти до інноваційної професійної діяльності М. Ковальчук визначає структуру інноваційної діяльності, що враховує мультимедійну презентацію за такими компонентами, як мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний [98; 107; 130].

Незважаючи на передовий досвід застосування комп'ютерних слайдових презентацій у освітньому процесі, переваги якого виявляються в можливості зробити виклад навчального матеріалу більш системним і переконливим, а також концентрувати увагу студентів на важливих моментах навчального матеріалу, на думку В. Батуніної, мультимедійна презентація є лише частиною складного презентаційного процесу, який обов'язково повинен включати компонент регуляції та контролю зворотної реакції, варіативність текстової подачі, рівень емоційного впливу на аудиторію [20].

Ми погоджуємося з думкою А. Муромцевої, яка визначає мету будь-якої презентації через вплив виступаючого на слухачів і спонукання їх до дії [210]. Як результат, запропонована нею структура включає спонукальний компонент.

У подібному контексті на основі проведених досліджень, пов'язаних із виявленням методики навчання презентаційним навичкам та вмінням студентів-менеджерів, О. Попова у структурі досліджуваного явища виділяє:

- рівень сформованості вмінь як підготовленої, так і не підготовленої монологічної промови;
- володіння мовними клішованими формулами ділового спілкування, закріпленими за ситуацією проведення презентації;
- знання структури презентації та логічної послідовності комунікативних дій презентатора;

- урахування фактору адресата в професійно-орієнтованому спілкуванні, вміння встановлювати контакт і впливати на партнера по комунікації;

- знання соціокультурної специфіки комунікативної поведінки представників ділового іносоціуму під час підготовки презентації [242, 39].

Часто дослідниками презентації розглядаються з точки зору предмета надання інформації, наприклад, у ключі підприємницької діяльності. У зв'язку з цим, С. Ребриком виявлені такі компоненти, як:

- управлінський, спрямований на обговорення проєктів щодо подальшого розвитку компаній і підприємств;

- комерційний і рекламний, спрямовані на просування нових продуктів і послуг для споживачів;

- науковий, що надає інформацію про нові наукові дослідження;

- суспільно-політичний, необхідний для просування кандидатів різних виборчих програм [244].

На сьогоднішній день існує кілька спроб серед фахівців в області презентацій (консультанти, коучі й менеджери, які займаються створенням презентацій) визначити фактори, що впливають на ефективність виступів. Американські дослідники в цій області використовують набір з одинадцяти показників, серед яких зустрічаються багатоскладові. Наприклад, в одному показникові об'єднані вміння говорити зрозуміло, послідовно викладати матеріал і вміння відповідати на складні питання. Однією з помітних робіт у межах означеної теми є «Стандарт презентацій» (О. Бурба, В. Градобоев, О. Каптерев, А. Скворцов), у якій описані різні характеристики презентацій: новизна, наявність інтриги, доступність, часові межі, а також розглянуті питання сценічної поведінки та взаємодії з аудиторією, створення дизайну слайдів або інших допоміжних матеріалів, правила складання сценарію [262].

Засновник Школи Let Me Speak, відомий спікер О. Янихбаш, який працює з першими особами над підготовкою до презентацій, є автором дослідження, спрямованого на визначення набору вмінь, розвиток яких

підвищує ймовірність успішного проведення презентацій. Автором визначено вміння, які впливають на успішність виступів (самоорганізація, контент, візуалізація, проведення виступу) та виділено критерії ефективності презентації. Так, на його думку, ефективна презентація призводить до мети; несе нову інформацію; аудиторія розуміє матеріал; мотивує, викликає бажання діяти; виступ цікавий, аргументований; викликає позитивний зворотний зв'язок. Автором також складено short-list структури вмінь презентатора, що включає: постановку мети, розуміння потреб, знання цільової аудиторії, володіння темою, структуру, смислові частини, контент тексту, приклади, конкретику, аргументацію, діалог із залом або контакт з аудиторією, утримання уваги, відповіді на питання, реагування на негатив, жестикуляцію та рухи, паузи, інтонації, голос, зоровий контакт із залом [315]. Цей перелік експерти вважають необхідним мінімумом компетенцій, які позитивно впливають на ефективність проведення презентацій.

До структури презентаційних умінь Т. Анісімова, Е. Баженова, І. Борисова, Т. Донська, М. Макєєва, Л. Шиукаєва вводять ступінь володіння риторичним мовним жанром мовлення[9; 17; 37; 104; 188; 309].

Л. Горобець, досліджуючи мовну поведінку вчителя, а також ознаки риторичних жанрів, що використовуються в педагогічній діяльності, визначає такі складові, як: вибір стратегії і тактики промови, мовних засобів; оцінність; визначення та продукування риторичного забарвлення текстів; виділення прийомів активізації уваги; планування емоційного впливу (відхід від «риторичної нейтральності» [74]. Таким чином, залежно від комунікативного наміру по-різному проявляється енергетична насиченість тексту, яку Л. Горобець називає «риторичним забарвленням», що має «емоційне маркування», а А. Лосєв – «енергійно-смисловою сутністю слова». Учений вказує, що вона може виражатися як максимально, так і фрагментарно [182]. Емоційно-енергетичне або риторичне забарвлення тексту передає прагнення презентатора впливати на адресата (волюнтивно, емоційно, естетично). Воно завжди мотивується промовцем і провокує появу

у слухача співпереживання, уяви, асоціації.

Текстову категорію комунікативних реєстрів, яка визначається типом інформації, що репрезентується в тексті запропонувала А. Золотова. Автор виділяє репродуктивний (образотворчий), інформативний, генеритивний, волюнтивний і реактивний комунікативні реєстри. У репродуктивному реєстрі промовець відтворює в промові спостереження. Його комунікативна функція, на думку Г. Золотової, «полягає у відтворенні, репродукуванні засобами мови фрагментів, картин, подій дійсності (я чую, як ...). Інформативний реєстр повідомляє про відомі промовцю явища дійсності» (відомо, що ...) [125].

Генеритивний реєстр вдягає у форму умовиводів, афоризмів, прислів'їв (незрозуміле речення). Основна функція волюнтивного реєстра полягає у волевиявленні промовця та спонуканні до дії. Реактивний реєстр висловлює оціночну реакцію на ситуацію. У цьому реєстрі організовуються тексти, виконують оцінну функції (... Це цікаво ...; ... Яка прекрасна музика ...) [125].

Досліджуючи компонентну структуру презентаційних умінь, ми орієнтувалися на визначення зарубіжних і українських науковців, фахівців в області презентацій (тренери, консультанти, коучі й менеджери, вчителі, які займаються створенням презентацій). У своїй праці «Точка контакту: Презентація» Олексій Бурба викладає стандарт презентаційних навичок, разом із тим, дає відповідь на питання: «які презентаційні вміння найважливіші» [149]. Автор відводить значну увагу відповіді на питання: «Що є предметом презентації та що саме відрізняє її від лекції або навчального, або наукового пояснення». Цікавим є висновок автора про неуспішність презентації, яку можна вважати проваленою, якщо в процесі її проведення аудиторія залишається байдужою, не проявляє бажання здійснювати будь-які конкретні дії або не знаходить зв'язку зі своїми інтересами[315].. Таким чином, презентація ніколи не носить загально-ознайомлювального характеру: її мета – переконання та спонукання до дії. У

деяких джерелах, які мають безпосереднє відношення до маркетингу, успіх презентації визначається відсотковим співвідношенням продажів. Тобто презентація проводиться з метою продажу будь-якого товару, ідеї, розробки, відкриття тощо. Цікавим є той факт, що слово «купити» в різних словниках практикується в декількох значеннях: «отримати у власність», «залучити на свою сторону».

Безумовно, презентації мають різну цільову аудиторію, розрізняються за жанрами. Однак, усі, разом зі структурою, дизайном і технікою виступу, включають у себе специфічну спрямованість мовця на мотивацію слухачів. Цей момент є типовим для всіх жанрів презентації та визначає її особливість і успішність проведення.

О. Кухарчук зауважує: «Потрібно змиритися з фактом: люди не хочуть думати й напружуватися. Імовірніше, ставлення їх спочатку є індіферентним і апатичним. Однак, те, як ви презентуєте, зможе змінити їхню думку. На виступі вас повинні зрозуміти та прийняти» [173, 289].

Таким чином, можна стверджувати, що в контексті структури презентаційних умінь мотиваційний компонент є специфічним порівняно з іншими видами комунікаційних умінь і визначає успішність протікання презентаційного процесу в цілому.

На нашу думку, мотиваційна спрямованість музично-презентаційної діяльності, що є основою першого компоненту структури презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, потребує більш детального розгляду з точки зору окреслення його багатоспрямованості.

Виходячи з визначення М. Малетовою презентації як інтерактивної складової процесу комунікації, пов'язаної з поданням підготовленого повідомлення для аудиторії, а також думки Сью Смітсон та Іана Уайтхеда про успішність процесу, спрямованого на розуміння й необхідний результат за умови зворотної реакції та реагування, ми виділяємо в *якості* першого компонента структури презентаційних умінь продукційно-мотиваційний компонент [192; 334].

Продукційно-мотиваційний компонент презентаційних умінь окреслює блок умінь, що визначають різну спрямованість мотивації: мотивація студентів на осмислення актуальності впровадження до процесу навчання презентацій; самомотивація в процесі створення та проведення презентації на визначення мети й орієнтацію на запланований результат; мотивація до освоєння методики проведення презентацій. Далі ми розглянемо кожен зі складових продукційно-мотиваційного компонента, спираючись на механізми функціонування мотивацій досягнення, розглянутих у працях М. Емінова.

Термін продукційний (термін продукуватися тлумачний словник трактує як «виступ перед публікою з виконанням чогось») вживається нами з метою виділення умотивованості презентатора на певний результат, відповідну реакцію слухачів (учнів), які можуть виявлятися у намірі до дії, висловлюваннях, оцінці, формуваннях або відсутності в них переконань, інтересу.

Мотивація в контексті презентаційної діяльності є процесуальним, динамічним утворенням, яка проявляється на всіх етапах її здійснення.

Таким чином, продукційно-мотиваційний компонент передбачає наявність:

– мотивації «ініціації», провідна функція якої полягає в спонуканні й ініціації діяльності. В результаті, на думку М. Магомед-Емінова, формується «мотиваційна тенденція, що спонукає діяльність і спрямовує її в деяку широку предметну зону» [186];

– мотивації «селекції» (психологічний термін), функції якої спрямовані на вибір мети, способу дії, що виправдовує мету, а також орієнтацію діяльності на конкретизацію та реалізацію мотиву. Термін «селекція» введений естонським психологом Д. Бродбентом і його учнями Дж. Гресом і Е. Уеддерберном у контексті теорії інформації та означає відбір корисної інформації, необхідної для виконання завдання [45, 49]. Селекція інформації, як вказує В. Зінченко, може здійснюватися як на рівні формування образу-

мети, так і на рівні кодування інформації або прийняття рішення [123];

– *мотивації «реалізації»*, що регулює реалізацію наміру презентатора або виконання конкретної дії. М. Магомед-Емінова вважає, що мотивація реалізації спрямована на надання стійкості та стабілізації напрямку діяльності, підтримання виконання дії, спрямованої на кінцеву мету [186];

– *мотивація «постреалізації»* спрямована на констатування, інтерпретацію та аналіз результатів діяльності (успіху чи невдачі), перехід до виконання інших дій або припинення їх виконання. Ця підструктура мотивації здатна реалізовуватися як після досягнення або недосягнення мети, так і в процесі різних етапів її здійснення [45, 49].

Слід відзначити, що аналітики досліджуваного нами процесу помічають, що презентація повинна містити не тільки позитивну мотивацію (мета), але й негативну (проблема). У зв'язку з цим основний механізм мотиваційного компонента презентаційних умінь полягає в конфлікті між «метою/тезою та проблемою/антитезою» [186]. Отже, в якості першого компонента складової структури презентаційних умінь учителя музичного мистецтва ми визначаємо продукційно-мотиваційний, який включає блок самоорганізаційних умінь.

Відбиття значення **другого компонента** структури презентаційних умінь – **жанрово-інформаційного**, передбачає проведення змістового аналізу його складових. Будь-яке висловлювання в презентаційній діяльності – активна позиція промовця, у нашому контексті – позиція по відношенню до теми музично-мистецької сфери. Тому кожне висловлювання характеризується: певним предметно-смісловим змістом (альтернативно-текстова складова), вибором мовних засобів і мовного жанру (стратегічно-смістова складова) та емоційно-оцінюючим ставленням промовця до предмета своєї промови (експресивно-інтонаційна складова).

Серед виокремлених підструктур жанрово-інформаційного компонента найбільш значимою ми вважаємо стратегічно-смістову складову. По-перше, вона розкриває предметно-смісловий задум презентатора; по-друге, з

перших моментів спілкування (порівняно зі змістом інформації) визначає емоційно-оцінююче ставлення промовця до предметно-сміслового змісту свого висловлювання; по-третє, характеризує композиційно-стилістичні особливості презентаційного повідомлення.

В. Дементьєв, К. Сєдов виділяють таку класифікацію мовних жанрів, виходячи з цілей і задач промовця: оціночні, імперативні, перформативні, інформативні [91].

До мовних жанрів діяльності вчителя Л. Горобець відносить план, тези, конспект; складання системи питань; анотацію; повідомлення (розгорнуте чи стисле); визначення, аналіз інформації (в нашому випадку музичного твору або художньо-інформативного тексту); завдання; реферат, доповідь; пояснювальний монолог; педагогічний діалог [74].

Ґрунтуючись на визначеннях природи жанрів навчально-наукового стилю Т. Донської та Л. Шиукаєвої, серед мовних жанрів слід виділити риторичний жанр, який промовець (викладач, учитель) навмисно продукує:

- продумує загальні стратегії мовної поведінки;
- вибудовує композицію;
- вибирає мовну тактику (вибір мовних засобів, прийомів активізації уваги);
- планує вплив мовної тактики;
- унікає риторичної нейтральності, риторичного нуля [104; 309].

О. Глівенкова, досліджуючи художній монолог з точки зору його авторської організації та впливовості, дійшла висновку щодо реалізації його в єдності такого:

- доцільності промови (відповідності її цілям або мовним намірам промовця);
- дієвості промови (її впливового характеру, який проявляється в тому, що в результаті такої промови змінюється наявна в адресата «картина світу» й виникають мотиви, які спонукають його до вчинку, дії);
- гармонізуючого характеру промови (промова, навіть монологічна за

формою, протікає та здійснюється в процесі діалогу учасників мовного спілкування. Емоційним результатом гармонізуючої промови є естетичне задоволення, радість і задоволення від спілкування) [67, 100].

Спираючись на дослідження Л. Горобця, ми стверджуємо, що багатожанровість інформаційних текстів має спільні риси та виражається в такому:

- відповідність цілям, комунікативним інтересам, залежність від відповідних реакцій;
- наявність міжособистісних установок;
- діалогізованість (завжди орієнтовані на отримання вербальної/невербальної відповіді);
- політематичність;
- суб'єктивність;
- залежність від ситуації спілкування.

Введення до структури презентаційних умінь учителя музичного мистецтва жанрово-інформаційного (другого) компонента, що інкорпорує до свого складу блок стратегічних умінь, потребує уточнення змісту його складових елементів: альтернативно-текстового, стратегічно-стильового й експресивно-інтонаційного.

Альтернативно-текстова характеристика пов'язана:

- з уміннями конструювати текст презентації;
- виявляти його інформативне насичення, зокрема, відбір матеріалу для візуального та слухового сприйняття;
- створення мультимедіальних відеоматеріалів тощо.

Стратегічно-стильова характеристика передбачає володіння презентатором такими вміннями:

- поєднання задуму (переконання, ознайомлення) з вибором мовного стилю, мовне оформлення;
- осмислення доцільності використання його в конкретній розмовній ситуації;

- розуміння специфіки жанрових різновидів;
- знання риторичних технологій створення текстів окремих жанрів і тактико-стратегічних прийомів їх проголошення.

Третьою характеристикою жанрово-інформаційного (другого) компонента структури презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва є *експресивно-інтонаційна особливість* [74].

Ця відмінна властивість є досить специфічною для презентаційної діяльності, адже відображає суб'єктивне емоційно-оцінююче ставлення промовця до предметно-сислового змісту свого висловлювання. Оцінююче ставлення презентатора, особливо у сфері художньо-аналітичної діяльності, визначає вибір лексичних, граматичних і композиційних засобів повідомлення, який визначається головним чином його експресивною стороною. В області стилістики, як зазначає М. Бахтін, це положення можна вважати загальновизнаним, завдяки чому деякі вчені зводять стиль до емоційно-оцінюючої сторони промови [21]. Таким чином, у якості другого компонента складової структури презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва ми визначаємо жанрово-інформаційний, який включає виділений нами блок стратегічних умінь.

Третій компонент структури презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва – **трансфесійно-діяльнісний** – характеризується певними особливостями виникнення як в Україні, так і у світовому співтоваристві феномена трансфесії – виду трудової діяльності, яка реалізується на основі синтезу професійних компетенцій та пов'язана з необхідністю модернізації професійної підготовки кадрів. Виходячи з того, що в ході соціально-технологічної еволюції світової економіки поняття «професія» поступово втрачає своє первинне значення, конкурентоспроможними й затребуваними на ринку зайнятості населення стають транспрофесіонали, здатні до виконання широкого спектру спеціалізованих видів професійної діяльності. До трансфесій разом із медіатором соціальних конфліктів, ментором стартапів (наставників, які

тимчасово працюють у команді й виконують роль консультантів), тьютором (які супроводжують учнів за всіма освітніми напрямками), вчені відносять педагога-технолога (реалізатора комплексу соціально-педагогічних, професійно-технічних, психолого-педагогічних, педагогічних технологій), організатора проєктного навчання (організатора діяльності роботи в групі), а сьогодні відносять уже й професію вчителя, особливо гуманітарного профілю.

Трансфесіоналізм, на думку Е. Девяткіна, передбачає багатовимірність суб'єкта професійної діяльності, яка виражається в «орієнтації на реалізацію широкого спектру діяльностей, готовність до освоєння різноманітних професійних функцій для вирішення комплексних професійних завдань в умовах невизначеності, а також готовність до ефективного пошуку, обробки, подання й використання інформації за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій» [89, 3].

Багатовимірність діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва в контексті розглянутого трансфесіонально-діяльнісного (третього) структурного компонента досліджуваної дефініції полягає в такому:

По-перше, стандартний набір професійних блоків умінь, кожен із яких складається з музично-естетичного, методичного та психолого-педагогічного аспектів. Традиційно структура діяльності вчителя музичного мистецтва включає:

- знання репертуару, відбір музичного матеріалу (слухання, музичне ілюстрування теми уроку);
- володіння вокальними, інструментальними й диригентськими навичками;
- уміння конструювати художньо-вербальні тексти;
- знання основ добору акомпанементу й аранжування музичного матеріалу, гри за слухом;
- володіння сукупністю психолого-педагогічних умінь.

По-друге, сьогодні вчителів музичного мистецтва надаються великі

можливості вибору стратегії й тактики роботи з дітьми, застосування різних технологій і експериментальних методик. Це визначається поліпрограмноістю настановних матеріалів, методичних посібників для вчителів, різноманіттям нових програм, що передбачає ознайомлення, вибір і застосування їх залежно від ситуативної потреби з урахуванням відповідності загальним художньо-освітнім завданням.

По-третє, специфіка діяльності вчителя музичного мистецтва визначається синтезом відносин у системі «музика – дитина – вчитель» [170, 47]. У цьому випадку вчитель виступає в ролі координатора в питаннях розгляду музичного мистецтва з точки зору стильового підходу, який застосовується з урахуванням загальних понять у галузі живопису, літературознавства, музикознавства, музичного виконавства.

По-четверте, діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва передбачає розгляд обраної теми в контексті загальної світової культури. У зв'язку з цим, Ю. Борєєв відзначає, що музика «одночасно виступає як складовий елемент загального процесу пізнання світу, що узагальнено виражає у звукових образах істотні процеси життя» [36, 81].

По-п'яте, багатовимірність діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва виявляється в тісному зв'язку з естетичним вихованням і мистецтвознавчою освітою. П. Халабузарь та О. Попов підкреслюють, що музичне мистецтво в низці робіт визначається як «музично-естетична діяльність», що передбачає формування емоційної чуйності, здатності розуміти та глибоко переживати зміст мистецтва. До того ж, визначення «музично-естетичне» виховання й освіта знаходять відображення й у традиційних принципах музичного мистецтва – принципу єдності емоційного й раціонального; принципу єдності художнього й технічного [284, 103].

Спираючись на трансфесіональну складову діяльності вчителя музичного мистецтва, визначену М. Мащенко, нами виділено в якості третьої складової структури презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва трансфесійно-діяльнісний компонент, який включає виділений

нами блок процесуальних умінь, що передбачає здатність учителя: ефективно знаходити й обробляти інформацію з різних наукових сфер в умовах цифровізації суспільства, виявляти та фіксувати міжпредметні зв'язки, ухвалювати оптимальні рішення в ситуації невизначеності, проявляти соціальну адаптивність і мобільність.

Четвертий компонент презентаційних умінь майбутнього вчителя музики – **інтроспекційно-особистісний**. Інтроспекція (лат. *introspecto* – дивлюся всередину) – самоспостереження людини за власною психічною активністю (почуттями, думками).

Методологічні та теоретичні основи інтроспекції зводяться до праць філософів XVII століття Р. Декарта, Дж. Локка. У подальшому цей напрям знайшов відображення у дослідженнях Ф. Brentano, Е. Тітченера, а також у дослідженнях початку XX ст. Л. Лопатіна, Г. Челпанова та філософсько-психологічних ідеях Е. Гуссерля [82; 296].

Вивчаючи особистісну концепцію суб'єкта, українські вчені наголошують про інтроспекцію, як спосіб актуалізації внутрішнього світу людини, яку А. Береснев та С. Гончаренко пояснюють як «самозвіт, включене спостереження, емпатичне слухання, ідентифікація» [29, 11; 71].

Інтроспекція як особливий спосіб пізнання людиною своєї свідомості спонукає до осмислення й оцінки суб'єктом власного Я, своєї діяльності й поведінки, сприяє переходу зовнішнього діалогу до внутрішнього, забезпечує зміну мотивів діяльності. У визначенні третього компоненту структури презентаційних умінь ми робимо акцент на інтроспективну складову, спрямовану на ініціацію смислоутворення в процесі створення та презентації художньо-інформаційного повідомлення. Проникаючи вглиб змісту тексту презентації (музичного, вербального, мультимедійного) через його розчленування, суб'єкт навчання не тільки повинен дізнаватися нову інформацію, але й формувати «особистісні смисли», їхню значимість і цінність. Умовами успішного смислоутворення в процесі інтроспекції, на думку вчених, є: встановлення діалогової комунікації між учителем та учнем,

особистісний досвід суб'єктів спілкування, творча самодіяльність, педагогічна підтримка.

А. Абакумова та Н. Ейст, розглядаючи механізм прояву інтроспекції в контексті смислоутворення, виявляють п'ять етапів її актуалізації. Перший етап демонструє відсутність окреслення елементів і зв'язків інформації-тексту. Для з'ясування та знаходження зв'язків між елементами змісту, необхідно з'ясувати вихідний рівень знань і означити межі відомого й невідомого. На другому етапі, як указують автори, з'являються «поля невпорядкованої великої кількості елементів». Відповідно, суб'єкт починає шукати шляхи, за якими упорядковуються розрізнені знання, факти, поняття. Саме безсистемна безліч елементів створює умови для початку руху мислетворення, в результаті чого формується ставлення до цих елементів. Третій етап відзначуватиметься переходом зі стану структурної неконкретності до стану структурної визначеності. На четвертому етапі актуалізується процес порівняння елементів, що призводить до виділення у свідомості суб'єкта поля хаотично впорядкованих елементів, що призводить на п'ятому етапі до поєднання смислових складових у єдиний зміст. Надалі ця рівновага постійно порушується, як вважають І. Абакумова та Н. Ейст, стан суперечливого цілого є «головним логічним переходом від зовнішньої структури інтроспекції до її сутнісної внутрішньої основи» [1].

У цьому контексті інтроспекція описує діяльність, спрямовану на смислоутворення презентованого тексту. Отже, такий механізм складає основу підготовчої роботи вчителя-презентатора та разом із тим виступає в ролі механізму наукового пізнання. Успішність осмислення презентаційного тексту слухачами (учнями) передбачає з боку вчителя виконання певних інтроспективних дій: розчленовування змісту, постановку питань, виявлення елементів та їх взаємозв'язків, виявлення ставлення й особистісного смислу.

Таким чином, інтроспекція орієнтована на різні засоби навчання: запуск «внутрішнього діалогу» учня, позитивне емоційне середовище, їх особистісний (активний) досвід, довірчий стиль спілкування, пошук

вирішення проблеми через призму досвіду й переживань учнів.

Основними перешкодами у здійсненні інтроспективної діяльності можна вважати виділену Дж. Вольпе «боязливість відповідних об'єктів і ситуацій соціальної взаємодії»: боязкість критики; страх як бути відкинутим, так і опинитись у центрі уваги; недовіра до вчителя; занепокоєння новими ситуаціями; невміння виказувати власну точку зору або переконувати [339, 55]. У контексті презентаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва інтроспекція передбачає: смислоутворення під час дослідження проблеми та складанні презентації й формування смислоутворення в студентів.

Підсумок опрацювання структури презентаційних умінь передбачає конкретизацію співвідношення кожного компонента з певною групою виділених умінь. Так, продукційно-мотиваційний компонент передбачає блок самоорганізаційних умінь, жанрово-інформаційний включає стратегічні вміння, трансфесійно-діяльнісний інкорпорує до свого складу процесуальні вміння, інтроспекційно-особистісний містить у своєму складі рефлексивні вміння. Більш наглядно виділену співзалежність ми вказуємо на *рис. 1*.

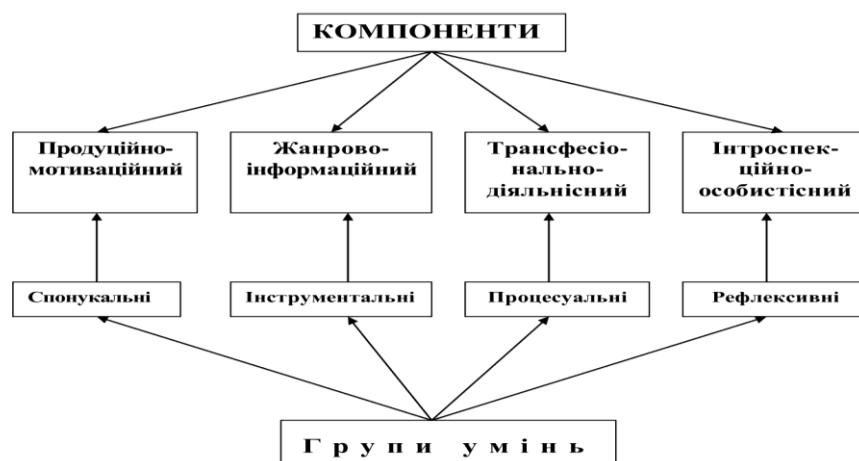


Рис. 1. Співвідношення груп презентаційних умінь із компонентами структури презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у науковій статті та висвітлені у доповідях на міжнародних наукових конференціях [298].

Висновки до 1 розділу

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел з питань сутності поняття «презентація» та змісту «презентаційних вмінь» зроблено наступні висновки:

Виокремлено соціальні фактори, які актуалізують необхідність формування презентаційних умінь в освітній діяльності вчителя музичного мистецтва: визнання презентаційних умінь як значущої складової «ключових компетентностей» вчителя світовою освітньо-науковою спільнотою; модернізація практики підготовки майбутнього вчителя з позиції транспрофесійного підходу, в межах якого визначаються кваліфікаційні характеристики компетенцій, зокрема понадпрофесійних компетенції (soft skills – гнучкі, «м'які» навички), до складу яких включено презентаційні вміння; необхідність розвитку презентаційних умінь, як противаги негативної сучасної тенденції – формування мережевого мислення в контексті інформаційної взаємодії; недостатній рівень сформованості вмінь різносторонньої інтерпретації явищ музичного мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та презентації ними публічно-інформаційного повідомлення.

У результаті аналізу наукового дискурсу з питань особливостей прояву означеної дефініції в різних сферах діяльності виявлено розбіжності щодо цілей її реалізації, а також форм і засобів подання інформації.

До спільних засобів реалізації презентації, які корегують ступінь успішності її проведення в різних сферах діяльності, належить: систематизація, проєктування й узагальнення інформації; обґрунтування судження, наведення доказів і використання прикладів для ілюстрації; вживання формул мовного етикету; впевненість та артистизм під час виступу; вміння планувати свою діяльність з урахуванням часу й ресурсів.

Також виявлено, що основними причинами неуспішної актуалізації презентаційної діяльності є: недостатній контакт з аудиторією; перевантаження інформацією; недоліки в плануванні й підготовці

(неструктурований зміст, неефективне використання наочних засобів, відсутність плану презентації, невиявленість рівня підготовленості до сприйняття слухацької аудиторії).

Актуалізовано зміст поняття «презентація» як спеціально організованого спілкування з цільовою аудиторією, з метою її переконання або спонукання до певних дій.

Виявлено, що в галузі музично-педагогічної освіти презентаційні вміння розглядаються українськими вченими в різних контекстах, таких як: більш загальна категорія порівняно з комунікативними вміннями, як процес спілкування з мистецтвом, як мультимедійна трансляція. У зарубіжній науковій літературі презентаційні вміння визначаються як інтегративні вміння, до складу яких входять комунікативні, організаторські, проєктувальні, прогностичні та ін.

Визначено феномен *«презентаційні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва»* як систему усвідомлених, цілеспрямованих вербально-інформаційних та інтерпретаційно-виконавських дій, спрямованих на узагальнення художньої інформації в процесі публічної промови з метою формування їхніх естетичних переконань та спонукання до осмислення музично-художніх образів як особливої форми пізнання дійсності.

Виділено **чотири групи презентаційних умінь**: *самоорганізаційні* (вміння спонукати аудиторію до бажаних дій; володіння прийомами позитивного самоналаштування на публічний виклад художньо-вербальної інформації та виконавської інтерпретації змісту музичного тексту; вміння визначати цілі й завдання презентації з урахуванням специфіки інтересів, особливостей сприйняття передбачуваної аудиторії; вміння прогнозувати ситуативні варіанти актуалізації інформації); *інструментальні* (вміння вибудовувати логіку викладу, структуру й особливості трансляції презентації; вибирати синтаксичні конструкції та оптимальний мовний ресурс з урахуванням умов комунікативної ситуації); *процесуальні* (контроль уваги аудиторії та ступеня її залученості до інформаційного сприйняття,

уміння ставити ефективні питання, відповідати на питання та відстоювати власні переконання, знаходити аргументи на користь своєї позиції; доречно використовувати розгорнуті й обґрунтовані судження, визначення та докази; знаходити зв'язки з іншими науками й галузями знань у колі окресленої проблеми; проявляти логіку й доступність викладу матеріалу; створювати емоційний контекст у межах заданої теми, представляти музичний твір у «живому» виконанні); *рефлексивні* (володіння технологією оцінювання ступеня збігу реального й очікуваного результатів; аналізувати доцільність проведення художньо-мовного акту, здійснення корекції щодо запланованих засобів і структури інформаційного повідомлення залежно від оцінки особливостей сприйняття слухачами).

Компонентна структура презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки включає: *продуційно-мотиваційний компонент*, що визначає спрямованість мотивації студентів на осмислення актуальності формування презентаційних умінь, їх самомотивацію на запланований результат та освоєння методики проведення презентацій; *жанрово-інформаційний компонент*, який обумовлює предметно-смісловий зміст, засоби мовного жанру та емоційно-оцінююче ставлення промовця до предмета своєї промови; *трансфесійно-діяльнісний*, який виражається в орієнтації на реалізацію широкого спектру діяльностей та готовності до освоєння різноманітних професійних функцій; *інтроспекційно-особистісний компонент*, спрямований на ініціацію смислоутворення презентованого тексту, виявлення особистісного смислу та ставлення слухачів до інформаційного повідомлення.

Конкретизовано співвідношення кожного компонента з певною групою виділених умінь. Так, продуційно-мотиваційний компонент узагальнює блок самоорганізаційних умінь, жанрово-інформаційний включає інструментальні вміння, трансфесійно-діяльнісний інкорпорує до свого складу процесуальні вміння, інтроспекційно-особистісний сполучає рефлексивні вміння.

Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у першому розділі дисертаційного дослідження використано комплекс взаємоузгоджених методів: теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел – для уточнення сутності понять «презентаційні уміння», «презентаційні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва»; методи порівняння, систематизації, класифікації, узагальнення отриманих теоретичних даних, теоретичне моделювання – для виявлення чотирьох блоків презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва узгоджених з компонентною структурою досліджуваного феномену .

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Теоретико-методичні підходи та принципи формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Однією з найважливіших завдань вищої школи є досягнення нової, сучасної якості освіти. Це завдання орієнтує студентів не тільки на засвоєння певних знань, але й на розвиток їх особистісних якостей і вмінь. Однією з найважливіших складових, що сприяє досягненню соціальної адаптації та мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва, є на сьогоднішній день оволодіння останніми презентаційними вміннями в контексті майбутньої педагогічної діяльності. Виконання даного завдання вимагає від педагогів розуміння та гнучкого використання сучасних підходів, які гарантують ефективну організацію та вдосконалення такого освітнього процесу, який забезпечує єдність процесу як оволодіння системою презентаційних умінь, так і формування здатності застосовувати їх у ході активної комунікативної діяльності, організованої в освітньому процесі.

Компетентнісний підхід, з точки зору Н. Полетаєва та Є. Борисової найглибше відображає сутність процесу вироблення нової стратегії розвитку освіти на основі поєднання його з традиційними перевагами. Разом із тим, компетентнісний підхід розширює сферу впливу освіти на особистість студента, передбачає якісно іншу систему готовності здобувача вищої освіти до постійного процесу навчання, що сприяє успішній адаптації до швидко мінливого суспільства. [236].

Концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу в Україні висвітлено в працях Н. Нагорної, М. Нагач, А. Усачової.

Так, М. Нагач зауважує, що компетентнісний підхід до освіти стає

останнім часом усе більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики [213].

Визначальним фактором у реалізації **компетентнісного підходу** є спрямованість освіти на розвиток системного комплексу вмінь, смислових орієнтацій, способів трансформаційної діяльності, одним із яких є презентація. Як зазначалося раніше, зарубіжні вчені виділяють презентаційні вміння в якості окремого виду компетентності. У такому контексті та Є. Борисова, М. Малетова, Н. Полетаєва презентаційну компетентність розуміють як наявність здібностей до планування, формулювання, прогнозування й моделювання майбутньої діяльності та її успішної публічної демонстрації на основі використання засобів вербальної та невербальної комунікації [192; 236].

У контексті питань місця й ролі презентаційних умінь серед виокремленої низки освітніх компетентностей українські вчені включають до їх складу інформаційну (Н. Бібік, Л. Ващенко, Ж. Дасюк, О. Локшина, О. Овчарук) або інформаційно-цифрову компетентності (Т. Губіна) та пов'язують із використанням мультимедійних технологій у освітньому середовищі задля підтримки студентоцентрованого підходу та розвитку комунікативної компетентності студентів [32; 80].

Реалізація принципів компетентнісного підходу (креативності, професійної мобільності, моделювання діяльності, раціональної фундаментальності) забезпечує виконання основної мети освітнього процесу – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективної роботи на рівні світових стандартів. **Принцип креативності** (упереджує орієнтацію на розвиток творчого потенціалу студентів у процесі підготовки презентаційних проєктів, а також формування потреби до реалізації результатів самостійної праці. **Принцип професійної мобільності** спрямований на розвиток здібностей студентів до опанування змістом презентаційного повідомлення, смислотворення основної її концепції, оволодіння технічними засобами візуальної демонстрації інформації.

Принцип моделювання діяльності в освітньому процесі спрямована на формування в студентів уявлень цілісної картини презентаційного акту: від постановки мети інформаційного повідомлення до самоаналізу результатів його актуалізації. Впровадження принципу моделювання діяльності дозволяє студентам опанувати операції мислення, способи дій, поведінкові механізми презентаційної діяльності в межах імітаційних ситуацій і завдань. Процес моделювання інформаційного змісту презентації дозволяє студентам сформувати усвідомлений і творчий підхід у процесі постановки мети, визначення змісту, форми та структури презентаційного проєкту.

Наприкінці огляду концепції компетентнісного підходу в межах проблеми дослідження слід вказати на генералізуючий принцип у сучасній освіті України, визначений А. Мордковичем та А. Субетто, як *принцип раціональної фундаментальності* [206; 265]. У контексті сучасної освіти особлива роль надається оволодінню студентами презентаційними вміннями з точки зору фундаментально-професійної спрямованості, яка забезпечує майбутньому вчителю універсальність у процесі оволодіння комунікативною компетентністю. Разом із тим, слід підкреслити, що дана фундаментальність є не метою, а лише принципом підготовки вчителя музичного мистецтва.

Фундаменталізація вищої освіти, вважає А. Субетто, спрямована на підготовку студентів в умовах мобільного ринку інтелектуальної праці, що визначає рівень їх конкурентоспроможності; перехід від дисциплінарно-інформаційного підходу до міждисциплінарного знання, до оволодіння методологією предмета, до інтелектуальних основ майбутньої професійної діяльності; включення високих інтелектуальних і нових інформаційних освітніх технологій; отримання фундаментальних якісних результатів [265].

В основу методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва був покладений **аксіологічний підхід**, який є методологічною основою в сучасній педагогіці. Педагогічна аксіологія значною мірою змінює характер взаємодії вчителя з учнем, викладача зі студентом. У центрі уваги праць А. Брушлинського, В. Розіна, постають не

просто знання, уміння вихованців, але й комплекс цінностей і формування потреби привласнювати їх. [46; 215]. Ступінь розвитку у студента такого вміння, як стверджує А. Ляміна, стає одним із найважливіших показників рівня його освіченості, оскільки саме він забезпечує можливість широких міжособистісних контактів, соціальної та особистісної успішності, активної діяльності та взаєморозуміння [165, 56].

Виходячи з важливості й необхідності формування в майбутніх учителів музичного мистецтва презентаційних умінь, слід звернути увагу на осмислення цінності цього підходу як студентами в процесі підготовки до фахової діяльності, так і викладачами, які створюють певну спрямованість процесу навчання в університеті. Знання, на думку І. Ісаєва, перетворені зусиллями педагогів на цінності й освоєні студентами як цінності, стають смислоутворюючим чинником їх навчальної та професійної діяльності [133, 77]. На основі класифікації професійних цінностей викладача, розробленої І. Ісаєвим, ми виділяємо ціннісні складові презентаційної діяльності сучасного педагога й учителя:

- цінності, що розкривають значення та смисл цілей презентаційної діяльності викладача;
- цінності, що розкривають значення комунікативних стосунків як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності, а також смисл психолого-педагогічних знань у процесі здійснення презентаційної діяльності;
- цінності, що розкривають актуальність презентаційних умінь особистості викладача, які полягають у створенні цікавого, структурованого та вдало поданого контенту, у використанні законів логіки та прийомів мовної дії, створенні ефективної публічної презентації, в досягненні комунікативної мети;
- цінності, що розкривають значення способів і засобів здійснення художньо-презентаційної діяльності.

Досліджуючи принципи аксіологічного підходу, ми виокремлює такі:

ініціації уваги, синкретизму, розвиваючого навчання, суб'єктної взаємодії в процесі організації музично-творчої діяльності та принцип AIDA. Саме їх було покладено в основу методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Обов'язковою умовою продуктивності презентаційної діяльності є увага слухачів. (О. Баєва, Ю. Васьков, А. Загнітко) [16; 54; 117]. Істотною умовою підтримки уваги є різноманітність повідомлюваного матеріалу, що поєднується з послідовністю розкриття та зв'язаністю його викладу, що складають основу *принципу ініціації уваги*.

Таким чином, для того, щоб підтримувати увагу, необхідно вводити новий зміст, пов'язуючи його з уже відомою інформацією. У таких цілях ефективним, вважають Ю. Вінник, Г. Карапетян, А. Петросян, є побудова промови, в якій спочатку ставляться й загострюються питання і лише потім надаються відповіді щодо їх вирішення [59; 143]. Принцип ініціації *уваги* передбачає також цілу низку ефективних практичних прийомів, що сприяють захопленню уваги аудиторії в процесі публічного виступу: звернення до події, історичного часу, місця події; постановка риторичного питання, звернення до життєвих інтересів слухачів, цитування знайомої інформації.

У системі маркетингу й копірайтингу «увага» займає перше місце серед чотирьох компонентів концепції рекламної моделі (увага, інтерес, бажання, дія). Ця модель уперше була запропонована в 1896 році Е. Левісом і дістала назву AIDA, виходячи з англomовної аббревіатури компонентів моделі: Attention, Interest, Desire, Action. У пізніших варіантах цієї моделі сталася трансформація й замість AIDA можна бачити AIDAS. У новій аббревіатурі S означає Satisfaction – задоволеність. До цієї моделі часто додають ще один елемент – М (мотив – motive) і тоді вона виглядає, як A.M.I.D.A. Цю формулу ми визначаємо в якості одного з принципів формування презентаційних умінь (принцип AIDA), який означає шляхи й методи інтенсивного впливу на слухачів, вона містить також обов'язкову програму дій, яка спонукає до виникнення інтересу й підштовхування до дії.

Принцип синкретизму в науковій літературі отримав обґрунтування в роботах А. Веселовського, В. Кабо, М. Кагана, а також українських учених Н. Дмитренко, Л. Кавун [100; 136]. Дослідники підкреслюють відсутність строгого розмежування типів мислення, виділяючи їх спадкоємність і взаємопроникнення. Ю. Архипова характеризує синкретизм як явище культури, для якого характерним є органічне поєднання елементів і структур культурної реальності. Він заснований на принципі зв'язку, при якому кожен складник цього поєднання має можливість подальшого відособлення й самостійного існування [13].

Основними рисами синкретизму, вказує автор у своїй дисертаційній роботі, є збіг функцій предметів або явищ, що призводить до становлення нових цілісностей і якостей.

У роботах філософів і культурологів ХХ століття, представлених у працях Е. Князевої, С. Курдюмова, Г. Малінецький, І. Пригожина, І. Стенгерс, Г. Хакена, з проблем синергетики та синкретизму, можна виділити головний напрям, пов'язаний із пошуком нових способів створення складного еволюційного цілого з частин, а також побудови складних структур, що розвиваються, з простих [151; 172; 243; 283].

Принцип синкретизму в контексті формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва відображає наявність різних форм пізнання явищ музичного мистецтва та впливу на формування виконавських умінь. Зокрема, управляти процесом формування виконавських умінь студентів музичних факультетів вдається досить ефективно на основі цілеспрямованого розвитку здібностей, за умови врахування не лише відомих засобів і методів, але й специфічних особливостей фізичного, емоційного, культурного розвитку їх особистості. Разом із тим, синкретизм як художній принцип має вираз у процесі інтерпретації багатоголосних фуг І. С. Баха, інтонаційної багатослойності прелюдій С. Скрябіна (ор. № 11, 32 і 74.); синтезу мистецтв, який простежується навіть у назві творів композиторів «Срібного століття» («Соната сонця», «Соната пірамід», «Морська соната»

М. Чюрльоніса); у зв'язку із законами філософії, із закономірностями драматургічного розвитку великих музичних форм (як-от, філософський закон «єдності та боротьби протилежностей» і контрастне зіставлення, «зіткнення» й «боротьба» музичних тем у сонатах Л. Бетховена, або відтворення філософського закону «взаємного переходу кількісних і якісних змін» у фортепіанній інтерпретації темпових або динамічних музично-виразних засобів із метою впливу на характер створюваного образу.

Виходячи з цього, Г. Сазикіна стверджує, що в процесі освіти й виховання необхідно створити також умови, в яких фізичні й духовні можливості студента розкрилися б в усій повноті [253]. У цьому контексті принцип синкретичності тісно пов'язаний із **принципом розвиваючого навчання**. Е. Цимбалюк вважає, що викладання музики на принципах розвиваючого навчання в сучасному розумінні – це звернення вихованців до «природи явища», до «життєвих витоків художнього зміст у музиці, типів розвитку музичної форми, конкретних жанрів за допомогою уявного експериментування, виконавської творчості, триєдності композиторської, виконавської та слухацької діяльності. Сутність розвиваючого навчання в практиці вчителя музичного мистецтва трактується вченими як «відтворення процесу народження музики, що підвищує музичну вихованість ... на рівень філософського осмислення мистецтва» [295]. У такому разі студент в освітньому процесі має виступати в ролі не об'єкта зовнішніх дій і впливів, а суб'єкта освітніх змін і співучасника педагогічного процесу [295, 4].

У зв'язку з цим **принцип суб'єктної взаємодії** в контексті організації музично-презентаційної діяльності означає визначену нерегламентованість студента в навчальній діяльності, мета якої – дістатися взаєморозуміння та співпраці на основі обміну інформацією в спільній діяльності (А. Бодалев, А. Золотнякова та ін.). Зокрема, в процесі роботи над музичним твором, який є ілюстрацією до презентації, студент самостійно вибирає засоби інтерпретації та автономно виступає ініціатором музично-творчої діяльності. [34; 124].

Виходячи з положень Держстандарту про виховання особистості студента-музиканта, здатної до реалізації своїх можливостей і, в той саме час, відкритої для сприйняття нового досвіду, можна твердити про першочергову необхідність щодо навчання студентів вирішувати мовними засобами ті або інші комунікативні завдання в художній сфері або ситуаціях спілкування. На підставі зазначеного ми виділяємо **текстоцентричний підхід**, пріоритетні напрями якого досліджуються вченими України (І. Гудзик, М. Пентилюк, О. Хорошковська) та зарубіжжя (І. Борисова, Р. Макарова, О. Никифорова) [81; 229; 292; 38].

Текстоцентричний підхід, на думку М. Пентилюк, дозволяє реалізувати завдання навчання презентації у їх комплексі, а саме:

- формування вмінь і навичок доречно висловлювати свої думки, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань;
- удосконалення вмінь доцільного вибору різних моделей висловлювань, осмислення їх позитивних сторін і недоліків;
- розвиток культури проведення дискусій, полеміки, диспутів, за умови дотримання правил спілкування та культури мовлення [229, с. 30-32].

Продовжуючи працю перших розробників текстоцентричного підходу (Ш. Кіфера, П. Постала та ін.), Г. Золотова, Т. Ладиженська, Н. Ніколіна та ін. виділяють такі характеристики тексту, які, на наш погляд, набувають практичної значущості в процесі складання презентації: комунікативна спрямованість і комунікативна завершеність, інформативність, наявність підтексту, структурно-сміслова єдність, цілісність, зв'язність, багатовимірність, діалогічність, орієнтованість на певний тип слухача [125], [176], [218].

На думку Н. Бондаренко, О. Кухарчук та ін., текстоцентричний підхід дозволяє реалізувати такі цілі навчання: формування розмовної компетенції в єдності з мовною в комплексі з розвитком універсальних способів розумової діяльності [35; 173].

На підтвердження сказаного Н. Бондаренко зазначає, що

текстоцентричний підхід, який базується на розумінні й інтерпретації тексту, є основою формування загально-навчальних умінь, а разом із тим, необхідною умовою досягнення нової якості освіти [35, 143].

Таким чином, послідовність роботи над текстовими вміннями й навичками є особливо важливою в процесі підготовки художньо-презентаційних текстів. Під час її проєктування слід спиратися на виявлену вченими (А. Леонтьєв, А. Лурія,) структуру текстової діяльності, яка передбачає три основних складових, що реалізуються послідовно: задум висловлювання, лексико-граматичну структуру висловлювання й реалізацію висловлювання. Педагогічний зміст принципів реалізації текстоцентричного підходу розкривається у взаємодії учасників освітнього процесу в мовному, рольовому, смисловому розумінні та розумінні норм і правил взаємодії [180; 184, 98].

З огляду на означену структуру текстової діяльності в межах означеного підходу ми виділяємо **структурно-текстовий принцип**. Н. Горбачова відзначає, що задум (перша складова структури текстової діяльності) є основою мовного висловлювання. Наявність його дозволяє зберігати послідовність викладу й відповідність мовного відтворення тексту своїй меті. Смысл, як характеристика задуму висловлювання, під час сприйняття тексту дозволяє реципієнтам робити прогнози відносно його змісту, зберігати в пам'яті певні частини, забезпечуючи тим самим запам'ятовування найголовнішого й вибудовування на його основі особистісного контексту [72].

Лексико-граматична структура, як друга складова текстової діяльності (за А. Лурія, А. Леонтьєвими) є внутрішнім процесом вибору лексичних засобів для реалізації задуму та внутрішнім конструюванням на основі цього граматичних структур. Реалізація висловлювання (третя складова текстової діяльності) є зовнішнім озвучуванням задуму зі збереженням його смислу, відбором лексичного матеріалу й належним граматичним оформленням висловлювання [180; 184].

Принцип «перешкодостійкості інформації» пов'язаний із поняттям «надлишковість інформації», визначається як повне або часткове повторення повідомлення, що супроводжує отримання нових даних і служить перевіркою та уточненням уже сформованих уявлень.

Учені вважають, що сприйняття інформації можливе в процесі виконання таких положень:

- перевищення швидкості сприйняття інформації, при якій реципієнт починає відбирати в повідомленні найбільш прості форми для розуміння;
- структурованість тексту, яка сприяє надмірності сприйняття;
- періодичність повторення одних і тих самих мовних одиниць на певному часовому та просторовому відрізках.

Принцип «перешкодостійкості інформації» тісно сполучається з **принципом «істинності інформаційного повідомлення»**, який Г. Грайс конкретизує такими положеннями: «Не кажи того, що вважаєш хибним» і «Не кажи того, для чого в тебе немає достатніх підстав» [76, 217]. Таким чином, можна вказувати на ще один принцип, тісно пов'язаний із зазначеним, – **«принцип доказовості»**. Останній передбачає уникнення незрозумілих виразів, неоднозначності, багатослівності, неорганізованості.

У якості наступного принципу необхідно відзначити **принцип етичності** або **мовного етикету**, який сформульований на основі «принципу ввічливості» англійського вченого в галузі лінгвістики Дж. Ліча [328].

Принцип мовного етикету передбачає дотримання дистанції (в якості визначення категорії мовної дистанції ми спираємося на характеристику Дж. Ліча: не зачіпати тем приватного життя, індивідуальних переваг); відсутність дискомфорту; реалістичну й об'єктивну самооцінку; доброзичливість, яка створює фон для перспективної взаємодії з аудиторією [328].

Принцип ввічливості передбачає: визнання різних думок; надання рівних можливостей в отриманні необхідної інформації для обґрунтування своєї позиції; розуміння необхідності конструктивного діалогу, якщо він

позначився в процесі презентаційного акту; визначення загальної інформаційної платформи для постановки питань та надання відповідей слухачам у межах предмета обговорення.

Опираючись на дослідження А. Корольової, О. Мельниченко, ми звертаємо увагу на принципи *стратегії мовної поведінки*, що включає: стратегію мовного інформування, спрямованого на обмін інформацією та стратегію художньо-мовного впливу; *дискурс*, що проявляється в практиці мовного розуміння вербально-знакового висловлювання; *толерантність*, яка, на думку авторів, організовує розуміння норм і правил поведінки, вимагає звернення до морального аспекту людських відносин та визначає лояльність в оцінці власних учинків (уміння зрозуміти себе й іншого, усвідомлення норм власної поведінки, відповідальність, довіру) [159, 48; 200, 142].

Складовими принципу стратегії мовної поведінки є принцип гри та принцип діалогу. *Принцип гри* спрямований на рольове розуміння, на думку О. Мельниченко, та служить орієнтиром у створенні атмосфери комфортного спілкування, сприяє активізації децентрованого мислення й поведінки та формуванню навичок професійної мотивації до включеності в складні комунікативні відносини. *Принцип діалогу* орієнтований на роботу зі смислами, вимагає погодженого тлумачення термінології, що використовується, як необхідного засобу досягнення розуміння, а також відповідних технологій навчання, в основі яких лежать процедури спостереження, асоціативності, інтерпретації, порівняння, переживання [200, 145].

Переходячи до обговорення наступного підходу, слід відзначити, що метою презентаційної промови є не лише повідомлення інформації, але й переконання аудиторії в правильності позиції презентатора, зміцнення, формування або зміну думки слухачів. Разом із тим, презентаційна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає поєднання художньої інформації різних типів (тексту, графічних зображень, музичних і звукових

ефектів, анімації та відео-фрагментів). Виходячи з цього, введення нових уявлень, принципів організації розуміння в навчанні, рефлексії та усвідомлення, пов'язані з розумовою роботою. Цей підхід у працях В.Далінгера, Г. Щедровицького отримав назву системно-діяльнісний **або розумово-діяльнісний** є продовженням теорії розвиваючого навчання В. Давидова [87; 312]. Розумово-діяльнісний підхід орієнтується на словесно-логічне, образно-логічне й абстрактно-логічне мислення, де словесно-логічне характеризується використанням мовних засобів і конструкцій; образно-логічне передбачає візуальне уявлення ситуації; абстрактно-логічне спрямоване на моделювання відносин не тільки між реальними об'єктами, але й між абстрактними та образними уявленнями.

Використання інструментарію логіки системно-діяльнісний підходу в процесі презентаційної діяльності сприяє:

- успішному вибору способу дії;
- послідовності умовиводів;
- виявленню помилки, уникненню демагогії;
- застосуванню переконливої аргументації.

Реалізація цього підходу в експериментальній роботі супроводжувалася впровадженням низки принципів: розмірковування, інтроспекція, транспрофесійність.

Принцип розмірковування передбачає наявність у процесі навчальної діяльності такого:

- виведення деякого висловлювання з інших з узагальненим причинно-наслідковим значенням;
- здійснення за допомогою мовних засобів тверджень;
- отримання нового висновку з декількох посилок;
- отримання нового висновку, спираючись на раніше відоме знання;
- використання різних логічних методів перетворення наявної інформації.

В. Бернштейн, Е. Кротков та Б. Федоров, виходячи з теорії логіки

доказу істинності судження, стверджують, що в розмірковуванні переважають причинно-наслідкові відносини. Саме тому автори відносять процес розмірковування до усвідомлюваної раціональної розумової діяльності, допускаючи часткову його реалізацію на інтуїтивному рівні [165].

Ученими виділяються етапи процесу розмірковування, які полягають у такому:

- виразне визначення теми;
- положення, яке складає відправну точку;
- докази як кінцеву мету розмірковування;
- перерахування й аналіз аргументів, які говорять на користь доводжуваного положення.

Поетапний аналіз процесу розмірковування, виділений ученими, крім аргументації, включає *аналіз суперечливих позицій та думок* («*instantia contraria*»). Таким чином, механізм, що забезпечує процес розмірковування, включає категорію «розуміння».

Формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає орієнтацію навчання на мотиваційно-смысловий розвиток студентів. Виходячи з цього, необхідно виділити принципи, які ініціюють смислоутворення та сприяють максимальному наближенню засвоєних знань до професійної діяльності. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми виконує *принцип інтроспекції*, що виділяється нами в межах розумово-діяльнісного підходу.

Інтроспекція впродовж тривалого часу розглядалася в якості головного дослідницького методу в психології. За допомогою інтроспекції, вказує І. Абакумова, Н. Ейст, розкриваються феномени свідомості, внаслідок чого студент самостійно або за підтримки учителя ««замикає» особистісне ставлення на досліджуваному навчальному змісті» [1].

Аналіз сучасної педагогічної літератури показав, що метод інтроспекції застосовується в педагогіці як у якості методу, так і принципу навчання. Проте в будь-якому разі, вважають вчені, він включає психологічний

компонент і смислоутворюючий потенціал [1].

Провідним принципом нового змісту освіти в контексті розумово-діяльнісного підходу є *принцип метапредметного навчання*. Метапредметність розуміється вченими як деякий понаднавчальний предмет, у якому предметні межі розмиті, а один предмет може перетікати в інший самим несподіваним чином.

З позиції метапредметного підходу разом зі змістом навчального предмета студент досягає прийоми раціонального використання власних здібностей і ресурсів у процесі організації самостійної роботи з інформацією або реалізації усного чи письмового мовлення. Метазнання дозволяють учням збудувати цілісну картину світу, закладаючи основи подальшого особистісного розвитку. Принцип метапредметного викладання формує цілісне образне бачення світу, уникає дроблення знань, дозволяє підвищити рівень рефлексії студента, змінити мотиви його поведінки, а також сприяє становленню інформаційної та презентаційної компетентностей студента, його особистісному зростанню. Означений принцип ми визначаємо як інтеграцію змісту освіти, спосіб формування теоретичного мислення й універсальних способів діяльності, які забезпечують формування цілісної картини світу у свідомості студента та формують особистісний підхід до дисциплін, що вивчаються (в нашому разі це стосується дисциплін: «Основний музичний інструмент» та «Концертмейстерський клас»), як до системи знань про світ, виражений у звуках, словах, художніх образах. Виходячи з урахування принципу метапредметного навчання, викладання дисциплін музично-виконавської спрямованості передбачає звернення студентів до першопричини використання композиторами різних прийомів музичного текстотворення (форма й види стильової різноманітності, засоби музичної виразності, типи розвитку й будови музичних творів). Принцип метапредметного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва базується на таких двох положеннях: уявне та осмислене прочитання музичного тексту та виконавсько-інтерпретаційна творчість на основі

розуміння триєдності композиторської, виконавської та слухацької діяльності.

У межах означеного принципу (метапредметного навчання) теми, які презентуються студентами, мають включати масштабні мистецтвознавчі проблеми, пов'язані з композицією, образами, драматургією музичного твору. Провідними методами викладання в руслі цього підходу, вказують М. Михайлова, Н. Терентьєва та Е. Юдіна, виступають музична й художня імпровізація, театралізація, переклад художнього повідомлення з мови одного мистецтва на мову іншого, аналіз студентами власних художніх вражень [204; 274; 314]. Е. Цимбалюк, відстоюючи значення метапредметної концепції в освіті, доходить висновку, що цей підхід є засобом досягнення «метапредметних результатів» [295, 4].

На основі аналізу результатів дослідження вченої та переведення їх у контекст навчання майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено особливості спонукань та сутність умінь студентів-музикантів, які набуваються внаслідок застосування в освітньому процесі принципу метапредметного навчання. Вони полягали в такому:

- потреба в спостереженні за різними явищами музичного мистецтва в навчальній діяльності;
- орієнтованість у культурному різноманітті навколишньої дійсності;
- оволодіння здатністю до реалізації власних творчих задумів через розуміння цілей, вибір способів рішення проблем пошукового характеру;
- застосування мовних засобів для вирішення презентаційних завдань;
- готовність до логічних дій: аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація за стилями й жанрами музичного мистецтва;
- планування власних виконавських дій, уміння їх коригувати;
- осмислення понять, явищ і процесів через зв'язки й асоціації.

Принцип метапредметного навчання тісно пов'язаний із транспрофесійною спрямованістю діяльності вчителя музичного мистецтва.

Принцип транспрофесійності визначає багатовимірність суб'єкта

професійної діяльності вчителя музичного мистецтва: орієнтацію на реалізацію широкого спектру вмінь (виконання музичного твору, вербальна презентація, імпровізація, аранжування, володіння інтерактивними методами подання інформації, мультимедійна презентація, використання різних інформаційних і комунікаційних технологій [121, 12].

Доцільність введення **культурологічного підходу** до процесу формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вирішення двох задач.

По-перше, це усвідомлення студентами всіх рівнів освоєння стилю (історичного, національного, композиторського, виконавського) на основі розуміння причин і чинників утворення типових його характеристик; по-друге, оволодіння механізмами розкодування мовних значень, творення фразеологічних значень. Відповідно до принципу І. Хвостова «історико-стильової послідовності введення до змісту навчального процесу музичних творів», Ю. Алієв, В. Гракова та О. Павленко адаптують найважливіші поняття музикознавства з точки зору педагогічної науки, конструюють методику проведення занять на основі культурологічного підходу [5; 77; 225]. До характеристик максимально глибинних історико-стильових рядів О. Павленко відносить:

- систему логічної організації музично-звукового матеріалу впродовж багатовікового історичного розвитку музичного мистецтва;
- форму або фактуру, яка вважається показником цілого епохально-стильового співвідношення;
- принципи розвитку музичного матеріалу, що включають у себе і закономірності його формоутворення [225, 75].

Доцільність введення культурологічного підходу до процесу формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, обумовлено завданнями художньо-вербальної спрямованості, а також передбачає оволодіння студентами технікою функціонально-стилістичних особливостей мовлення. На позначення стилю мовлення вчені пропонують

крім художнього, науково-технічного, інформаційного, ділового, соціально-політичного стилів публіцистичний, ораторський та стиль масової інформації.

Авторами відзначається причетність підстилів до кожного виділеного стилю мовлення, які мають спільні характеристики, але відрізняються своєю термінологічною лексикою, стилістичними засобами, усталеними словосполученнями й ідіомами [16].

Виходячи з цього, ми припускаємо, що культурологічний підхід у контексті художньо-вербальної спрямованості діяльності вчителя музичного мистецтва передбачає опанування останніх мовних знаків (термінології). Дане припущення стало підставою для актуалізації в експериментальній роботі **принципу розуміння мовних значень**. Під мовним значенням ми розуміємо не тільки лексичні характеристики або структурні утворення словосполучень у певній галузі знань, але й абстрактно-граматичні властивості мовлення, що продукуються через узагальнення лексичних значень. Прикладом дії механізму розуміння мовних значень може служити таке: (засвоєння поняття, наприклад, «романтизм» є лексичною характеристикою, а співвідношення слова «романтизм» із конкретними іменами композиторів Й. Брамс, Ф. Ліст, Ф. Мендельсон, Н. Римський-Корсаков, Ф. Шопен, Р. Шуман та ін. вказує на наявність абстрактно-граматичної характеристики розуміння мовних значень.

Обумовленість презентаційної діяльності вчителя музичного мистецтва художньо-образною спрямованістю робить доречним упровадження в експериментальну роботу **принципу оцінки виразності мови**, який забезпечує вдосконалення вмінь щодо висловлення промовцем власних емоцій, почуттів та, аналогічним чином, розуміння емоційного підтексту, втіленого в мові інформатора.

Реалізація жанрово-стильового підходу включала також механізм дотримання принципів музично-виконавського спрямування: інтонаційно-стильової семантики, стильового аналізу художнього твору.

Принцип інтонаційно-стильової семантики пов'язаний із досягненням смислу інтонацій культури на заняттях з «Основного музичного інструменту» через емоційне вживання в художній образ. У цьому випадку художні явища конкретного твору представляються репрезентантами конкретного стилю й виступають у ролі своєрідних стильових моделей. За виразом В. Бичкова, аналіз твору в якості репрезентанта стильової концепції стає процесом осмислення стилю як «естетичного почерку» епохи [49].

Виходячи з принципу інтонаційно-стильової семантики, художній твір є носієм світоглядних установок епохи, що виражено у виборі автором характерних ідей, тем, сюжетів. Стиль відзначається дослідниками в якості найважливішої характеристики тематичної спільності культури. Ю. Борєєв констатує той факт, що в історії культури на певних її етапах складаються тематичні спільності, обумовлені схожістю історичних доль і життєвого досвіду народів, що й «визначає ціннісно-смісловий зміст мистецтва певної епохи» [36]. В освітньому процесі осмислення теми, ідеї твору під час його сприйняття виступає найбільш явним, доступним способом смислового занурення в культуру, настроювання студентів на причетність до соціально-духовного досвіду, узагальненого в різних видах мистецтва певного періоду. На цьому рівні розмірковувань відбувається вихід на розуміння світоглядних цінностей епохи, духовних установок, ідеалів часу.

Таким чином, вважаємо доречним у контексті ефективності смислоутворення текстового повідомлення в процесі презентаційної діяльності впровадження в експериментальну роботу з формування дослідницького феномену **принципу аналізу художнього твору з точки зору взаємодії мистецтв у межах певної стильової концепції**. Н. Купріна виділяє такі педагогічні рішення, що здійснюються в процесі стильового аналізу творів різних видів мистецтв:

- накопичення тезауруса інтонацій стилю – образних вражень, пов'язаних із цим культурно-історичним періодом;
- розвиток здатності до розуміння змісту художніх образів певного

стилю через асоціативний візуально-слуховий ряд;

– закріплення в пам'яті стильових художньо-сміслових вражень у процесі зіставлення інтонацій стилю, втілених у матеріалі різних видів мистецтв;

– освоєння елементарних прийомів стильового аналізу через співвідношення творів різних видів мистецтва;

– розвиток діалогічного мислення на основі розкриття стильових асоціацій під час сприйняття художніх творів [171, 254].

Особливу увагу слід звернути на останній пункт – розвиток діалогічного мислення, яке безпосередньо спрямоване на формування багатовимірного сприйняття світу, смислів і цінностей у єдиному культурному просторі.

Виходячи з цього, *принцип голографічного навчання* розглядається нами як система технологій, спрямованих на «об'ємне, багатовимірне вивчення знання, що відповідає багатовимірності сприйняття навколишнього світу» [26, 9]. Поняття «голографія» як педагогічну категорію ввів Антоніо Менегетті. У своїй праці «Онтопсихологічна педагогіка» автор зробив спробу застосувати голографічний підхід у системі освіти .

Відомо, що у фізиці голограма означає об'ємне зображення об'єкту, що фіксується на світлочутливій поверхні й містить повну інформацію про об'єкт. В іншому значенні фізики трактують голографію як метод запису, відтворення й перетворення хвильових полів, що дозволяє отримати зображення об'єкту.

Розвиваючи ідею принципу голографічного навчання в педагогіці, А. Белкіна, І. Возженикова пов'язують його характеристику з отриманням об'ємного зображення модельованого освітнього об'єкту (у нашому випадку – презентації) шляхом заломлення та з'єднання в одній точці трьох інформаційних джерел: об'єкту, що вивчається, і двох суб'єктів педагогічного процесу (викладача та студента).

І. Возженикова вважає, що успішність реалізації принципу голограми в

освітньому процесі залежить від низки чинників. До числа таких чинників вона відносить:

- якість інформації;
- глибину, переконливість і захопливість інформації викладача про об'єкт (уміле використання додаткових джерел інформації в цілях усебічного багатовимірного впливу на свідомість учнів);
- особистісні властивості аудиторії тих, хто сприймає інформацію: ступінь розвитку сенсорних можливостей, уяви, інтелекту; готовність прийняти, обробити, оцінити, інтерпретувати інформацію;
- уміння здійснювати самокорекцію своїх уявлень;
- застосування різноманітних технологій, методів і засобів, що дозволяють представити об'єкт, який вивчається, з різних точок зору [26, 9].

Ідея вітагенної освіти, яка покладена в основу наступного **принципу «ретроспективний аналіз життєвого досвіду»**, була висунута в кінці 90-х рр. XX століття А. Белкіним. Серед причин її появи автор, передусім, називає протиріччя між концепцією педагогічної взаємодії, заснованої на суб'єкт-суб'єктних стосунках учасників освітнього процесу, що затвердилась у педагогічній науці, та реальною дійсністю. Цей принцип заснований на актуалізації життєвого досвіду особистості та її інтелектуального потенціалу.

У теоретичному плані вчений розділяє значення понять «досвід життя» і «життєвий досвід». Досвід життя, на думку А. Белкіна, – це вітагенна інформація, пов'язана лише з його обізнаністю про ті або інші сторони життя й діяльності, що не має для суб'єкта достатньої цінності. А життєвий (вітагенний) досвід – це вітагенна інформація, яка стала надбанням особистості та має для неї цінність, пов'язана з «пам'яттю розуму, пам'яттю почуттів і пам'яттю поведінки» [27].

На думку автора, перехід досвіду життя у вітагенний досвід забезпечується дотриманням таких умов:

- наявність соціально-ціннісної значущості суб'єктивного досвіду;
- конструювання перспектив з урахуванням минулих помилок і

досягнень;

- наявність онтологічного досвіду, тобто вміння включати досвід попередніх поколінь;

- безперервність поповнення й накопичення суб'єктивного досвіду [26].

А. Белкін, Н. Вербицька вказують на стадії та рівні процесу переходу вітагенної інформації у вітагенний досвід:

- нерозчленоване, недиференційоване первинне сприйняття вітагенної інформації;

- визначення змістовності отриманої інформації з позицій особистої значущості;

- створення осмисленої установки на запам'ятовування цієї інформації, рівень засвоєння якої визначається її значущістю, життєвою та практичною спрямованістю: установка на слабе запам'ятовування, установка на триваліші терміни зберігання інформації, яка використовується в ситуаціях вибору, та установка на тривале запам'ятовування, що має найбільшу значущість для самореалізації в освітньому процесі. Ці рівні, на думку авторів, постійно взаємодіють, набуваючи різну міру значущості [27, 26].

Уточнюючи ідею перетворення вітагенної інформації в досвід, Л. Бикова, А. Терентьев, розкриваючи відмінності вітагенного досвіду від досвіду життя, стверджують, що досвід життя є накопичення та збереження знань, умінь, а вітагенний досвід характеризується поєднанням процесів накопичення з оновленням, зміною, творенням [48,41].

У статті «Поняття вітагенної освіти і голографічного підходу в освіті» Н. Вербицька дає визначення таким категоріям, що відносяться до вітагенної освіти, на які ми спиратимемося в експериментальній роботі:

- вітагенна проєкція – вітагенна інформація (ЗМІ, книги, спілкування з оточенням, різноманітна діяльність особистості тощо) затребувана вчителем у процесі навчання для підготовки до викладу нового знання;

- дидактична проєкція – наукова інформація, що йде від учителя або

викладача, який використовує вітагенну інформацію учнів;

– конструююча проєкція – інформація, що йде від будь-якого додаткового джерела: вітагенний досвід інших, книга, засоби масової інформації, твори мистецтва та ін. [56].

Наприкінці огляду теоретико-методичних підходів та принципів формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва слід вказати на необхідності впровадження **принципу інтегративності** навчання на основі єдності знань у галузі музичного мистецтва й виконавства; психології та педагогіки, змісту підготовки студентів і пріоритетних напрямів розвитку освіти гуманістичного характеру.

2.2. Педагогічні умови та методи формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Реформування освітнього процесу передбачає конструювання оптимальних умов педагогічного середовища, орієнтованих на нове розуміння результату навчання. Виходячи з окреслених задач дисертаційної роботи постає проблема виявлення, впровадження й перевірки продуктивності умов, спрямованих на ефективність формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Умова, як філософська категорія, позначає «ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності, явищ об'єктивної реальності, а також до себе та свого внутрішнього світу» [132]. У цьому разі предмет набуває якостей обумовленості, а умова – як зовнішній вплив на нього. У «Словнику української мови» знаходимо близьке за значенням визначення: «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [33].

Українські вчені в різних аспектах педагогічної науки досліджують

питання визначення педагогічних умов. Разом із тим, окреслено загальну рису дефініції «умова», що виражається в удосконаленій «взаємодії учасників педагогічного процесу під час вирішення конкретних дидактичних завдань» та означає «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [44].

Зарубіжними дослідниками категорія «умова» визначається як «обставина». Так, В. Андреев вважає, що педагогічні умови – це «обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» [7]. О. Штеймарк під педагогічними умовами розуміє «обставини процесу навчання й виховання, які є результатом відбору, конструювання та застосування елементів змісту, форм, методів, засобів навчання й виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань» [310,211].

Виявлення педагогічних умов слід упередити означенням етапів дослідження, в процесі яких буде впроваджено методику формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Орієнтуючись на твердження науковців щодо розподілу етапів формування презентаційних умінь, визначимо їх склад та особистісні характеристики. Пропонуємо виокремити такі **етапи: підготовчо-змістовий, імітаційно-конструктивний, рефлексивно-демонстраційний.**

Підготовчо-змістовий етап спрямований на формування мотивації студентів до проєктно-творчої роботи, націленої на оприлюднення її результатів, а також на визначення інформаційно-цільового контексту презентації. Робота на першому етапі скерована необхідністю оволодіння студентами таких умінь:

- пошук інформації;
- відбір матеріалів (музичних та інформаційних текстів) для

презентації;

- фрагментарне вивчення музично-ілюстративного матеріалу до теми обговорення;

- добір мультимедійного матеріалу;

- оцінка інтересів слухачької аудиторії, її потреб і досвіду сприйняття на основі припущення, уявлення або попереднього досвіду.

Імітаційно-конструктивний (другий) етап включає роботу над змістом, форматуванням презентації, а також створенням візуальної моделі процесу її проведення. Цей етап передбачає наявність у студентів таких умінь:

- побудова схеми презентації;

- визначення часових меж компонентів структури виступу;

- створення матеріалів для усних презентацій із використанням мультимедіатехнологій;

- визначення ступеня успішності й можливих бар'єрів сприйняття;

- виділення смислових акцентів інформаційного повідомлення, виявлення можливих інформаційних ситуацій, що провокують діалог, суперечку;

- вибір шляхів подолання перешкод у сприйнятті студентами вербально-музичного тексту;

- визначення способів підтримки уваги й ініціації інтересу до проблеми;

- моделювання різних ситуацій комунікації, обміркування питань до слухачів;

- внутрішнє програвання (репетиція) варіантів власної поведінки в процесі презентації;

- добір необхідних мовних засобів для висловлення згоди, незгоди, запрошення до обговорення, участі в дискусії;

- фіксація способів подачі інформації (обґрунтування суджень, приведення доказів і добір прикладів для ілюстрації);

– створення матеріалів для усних презентацій із використанням мультимедіатехнологій.

Цей етап передбачає використання таких активних (імітаційних) **методів** навчання, як: ділова гра, ігрове проєктування, рішення ситуаційних завдань, колективна розумова діяльність, ТРИЗ робота.

Рефлексивно-демонстраційний (третій) етап формування презентаційних умінь пов'язаний з формами роботи з налагодження власного емоційного стану в процесі публічного виступу, а також зв'язків з аудиторією слухачів. На цьому етапі передбачається успішне оволодіння студентами такими вміннями:

- свідомо регулювати власний емоційний стан у процесі музичної та вербальної презентації;
- володіння фундаментальним теоретичним знанням в області теми презентації;
- здатність перебудовувати стратегію взаємодії зі слухачами;
- володіння мовними кліше, необхідними для здійснення комунікативних намірів того, хто говорить, на різних стадіях презентації;
- знання структурних особливостей презентації та логічної послідовності її компонентів: введення, основна частина, висновки;
- застосовувати мову, лексику й терміни, зрозумілі конкретній аудиторії;
- нести відповідальність за результати свого виступу;
- працювати з мультимедіатехнологіями у: Word, Excel, PowerPoint, Access; Інтернет-мережі; телекомунікації.

Аналіз педагогічної літератури, обумовленої вивченням структури, механізмів створення інформаційного змісту, техніки мовного дискурсу під час створення презентації, дозволив нам виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичним вираженням застосування того чи іншого методу в

педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є педагогічна технологія, що включає чітке планування очікуваного результату та орієнтацією на його досягнення в процесі художньо-педагогічної взаємодії.

Технологія (від грецьких слів *techne* – «мистецтво», «майстерність», «уміння» і *logos* – «вчення», «наука») – вчення про вміння під час виконання певної діяльності.

Найбільш загальне трактування цього поняття полягає в тому, що технологія є науково або практично обґрунтованою системою діяльності, що застосовується людиною в цілях перетворення довкілля в процесі виробництва матеріальних або духовних цінностей. Узагальнення висновків І. Дичківської, І. Підласого, Г. Селевко, Н. Чернової вказують на трирівневу структуру педагогічних технологій, яка включає:

- загально-педагогічний рівень репрезентує цілісний освітній процес у регіоні або в освітньому закладі;
- предметно-методичний рівень, як сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання межах одного предмета;
- локальний (модульний) рівень, що реалізується як технологія розв’язання дидактичних завдань або виховання окремих особистісних якостей тощо) [98].

У нашому разі технологія передбачає комбінацію методів, які дозволяють досягти мети, що поставлена заздалегідь. Адже розробка способів і методів досягнення результату залежить від постановки мети діяльності й визначення параметрів передбачуваного результату. Таким чином, ідеться про другий рівень виділеної І. Дичківською структури педагогічних технологій – предметно-методичний рівень.

Сьогодні володіння педагогічними технологіями є найважливішим показником педагогічної майстерності вчителя. У той самий час, різноманіття педагогічних технологій ставить вчителя та викладача перед проблемою вибору певної технології. Технології, які забезпечують

успішність презентаційної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, більшою мірою засновані на підходах, які передбачають перехід до відкритої системи освіти, що характеризується такими позиціями:

- освіта й розвиток студента-музиканта досягаються його власною діяльністю та подальшими інтенціями до позитивних змін;
- формування в студентів таких умінь, які в майбутньому дають можливість самостійно орієнтуватись у професійній діяльності;
- сформованість знання або вміння в процесі навчання визначається не лише наявністю інформацією, але й виражається в ціннісному ставленні до предмета.

Цікавим є зауваження Л. Шабатура стосовно останньої позиції відкритої системи освіти. Автор вважає, що процесу навчання завжди властиве переживання й «уявне запитання суб'єкта навчання: навіщо мені це знання, де я зможу це застосувати, як використати, що це дасть, з чого почати тощо» [304].

Сьогодні різні види технологій ученими класифікуються, виходячи з їх ставлення до певних видів діяльності людини. Розглядаючи технологічний аспект у контексті презентаційно-педагогічної діяльності, ми дійшли до такого: ґрунтуючись на тому, що презентаційна діяльність учителя є багатофункціональною, отже й успішність її проведення ґрунтується на синтезі різновидових технологій (педагогічних, лінгвістичних, музично-виконавських, ІТ-технологій, програмно-технічних, акустичних, соціально-технологічних).

ІТ-технології включають технічні засоби; програмно-технічні – способи й ресурси, призначені для збору, обробки, передачі, поширення та зберігання інформації. Соціально-технологічні містять сукупність знань (теоретичних розробок соціології) та способів впливу на соціальну поведінку людей. Акустичні технології включають використання законів акустики в музиці та інших сферах. Лінгвістичні технології пов'язані з пошуком і генерацією тексту й мови. Музично-виконавські полягають в освоєнні тексту

(музичної мови) твору, в тлумаченні ідеї, художнього образу та смислу твору, у відборі виразних засобів для найбільш точної передачі змістовного композиторського задуму.

На думку авторів «Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій», «організація різних видів педагогічної діяльності передбачає використання варіативних технологій на рівні творчості та майстерності» . Не зважаючи на те, що в сучасній дидактиці представлені найрізноманітніші технології (технологія традиційного навчання, проблемного навчання, ігрові технології навчання, розвивального навчання, розвитку критичного мислення, інтерактивного навчання, проєктна технологія [212,180].

Л. Крившенко та М. Вайндорф-Сисоева стверджує, що варто відрізнити педагогічну технологію від методики навчання. Відмінність їх у тому, що педагогічні технології дають можливість здійснювати високу якість навчально-виховного процесу завдяки використанню певних методик, реалізація яких, у свою чергу, забезпечуються впровадженням умов і оптимальним добром методів, засобів і форм навчання [50].

У якості **першої педагогічної умови** формування презентаційних умінь, що впроваджувалася на першому (підготовчо-змістовому) етапі експериментального дослідження, ми виділяємо: *орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі стратегічно обумовленої взаємодії зі слухачами.*

Реалізація цілей у педагогічному процесі безпосередньо залежить від доцільності впроваджених методів навчання. Діалектика взаємозв'язку виділеної педагогічної умови з методами її реалізації передбачає використання методики активного навчання. Виходячи з логіки нашого дослідження, активні методи навчання більшою мірою матимуть використовуватися на перших двох (підготовчо-змістовому й імітаційно-конструктивному) етапах експериментальної роботи.

Засвідчуючи думку про успішність здобувача вищої освіти, А. Вербицький, вказує, що рівень фахової мобільності майбутнього вчителя

(взагалі) сьогодні забезпечується акцентуванням уваги на якості сформованості презентаційних умінь у контексті інтегративності знань і міжсуб'єктної комунікації [57]. Цей факт передбачає концентрацію уваги під час вивчення музично-фахових навчальних дисциплін на процес пізнання, ефективність якого залежить від пізнавальної активності як студента, так і викладача. Саме діяльність викладача повинна бути спрямована на стимуляцію розумової активності студента, що заснована на зворотному зв'язку та спрямована на досягнення результату поставлених завдань у процесі музично-художньої діяльності.

Розглядаючи способи успішного досягнення навчальних цілей у презентаційній діяльності, Б. Мандель звертає увагу не лише на інформаційний контекст, але й на способи її оприлюднення, у зв'язку з чим відзначає значущість використання в освітній діяльності **активних методів навчання**. Вчений підкреслює, що активні методи навчання припускають використання такої системи методів, «яка спрямована, головним чином, не на виклад викладачем готових знань і їх відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знань у процесі активної пізнавальної діяльності» [193].

Великий внесок у розробку класифікації активних методів навчання внесли українські вчені В. Астахова, Л. Гурч, І. Дичківська. Так, І. Дичківська у своїх роботах обґрунтовує необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів, разом із тим вона вводить поняття «діалогічного проблемного навчання студентів», а також їх взаємної активності в межах «суб'єкт-суб'єктних» відносин [98].

Учена запевнює, що запорукою самостійного та своєчасного обрання викладачем методу навчання є: час, відведений на вивчення цієї теми та інформаційна значимість матеріалу для подальшої діяльності студента.

В. Євтушевський підкреслює, що активне навчання знаменує собою «перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих» форм і методів організації дидактичного процесу до «розвиваючих,

проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечує народження пізнавальних мотивів та інтересів, умов для творчості в навчанні» [111,13].

А. Смолкін також зазначає, що активні методи навчання – це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом: навчальна дискусія; семінари-презентації; ділова гра; ситуація інсценування діяльності, самостійна робота з літературою; колективна розумова діяльність [259, 30].

Розглядаючи класифікацію методів активного навчання для закладів вищої освіти, А. Смолкін серед останніх розрізняє імітаційні та неімітаційні форми. Імітаційні методи, у свою чергу, припускають побудову навчально-пізнавальної діяльності на імітації професійної діяльності й поділяються на ігрові та неігрові. До ігрових належать проведення ділових ігор, ігрового проєктування тощо, а до неігрових – аналіз конкретних ситуацій, вирішення ситуаційних завдань, колективна розумова діяльність, ТРВЗ робота (теорія рішення винахідливих задач) та інші.

До неімітаційних методів автор відносить такі способи активізації навчальної пізнавальної діяльності: проблемна лекція, «лекція вдвох», лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція прес-конференція; евристична бесіда; навчальна дискусія; самостійна робота з літературою; семінари; дискусії.

Використання імітаційних неігрових методів активного навчання в контексті впровадження першої педагогічної умови (орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі стратегічно обумовленої взаємодії зі слухачами) передбачає реалізацію *методу аналізу конкретних ситуацій (case-study)*. Уперше він був застосований у освітньому процесі в школі права Гарвардського університету в 1870 році. Цікавим є факт, що нині співіснують два підходи до розуміння методу case-study: Гарвардський (американський), заснований на навчанні пошуку єдино вірного рішення; і Манчестерський (європейський) припускає багатоваріантність вирішення

проблеми в межах вказаного методу реалізації. Але в обох випадках метод аналізу конкретних ситуацій (case-study) заснований на комплектуванні й передачі студентам для самостійного вивчення наборів (кейсів) текстових навчально-методичних матеріалів і завдань із виділеної теми, вирішення завдання з подальшим колективним обговоренням одного або декількох варіантів найбільш раціональних і творчих пропозицій розв'язання проблеми.

Аналіз конкретних навчальних ситуацій (case-study) як метод навчання призначений для вдосконалення таких навичок підготовки презентаційного повідомлення:

- виявлення цілей та способів вирішення завдання;
- складання «ідеальних моделей – текстів», що формуються й відтворюються за допомогою усної, візуальної та музичної мови, робота з добром інтегральної, візуальної художньо-естетичної інформації;
- комбінування інформації в блоки: інформація – постановка проблеми обговорення, інформація для створення тематичної дискусії, інформація – аргументація, інформація – емоційний вплив; інформація – досвід, інформація – «дані» та «знання». Використані нами категорії «дані» та «знання» стосовно третьої позиції case-study методу в контексті підготовки презентаційного повідомлення (комбінування інформації в блоки) запозичені в працях Е. Авада, Р. Буркхарда, Х. Газири, Д. Роулі. Згідно з авторами, «дані» – це факти, «інформація» – це інтерпретація фактів, «знання» – «персоналізована інформація». В основі запропонованої моделі комбінування інформації, що сьогодні отримала назву DIKW-модель, включає такі позиції: data, information, knowledge, wisdom (дані, інформація, знання, мудрість). Поняття «дані» позначає початкове положення, факт; «інформація» додає контекст та об'єднує за змістом дані; «знання» є механізмом використання інформації, «мудрість визначає умови використання та виступає в ролі інтегрованого знання. Усі позиції представлені у вигляді субординаційної системи, де кожен рівень базується на попередньому та є основою наступного (див. Додаток А). Упроваджуючи технологію активного

навчання, вчені пропонують до використання такі активні методи навчання, як імітаційний тренінг, проєкт, рольові та ділові ігри, «круглий стіл».

У нашому дослідженні **метод проєктів** використовується з метою розвитку пізнавальних умінь студентів, що включають орієнтацію в інформаційному просторі, знання музичного репертуару, самостійне конструювання та оцінку власних знань. Серед існуючих типів проєктів (навчально-комунікаційні, ознайомлювальні, практично-орієнтовані, ігрові) особливий інтерес для експериментальної роботи мають художньо-інформаційні проєкти, які включають вербально-текстову й інструментально-виконавську складові та передбачають поетапне виконання завдань студентами в супроводі викладача. Наприклад, студент самостійно збирає інформацію про певний конструкт, об'єкт або явище; складає структуру презентації. У цьому разі викладачеві необхідно проконтролювати в роботі відповідність інформації темі проєкту, детальність аналізу інформаційних джерел та повноту узагальнення фактів, надати оцінку доцільності обраної структури проєкта-презентації.

Метод проєктів створює умови для розвитку в студентів не тільки інформаційно-пошукових умінь, але й умінь взаємодії зі слухацькою аудиторією, почуття відповідальності за результат презентації. Соціальні ролі, які виконують студенти в процесі роботи над проєктами (автор сценарію, музикант-виконавець, організатор, лектор, учитель, інтерпретатор, презентатор, координатор) є передумовами виконання та вирішення складних професійних завдань у майбутній фаховій діяльності.

Проектний метод включає в себе підгрупу близьких за спрямованістю двох методів: **моделювання та прийняття педагогічних рішень**. На думку М. Шевченка, метод моделювання конкретних ситуацій є сильним мотивуючим фактором, оскільки дозволяє обговорювати проблеми, пов'язані з майбутнім фахом [305, 106]. Цей метод, на думку вченого, забезпечує реалізацію наступних цілей:

– кореляцію практичних умінь із теоретичними знаннями зі

спеціальних дисциплін, що інтегруються в цілісну систему знань, умінь і навичок;

– розвиток особистих та професійних якостей (уміння спілкуватись, аргументовано висловлювати власну точку зору, володіти емоціями в ході обговорення або публічної інтерпретації музичного твору тощо);

– формування вмінь професійної діяльності майбутніх фахівців, здатних адекватно ухвалювати рішення в різних ситуаціях професійної діяльності.

Упровадження методу прийняття педагогічних рішень здійснювалось у процесі самостійної роботи учасників експерименту та включало такий перелік завдань: вибір одного варіанту з числа можливих відносно змістовної інформативності тексту, музичної ілюстрації; визначення часової тривалості презентації; оцінювання готовності слухацької аудиторії до сприйняття інформації, визначення аргументів переконання. Особливу увагу в межах упровадження в експериментальну роботу першої педагогічної умови формування презентаційних умінь слід приділити *методу переконання*, спрямованого на здобуття досвіду комунікативного впливу.

Термін «переконання», на думку С. Алімкулова, Р. Атамурadowої, А. Ешматова, М. Шеранової, застосовується у двох значеннях: по-перше, як спосіб або метод впливу і, по-друге, як результат переконливої дії [15, 1]. А. Петровський розглядає «переконання» як систему усвідомлених потреб особистості, що спонукають її чинити відповідно до своїх поглядів, принципів, світогляду. В такому разі переконання виступають важливим мотивом діяльності, що стимулює внутрішню активність студента [231]. Переконання, за визначенням О. Пономарьова та О. Романовського, – це «вплив на свідомість, почуття й волю людини за допомогою повідомлення, роз'яснення й доказу важливості того чи іншого положення, погляду, думки чи вчинку або ж доказу їх неприпустимості з метою примусити співрозмовника змінити власні погляди, установки, позиції, відношення й оцінки або розділити ваші думки чи уявлення» [239].

Переконання має досить складну структуру, серед складових якої автори вказують на знання, емоції та вольові компоненти. Автори праці «Ділова бесіда в системі управлінських технологій» наголошують на алгоритмі дієвого впливу на співрозмовника з метою його переконання, який полягає в послідовності виконання таких дій: привернення уваги, виклик інтересу, розуміння позиції опонента, згода з аргументами, бажання діяти.

Разом із тим, автори зазначають, що використовувати в якості переконання комуніканта категоричність суджень немає ніякого сенсу, причиною чому є «захисні механізми». Доцільною підставою переконання в презентаційній діяльності є використання істинних і правдивих аргументів.

А. Панфиловою виокремлено базові положення, які впливають на переконання. Серед них: усні, позитивні повідомлення; стримано емоційні звернення; логічні висновки, які спираються на факти й вагомі аргументи; задоволення альтруїстичних потреб особистості; ораторська майстерність [227].

Багатьма вченими доведено, що недотримання цього правила призводить до появи «умисних помилок». Так, наприклад, якщо презентатор, щоб обґрунтувати тезу, використовує свідомо неправдиві факти, аргументи й докази, видаючи їх за істинні, то така стратегія поведінки доповідача підірве навіть логічно побудовану структуру доказу тези.

Вказуючи на чинники відсутності впливу переконання, вчені акцентовують на: негативних модальностях під час перекладу зовнішньої інформації суб'єктом сприйняття, логічній недосконалості аргументації (великий об'єм, нелогічність, суперечність).

Таким чином, метод переконливого впливу істотно пов'язаний із методами доказової аргументації. О. Пономарьов та О. Романовський наголошують, що «техніка аргументації полягає в спеціальному підборі й використанні логічних доказів з метою переконливого доведення істинності певного положення» [239].

Найбільш впливовими методами аргументації є логічна й емоційна

аргументації. Взагалі аргументація – це логіко-комунікативний процес, спрямований на обґрунтування позиції однієї людини з метою подальшого її розуміння та прийняття іншою людиною. Досягнення цілей логічної аргументації вимагає послідовного дотримання, на думку А. Ковалю, О. Пономарьова, О. Романовського, таких принципів:

- оперування ясними, чіткими, точними й переконливими поняттями;
- у процесі підбору й використання аргументів важливо дотримуватися розумної міри стосовно їх кількості й сили;
- використання вагомих вірогідних для співрозмовника аргументів;
- відповідність темпу викладення аргументів і способу аргументації психологічним особливостям співрозмовника: занадто надмірна переконливість здатна викликати певний психологічний опір співрозмовника (особливо у випадках, коли його натурі притаманні агресивні риси), створюється своєрідний «ефект бумерангу», коли аргументи не тільки не сприймаються, але й починають виступати проти доповідача;
- невербальна демонстрація доказів;
- побудова техніки й тактики аргументації, які йдуть від більш простих і очевидних фактів, доказів і аргументів до більш складних [152; 239].

Таким чином, термін *«логічна (раціональна) аргументація»* можна характеризувати як раціональне обґрунтування твердження, в якому розкриваються внутрішні ознаки предметів і явищ, доводяться певні положення. Цей тип аргументації спирається на логіку, висновки та пов'язаний зі змістовною концепцією виступу.

Роздум і твердження, в такому разі, вважає О. Пономарьов, виражає точку зору автора, залучає до мовного процесу співрозмовника, доводить істинність суджень за допомогою методів дедукції (висновок від загального до окремого: із судження про правильність загального твердження робиться висновок, що правильними є й окремі випадки його застосування) та індукції (висновок від окремого до загального (узагальнення): на основі спостереження за певною кількістю випадків робиться загальний висновок,

що призводить до активізації уваги, викликає інтерес до змісту [240].

Досягнення цілей логічної аргументації істотно посилюються, коли вони підкріплені впливом на емоційну сферу співрозмовника. Так, *метод емоційної аргументації* побудований на зверненні до емоцій, почуттів і відчуттів співрозмовника впливає на мотиваційні стани суб'єкта та сприйняття оточуючої його інформації в цілому.

Опанування певних спеціальних навичок і вмінь у роботі з різними формами презентацій (управління технічними пристроями, виконання музичного твору, ведення діалогу, аргументація тощо) забезпечує *метод імітаційного тренінгу*. У цьому випадку імітується ситуація, обстановка певної діяльності, а «моделлю» виступає форма або фрагмент поведінки. Тобто змістовний контекст у процесі імітаційного тренінгу відтворюється за допомогою предмета діяльності й імітації умов його застосування.

Беручи до уваги вказані раніше структурні компоненти дефініції дослідження (продуційно-мотиваційний, жанрово-інформаційний, трансфесійно-діяльнісний, інтроспекційно-особистісний), а також згідно з виділеною умовою формування презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва (орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі стратегічно обумовленої взаємодії із слухачами) ми дійшли висновку про необхідність роз'яснення взаємозв'язку та кореляційних впливів виділеної умови на успішність розвитку в студентів певних презентаційних умінь. Доречно висловити думку, що визначена умова здебільшого сприяла формуванню перших двох груп умінь (спонукальних і стратегічних), які укладають основу продуційно-мотиваційного та жанрово-інформаційного компонентів структури дефініції дослідження.

У якості *другої умови*, що запроваджувалася нами на другому (імітаційно-конструктивному) етапі формування презентаційних умінь було виділено: *спонукування студентів до пошуку власних вирішень щодо підготовки та оприлюднення сценарію художньої презентації*. У

найзагальніших рисах робота зі сценарієм презентації передбачає три етапи: складання структури (логіка розповіді); написання тезового плану (ідеї по кожному блоку); підбір аргументів (докази ідей).

На особливу увагу заслуговує розгляд підготовчого етапу роботи над складанням сценарію. Робота зі змістом передбачає генерацію ідей у хаотичному порядку, тобто в тому порядку й кількості, в якому вони надходять до автора. Надалі ідеї структуруються та виділяється сутність, яка надалі аргументується. Етап роботи над підбором аргументації до ідей, що робить її переконливою, попереджує створення логічної послідовності міркувань – від загального до конкретного. Логіку міркування слід підкріплювати експертною думкою, статистикою та фактами. Особливу увагу слід приділити створенню заголовків, жанр яких залежить від завдань презентації. Так, якщо метою інформаційного повідомлення є передача фактів, подій, музичних явищ, то назва презентації передбачає відображення головної ідеї (сміслового заголовку), наприклад, «Сонатна форма у творчості віденських класиків» або «Танцювальні жанри в музиці».

У разі, коли метою презентації є художньо-образний зміст музичного твору або циклу, в якості назви може виступати епіграф або завуальована назва (інтрига-заголовок).

Таким чином, виділена умова передбачає роботу над структуризацією та форматуванням інформаційного змісту, але в діяльності вчителя музичного мистецтва вона має свої особливості. Усі вказані етапи підготовки презентації ґрунтуються на основі цілеспрямованого поєднання технологічно-структурної (змістової) та художньо-інтерпретаційної (діяльнісної) складових процесу підготовки й реалізації сценарію презентації.

Технологічно-структурну складову презентаційної діяльності вчителя музичного мистецтва ми пов'язуємо з уявленням змісту інформаційного повідомлення як об'єкта конструювання, відповідно до визначеної мети й очікуваних результатів; обґрунтуванням взаємозв'язку його основних елементів; цілісністю процесу презентаційного акту, спрямованого на

одержання очікуваного результату у визначеній особистістю вибірковій інформаційно-часовій послідовності.

У процесі аналізу художньо-інтерпретаційної складової діяльності вчителя музичного мистецтва слід урахувувати, насамперед, особливості комунікативної складової педагогічного процесу в музичному мистецтві, яка спрямована на вирішення таких завдань:

- встановлення атмосфери емоційно-духовного спілкування, забезпечення сприятливої атмосфери навчання;

- налаштування взаєморозуміння в освітньому процесі на основі музично-педагогічного спілкування, смисл і специфіка якого полягає «в осягненні художнього Я музичного твору, у встановленні з ним духовно-особистісного контакту, діалогу» [183]. Стосовно останнього пункту, слід підкреслити тезу про необхідність урахування вчителем-презентатором особливості комунікативної функції музики, яка виражається в здатності твору мистецтва виступати засобом художньо-педагогічного спілкування. Одним із способів подання художньої інформації в процесі презентаційної діяльності вчителя музичного мистецтва є засоби музичної виразності. Виходячи з тези Ю. Лотмана про наявність у художній комунікації декількох рівнів: безпосереднього (між твором, виконавцем і публікою), прихованого (між глядачами) та автокомунікації – (взаємовплив, що виникає в результаті присутності людей в одному художньому просторі), можна стверджувати про наявність вказаних рівнів і в акті презентації [183].

Реалізація другої умови забезпечувалася в освітньому процесі низкою педагогічних методів: метод вербальної інтерпретації, метод комунікативної стратегії, метод істинності інформаційного повідомлення й доказовості, метод багатовимірного змісту інформації.

Правомірність *методу вербальної інтерпретації* музики підтверджується науковими дослідженнями Л. Воеводіна, В. Медушевського, Е. Назайкінського та ін. [60; 199; 214].

Змістовий аналіз музичного твору, вважає Л. Воеводіна, полягає в

тому, що вербальні описи відтворюють не фізіологічний прояв емоцій, а їх психологічну якість, соціально-детерміновані смисли й ціннісний зміст. Мовна ж фіксація сприяє виявленню структури інтонаційного змісту музичного образу, який не виникає у свідомості слухача відразу й цілком даним, а розкривається та формується поступово й послідовно, у процесі розгортання музичного змісту в часі [60, 287].

Використання методів і прийомів навчання, заснованих на дедукції та індукції, забезпечує активну пізнавальну діяльність студентів у процесі організації презентаційної діяльності; дозволяє встановлювати міжпредметні та внутрішньо-предметні зв'язки.

Метод презентаційної стратегії полягає в сукупності заздалегідь запланованих студентом певних дій, що реалізуються в ході презентаційного акту, спрямованого на досягнення розуміння між суб'єктами комунікації. Комунікативна стратегія, на думку Е. Ключова, включає комунікантів, комунікативну мету, комунікативну тактику й комунікативний намір. У даному дослідженні ми будемо розуміти під презентаційною стратегією загальну мету мовця в межах конкретного акту комунікації, а також мовну перспективу. У свою чергу, презентаційна стратегія визначає поведінку презентатора й реалізується за допомогою сукупності мовних тактик, що репрезентується комплексом вербальних та виконавсько-інтерпретаційних засобів[149].

Визначення методу істинності інформаційного повідомлення й доказовості Г. Грайс конкретизує такими положеннями: «не кажи того, що вважаєш неправдивим» і «не кажи того, для чого у тебе немає достатніх підстав» [76, 217]. Отже, означений метод тісно пов'язаний із методом доказовості, який передбачає достовірність висновків та аргументів, логічність суджень, а також уникнення презентатором незрозумілих виразів, неоднозначності, багатослівності, неорганізованості.

Метод багатовимірного змісту інформації або метод голографічних проєкцій є механізмом реалізації принципу голографічного навчання та

тракується нами як процес вивчення знання, що відповідає особливостям трансцендентного сприйняття навколишнього світу й життєвого досвіду. Багатовимірною проєкцією розкриття змісту інформації презентації в цьому випадку виражається в переконливих способах її подання, а також розгляді проблеми з різних позицій суджень у науці й мистецтві.

Визначена друга умова (спонукання студентів до пошуку власних вирішень щодо підготовки та оприлюднення сценарію художньої презентації) здебільшого сприяла формуванню другої та третьої груп умінь (стратегічних та процесуальних), які складають основу жанрово-інформаційного та трансфесійно-діяльнісного компонентів структури дефініції дослідження.

Третьою необхідною **умовою** формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, що запроваджувалася нами на третьому етапі експериментального дослідження, є: *створення розвивального, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі інформаційно-інтеграційного контексту та тематичної єдності презентації.*

Під «середовищем» сьогодні розуміється і простір, і оточення, і сфера, і світ тощо. У найзагальнішому значенні середовище можна розглядати як оточення, з яким взаємодіє той або інший суб'єкт. І. Рижко висуває іншу версію визначення поняття «середовище». Виходячи з філософсько-лінгвістичної установки, автор вважає, що в слові «середовище» простежується значення «серед», «середина», яке вказує на сутність цього поняття. Таким чином, І. Рижко визначає дефініцію «середовище» як деяку субстанцію, що знаходиться між об'єктами й відрізняється від «порожнього» простору певними властивостями, що впливають на взаємодію між суб'єктами. У запропонованому вченою трактуванні «середовище» як поняття набагато ширше за оточення та не зводиться до чогось визначеного [248]. Різні теорії *детермінізму*, які існують у науці впродовж багатьох віків, вказують на вирішальний вплив середовища на людську поведінку та спосіб

життя: природного середовища, побутового середовища, економічних умов життя [248, 2]. У ХХ ст. виникає вчення, яке ґрунтується на соціолінгвістичній обумовленості середовища. Е. Дюркгейм, D. Theall віддають перевагу залежності поведінки від мовного середовища. [108; 337]. На підтвердження цього наводимо висновок Г. Маклюен, який вказує на те, що засоби комунікації та інформаційний потік понад усе «впливають на чуттєве сприйняття, змінюючи процеси мислення й діяльності людей» [189].

Разом із тим, А. Перевізний підкреслює, що середовище інтегрує в собі освіту як процес, результат, цінність і систему, а також культуру у вигляді норм, духовних ідей. З цього витікає, що в системі освіти одночасно і засвоюються досягнення культури, створені на попередніх етапах розвитку, і, в той самий час, генеруються нові, що розширює сучасну картину світу та збагачує людство новим знанням [230, 286]. У широкому значенні художньо-освітнє середовище – це цілісний, естетично організований навчально-виховний простір, побудований на інтеграції та діалоговій взаємодії мистецтв, який сприяє розвитку творчої активності особистості в різних видах і формах діяльності, у тому числі й презентаційної. Головним завданням створення такого художньо-освітнього середовища постає залучення більшості учнів і викладачів до художньо-творчої діяльності.

Розвиваюче середовище в контексті нашого дослідження – це простір, який, по-перше, спонукає студента до проєктно-творчої діяльності, по-друге, надає студентам можливості для створення позитивного ставлення студентів до створення й оприлюднення результатів презентації, а також формування установки на стратегічно обумовлену взаємодію зі слухачами.

Основними методичними механізмами реалізації третьої умови було введення до експериментальної роботи таких методів: метод аналітичної інтроспекції, метод векторної взаємодії, метод орієнтації на суцесивний і симультанний способи сприйняття інформації, метод організації смислотворчості, метод вольового включення.

Метод аналітичної інтроспекції спонукає студентів до осмислення й

оцінки власного Я, результатів своєї діяльності, сприяє формуванню мотивів діяльності. У дисертаційній роботі Н. Еїст доводить, що метод інтроспекції сприяє ініціації смислоутворення в особистості. Він дозволяє вийти за межі навчання з пошуку відповідного способу комбінування заданих умов і перейти на рівень аналізу змістово-смыслових компонентів навчального процесу самим студентом [109]. Метод аналітичної інтроспекції, на думку вченої, орієнтований на різні засоби в навчанні та має різний смислоутворюючий потенціал. У контексті текстоцентричного підходу нами застосовувався **метод векторної взаємодії** (термін Т. Чупахіної) між учасниками презентаційної діяльності, який спрямований на інтенсивний (горизонтально-векторний і вертикально-векторний) обмін інформацією.

До вертикально-векторної взаємодії вченими прийнято відносити зв'язки (виконання та внутрішнє слухання, виконавець – слухач, композитор – виконавець, композитор – виконавець – слухач); горизонтально-векторна взаємодія передбачає зв'язки (студент – студент, студент – викладач, студент – слухачка аудиторія, студент – інформація). Причому, спілкування презентатора-виконавця зі слухачами може бути як безпосереднім (у разі сприйняття музично-художньої інформації від мовця), так і опосередкованим (під час використання технічного засобу). Спілкування, вказує Т. Чупахіна, – «це не лише процес обміну інформацією між людьми або їх об'єднаннями, за якого, кожна зі сторін передає повідомлення тому, хто його приймає, але й складна система взаємовпливу, співпереживань, різного роду взаємодій». Таким чином, учасники спілкування є взаємодіючою системою, побудованою за принципом прямого та зворотного зв'язку [303,13].

У такому контексті ми виділяємо **метод орієнтації на суцесивний і симультанний способи сприйняття інформації** в процесі формування презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Суцесивний спосіб – це послідовне сприйняття інформації (сприйняття мовної інформації); симультанний спосіб – це єдиномоментне сприйняття повідомлення, за відсутності алгоритму й порядку розгляду явища.

Застосування методу організації смислотворчості в

експериментальній роботі було зумовлено необхідністю розвитку в студентів здібності до взаємодії в режимі бесіди, діалогу; вдосконалення вмінь щодо розуміння, інтерпретації та пояснення різних повідомлень та ідей; а також потреби в залученні всіх студентів до художньо-проектної діяльності. Особливості методу організації смислотворчості полягають, на думку педагогів, у такому: перебування суб'єктів освіти в одному смисловому просторі, спільне занурення в проблемне поле вирішуваної задачі, тобто включення в єдиний творчий простір, узгодженість у виборі засобів і методів реалізації розв'язання задачі, спільне входження в близький емоційний стан, переживання співзвучних почуттів, супутніх прийняттю та здійсненню вирішення завдань .

Метод вольового включення ми використовуємо як механізм регуляції психічного стану студента в процесі інтерпретації музичного твору, презентації публічного мовного повідомлення. Цей метод характеризується Л. Вахтелем як управління стихійними та свідомими процесами шляхом встановлення й утримання необхідного стану функціональної організації психіки» [55, 353]. Л. Бочкарьов визначив психічний стан виконавця під час публічного виступу як стан «роздвоєння», в якому синтезуються, з одного боку, – стихійне та свідоме начало, з іншого, – натхнення й контроль. Таким чином, метод «вольового включення» спрямований на регуляцію, встановлення й утримання необхідного стану функціональної організації психіки, який пов'язаний із внутрішньою вольовою готовністю виконавця орієнтуватися в просторі публічної діяльності за умови збереження відчуття впевненості в собі. Обов'язковою умовою успішної реалізації вказаного методу є запровадження прийомів самоаналізу успішності та свідомим контролем за особливостями перебігу всіх етапів презентаційного акту[43].

Визначена третя умова здебільшого сприяла формуванню четвертої групи вмінь (рефлексивних), які складають основу інтроспекційно-особистісного компонента структури досліджуваного феномену.

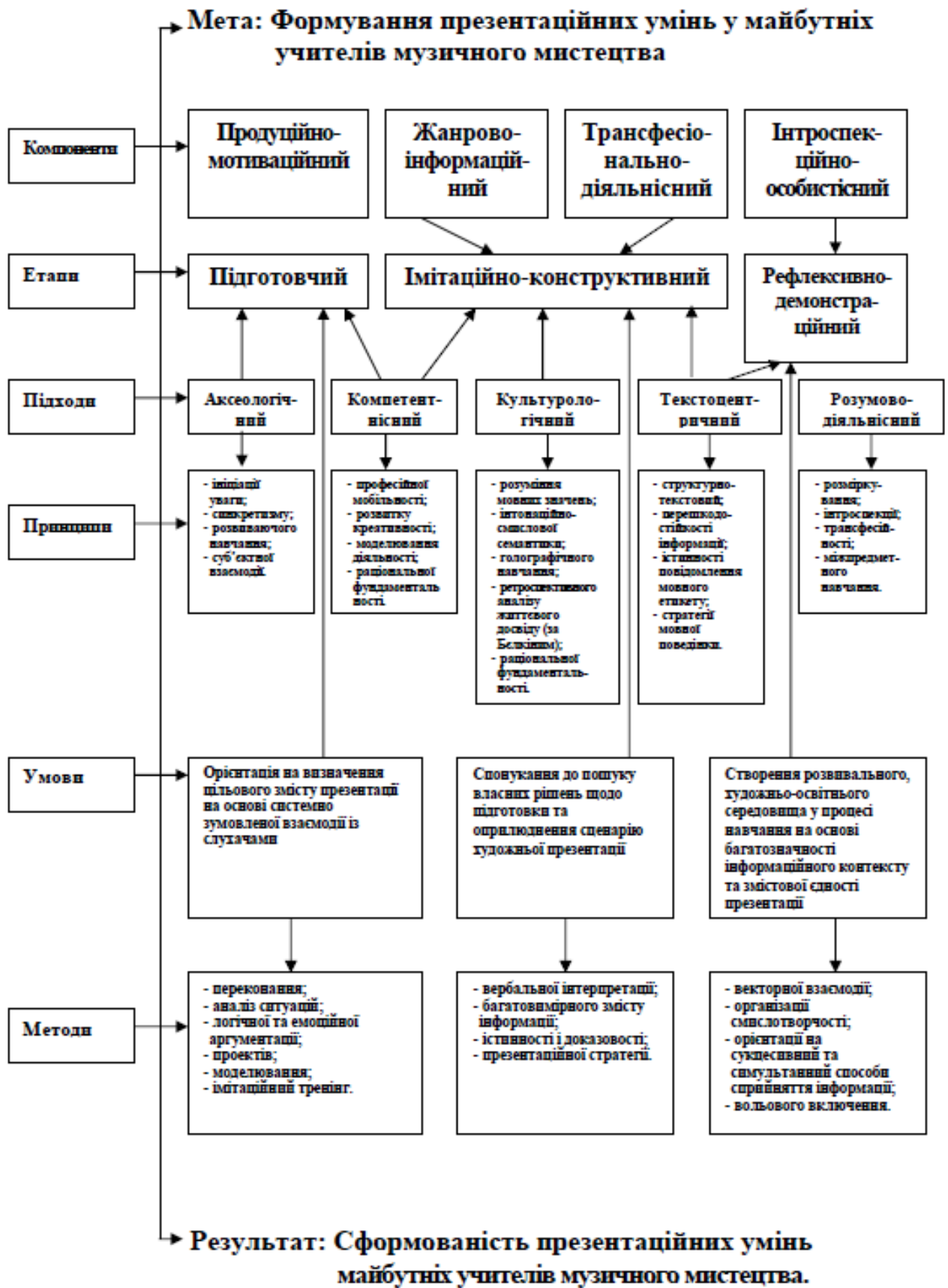


Рис. 2.1

Матеріали, що увійшли до розділу висвітлені автором у доповіді на міжнародній науковій конференції та опубліковані у науковій статті «Умови формування презентаційних умінь у контексті комунікативної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва» [299, с.335].

Висновки до розділу 2

У другому розділі обґрунтовано та змодельовано методику, що надає уявлення про мету, наукові підходи, педагогічні принципи, етапи, умови, методи та рівні формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

В основу методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

покладено такі наукові *підходи*:

– аксіологічний, який уможливорює цінності, що розкривають значення та сутність презентаційної діяльності, які полягають: у осмисленні майбутніми вчителями музичного мистецтва значення комунікативних стосунків у процесі здійснення презентаційної діяльності та особливостей використання різноманітних засобів у процесі підготовки й реалізації художньо-презентаційного акту;

– компетентнісний, що передбачає спрямованість освіти на розвиток системного комплексу вмінь, смислових орієнтацій, способів трансформаційної діяльності, одним із яких є презентація.

– текстоцентричний, який дозволяє реалізувати: формування вмінь висловлювати власні думки, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань під час дискусій, полеміки, диспутів; доцільно обирати моделі висловлювань;

– культурологічний, який зумовлює усвідомлення студентами всіх рівнів освоєння стилю (історичного, національного, композиторського, виконавського), а також класифікацію мовних жанрів;

– розумово-діяльнісний, що слугує ресурсом для формування мовної компетентності студентів та завбачує розвиток у останніх синтезу словесно-логічного, образно-логічного та абстрактно-логічного мислення.

Обґрунтовано педагогічні *принципи* формування презентаційних умінь учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки:

Аксіологічному підходу відповідають *принципи ініціації уваги та AIDA*, що сприяють виявленню й використанню шляхів і методів інтенсивного впливу на суб'єкта з метою інкорпорації інтересу та спонукання до художньо-дослідницької діяльності та творчих дій; *принцип синкретизму*, основними рисами якого, є збіг художніх функцій і явищ, що призводить до вироблення нових якостей інформації в процесі її сприйняття; *принцип синкретичності* в контексті єдності, цілісності, органічного співіснування явищ художньої культури; *принцип розвиваючого навчання*, як звернення до «природи» явищ художнього мистецтва на основі виконавської, композиторської та слухачької діяльності; *принцип суб'єктної взаємодії* в процесі організації музично-творчої діяльності на основі співпраці.

Текстоцентричному підходу відповідають: *структурно-текстовий принцип*, що містить задум, структуру та способи реалізації текстових повідомлень, *принцип «перешкодостійкості інформації»* пов'язаний з оптимізацією обсягу повідомлень і підвищенням перешкодостійкості кодування інформації; *принцип «істинності інформаційного повідомлення»*, спрямований на уникнення неоднозначності вислову, його багатослівності та неструктурованості; *принципи мовного етикету, ввічливості та діалогу* орієнтовані на роботу зі способами інформаційного спілкування.

Розумово-діяльнісний підхід включає такі *принципи*: *розмірковування* (виведення причинно-наслідкових значень, висновку з декількох посилань), *інтроспекції*, який характеризується орієнтацією на відстеження основних стадій процесу створення презентації; *метапредметного навчання*, пов'язаний із формуванням цілісного образного бачення світу,

транспрофесійності – зорієнтований на досягнення широкого спектру фахових умінь.

Культурологічний підхід передбачає впровадження *принципів інтонаційно-стильової семантики; принципу розуміння мовних значень та оцінки виразності мови; аналізу художнього твору, спрямованих на опанування студентами світоглядних установок епохи; принцип голографічного навчання, який ураховує багатовимірне зображення та сприйняття модельованого освітнього об'єкту; принцип «ретроспективного аналізу життєвого досвіду»* (за А. Белкіним) (визначення вагомості отриманої інформації з позицій особистої значущості; *«принцип раціональної фундаментальності»*, спрямований на поєднання знань у галузі музичного мистецтва, інструментального виконавства, психології, педагогіки.

Узагальнення педагогічного досвіду та наукової літератури методичного характеру дозволило обрати педагогічні **умови** формування презентаційних умінь у процесі фортепіанної підготовки:

- орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі стратегічно обумовленої взаємодії зі слухачами;
- спонукання до пошуку власних вирішень, щодо підготовки й оприлюднення сценарію художньої презентації;
- створення розвивального, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі інформаційно-інтеграційного контексту та тематичної єдності презентації.

Упровадження першої педагогічної умови *на першому (підготовчозмістовому) етапі* передбачало реалізацію *методів*: аналіз конкретних ситуацій, метод проєктів, метод комунікативного впливу та переконання, логічної та емоційної аргументації, імітаційний тренінг.

Реалізація другої умови забезпечувалася в освітньому процесі низкою педагогічних *методів*, що впроваджувалися на другому (імітаційно-конструктивному) етапі: метод словесної інтерпретації, метод

комунікативної стратегії, метод істинності інформаційного повідомлення й доказовості, метод багатовимірної змісту інформації.

Основними методичними механізмами реалізації третьої умови на третьому (*рефлексивно-демонстраційному*) етапі було введення до експериментальної роботи таких *методів*: аналітичної інтроспекції, векторної взаємодії, орієнтації на сукцесивний і симультанний способи сприйняття інформації, організації смислотворчості, вольового включення.

Визначено склад та особистісні характеристики *трьох етапів* формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва: *підготовчо-змістовний* спрямований на формування мотивації студентів до проектно-творчої роботи, націленої на оприлюднення її результатів, а також на визначення інформаційно-цільового контексту презентації; *імітаційно-конструктивний* (другий) етап включав роботу над змістом, форматуванням текстового, музично-інтерпретаційного та ілюстративного супроводу презентації, а також створення візуальної моделі процесу її проведення; *рефлексивно-демонстраційний (третій)* етап формування презентаційних умінь пов'язаний формами роботи з налагодження як власного емоційного стану у процесі публічного виступу, так і зв'язків з аудиторією слухачів.

Для реалізації вирішення поставлених завдань у другому розділі дисертаційного дослідження використано комплекс взаємоузгоджених методів: порівняння, систематизації, класифікації, узагальнення отриманих теоретичних та практичних даних, теоретичне моделювання – для виявлення педагогічних засад, умов та етапів формування досліджуваного феномену в майбутніх учителів музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Діагностика рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортеп'яної підготовки

Констатувальний експеримент дослідження було проведено поетапно, з метою вирішення таких завдань:

- розробити критеріальний апарат дослідження з урахуванням компонентної структури презентаційних умінь;
- обрати методи діагностики та інтерпретувати дані, отримані в ході застосування різних діагностичних процедур;
- з'ясувати стан сформованості презентаційних умінь у студентів музичних факультетів, ураховуючи результати педагогічного спостереження, відповідно до встановлених критеріїв та їх діагностичних показників.

Діагностика сформованості презентаційних умінь студентів здійснювалася на базі Державних закладів «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Миколаївський національний педагогічний університет імені В. Сухомлинського у 2018–2020 навчальних роках. Загальна кількість досліджуваних складала 386 осіб, з яких 21 – викладачі, 365 – студенти.

Констатувальний експеримент передбачав попередню пошукову роботу в університетах з метою визначення сформованості презентаційних умінь студентів на заняттях з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу; виконання основних констатувальних

процедур; обробки отриманих даних і визначення кількісних показників сформованості презентаційних умінь загальної кількості студентів зазначених педагогічних закладів вищої освіти.

У попередніх розділах дисертації було виявлено компоненти та сутність щодо дефініції презентаційних умінь майбутніх учителів музики. Відзначимо, що *продуційно-мотиваційний* компонент презентаційних умінь відображає рух особистісних уподобань щодо осмислення актуальності впровадження до процесу навчання презентаційних форм подання навчальної інформації; самомотивації на оволодіння методикою презентаційної діяльності.

Жанрово-інформаційний компонент розкриває спроможність здобувачів вищої освіти до оволодіння предметно-смісловим змістом музичної або вербальної інформації, мовними та музично-виразними засобами презентації музичного й вербального текстів, а також здатність до емоційно-оцінюючого ставлення стосовно предмету презентації.

Трансфесіонально-діяльнісний компонент презентаційних умінь виражає професійно-значущу необхідність розглядати музичне мистецтво як елемент загального процесу пізнання світу, з чого випливає необхідність ефективного пошуку й обробки знань із різних наукових і мистецьких галузей.

Інтроспекційно-особистісний компонент розкриває індивідуальні психофізіологічні особливості суб'єкта музичного навчання щодо цілісного самоосмислення та ініціації змістоутворення інформування; ступеню інтересу та розуміння комунікатами теми презентації; корегування основними стадіями реалізації мовної діяльності.

Слід нагадати, що в контексті нашого дослідження поняття «мовна діяльність» і «комунікація» несуть синонімічне смислове навантаження. До того ж, у науковій літературі існує термін «мовленнєва комунікація» (О. Беляєва, Л. Галаєвська, А. Загнітко), який трактується вченими як «соціально обумовлений процес передачі та сприйняття інформації в умовах

міжособистісного й масового спілкування за допомогою вербальних і невербальних комунікативних засобів» [31; 62; 117].

Встановлюючи відповідність визначених нами структурних компонентів презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, враховуючи їх змістові характеристики, ми обґрунтували критерії з відповідними показниками якості досліджуваного феномену.

Таким чином, для реалізації головної мети констатувального експерименту – визначення стану сформованості презентаційних умінь студентів у педагогічних університетах – та відповідно до компонентної структури означених умінь було встановлено й науково обґрунтовано такі **критерії** оцінювання досліджуваного феномену:

- мотиваційно-комунікативний;
- структурно-мовний;
- функціонально-діяльнісний;
- рефлексивно-конструктивний.

Оцінювання першого, продукційно-мотиваційного, компонента ми здійснювали за допомогою *мотиваційно-комунікативного критерію*, який визначає рівень спрямованості студента на модернізацію практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язаної з внутрішнім ставленням студента до презентаційної діяльності. Цей критерій включав такі *показники*:

- ступінь здатності до контактовстановлючої взаємодії, яка вимагає обміну інформацією;
- рівень активності в ході виконання інформаційно-пошукових та музично-інтерпретаційних імпровізаційних завдань;
- міра власного прагнення щодо самостійного досягнення результату розв'язання завдання інформативно-пізнавального характеру.

Другий, жанрово-інформаційний компонент діагностувався шляхом впровадження *структурно-мовного критерію* оцінки, який спрямований на виявлення кількісного та якісного рівня знань і вмінь щодо стратегії мовної

поведінки та включав такі *показники*:

- якість володіння вміннями вибудовування вербальної композиції;
- ступінь осмисленості у виборі мовної тактики;
- рівень володіння мовним етикетом.

Процедура діагностики третього, трансфесійно-діяльнісного компонента опрацювання *функціонально-діяльнісного* критерію оцінювання. (речення незрозуміле) Він передбачає оцінювання вмінь студентів щодо розгляду змісту презентації в контексті загальної світової культури з урахуванням варіативності способів подачі інформації. Його *показники*:

- обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації;
- ступінь відповідності методичної варіативності загальним освітнім завданням, які вирішуються в процесі проведення презентації;
- міра здатності до ініціювання діалогу в процесі презентаційного акту.

Оцінювання четвертого, інтроспекційно-особистісного, компонента здійснювалось унаслідок упровадження в процедуру діагностики *рефлексивно-конструктивного критерію*, що спрямований на оцінювання навичок самоконтролю в процесі актуалізації презентованого тексту та готовності до інформаційно-ситуативного перетворення структурних елементів сценарію презентації. Цей критерій характеризується такими *показниками*:

- рівень адекватної відповідності в оцінюванні власної діяльності;
- ефективність використання корекційних прийомів на основі здійснення самоспостереження в процесі презентаційної діяльності;
- рівень сформованості вольових якостей (самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка тощо), спрямованих на досягнення мети публічного виголошення інформації або міркувань.

Констатувальний експеримент включав такі методи дослідження: педагогічне спостереження, бесіди зі студентами, опитування, анкетування,

аналіз результатів виконання студентами навчально-творчих завдань, заліково-екзаменаційних вимог, вивчення педагогічної документації, тест Равена.

Процес діагностики рівня сформованості презентаційних умінь студентів супроводжувався спілкуванням із викладачами щодо проблем мовленнєвої комунікації майбутніх фахівців та спостереженням за проведенням занять із дисциплін «Педагогічна практика», «Основний музичний інструмент» (включно модуль «Музична скринька»), «Концертмейстерський клас».

Під час бесід із викладачами університетів визначався рівень сформованості презентаційних умінь у студентів як на початковому, так і на завершальному етапі навчання. Разом із тим, майже всі викладачі-методисти наголошували на необхідності сучасної школи мати вчителів, які вміють проводити цікаві, інформативні й переконливі презентації. У процесі бесіди викладачі зійшлися на думці, що, по-перше, існує необхідність навчання майбутніх учителів музичного мистецтва сучасним технологіям підготовки та проведення публічних виступів; по-друге, вони констатували той факт, що в сучасній практиці підготовки вчителів не приділяється достатньо уваги оволодінню методикою підготовки та реалізації навчальної презентації.

Для виявлення рівня сформованості показників за виділеними критеріями, які, на нашу думку, є ключовими з приводу оцінки якості сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва презентаційних умінь, ми застосували чотирьохбальну шкалу оцінювання результатів анкетування, опитування, бесід та спостереження за навчальною діяльністю студентів-бакалаврів.

Високому рівню сформованості презентаційних умінь відповідав бал «3», середньому рівню (–бал «2», низькому (– бал «1», незадовільний рівень – бал «0» засвідчував про відсутність означених показників шкали оцінки якості сформованості в студентів презентаційних умінь. Більш детальна характеристика означених рівнів зводилася до такого.

Бал «0», фіксує про відсутність будь-якого рівня сформованості презентаційних умінь, характеризувався: відторгненням студентами музично-вербальної презентації як форми навчальної діяльності; прийняттям позиції спостерігача за відсутності інтересу до виконання самостійних творчих завдань зі складання, оформлення й демонстрації текстових повідомлень або музичних інтерпретацій.

Бал «1» (епізодичний (низький)) рівень свідчить про майже відсутність контактовстановлючої взаємодії, яка вимагає обміну інформацією, часткову заохоченість у ході виконання музично-творчих завдань, нестача прагнення до самостійного досягнення результатів розв'язання завдання; хаотичність структури вибудовування вербальної композиції, складнощі у виборі мовної тактики, дотримання мовного етикету; малий обсяг теоретичних знань і інтерпретаційно-виконавських умінь щодо виконання завдань презентації, обмеженість методичної варіативності, відсутність діалогу в процесі презентаційного акту; небажання брати участь в оцінюванні власної діяльності, випадкове використання доцільних корекційних прийомів в процесі виконання музичного твору або складання інформаційного повідомлення, відсутність прояву вольових якостей.

Бал «2» (періодичний (середній)) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає: достатній прояв здатності до контактовстановлючої взаємодії, яка вимагає обміну художньою інформацією, часткову заохоченість у ході виконання музично-творчих завдань, непостійність прагнення до самостійного досягнення результатів розв'язання завдань інтерпретаційно або інформативного характеру; відсутність чіткої структури у вибудовуванні музично-виконавської чи вербальної композиції, інтуїтивність у виборі мовної тактики, дотримання мовного етикету; достатній обсяг теоретичних знань і виконавсько-практичних умінь щодо виконання завдань презентації, неповна відповідність методичної варіативності загальним освітнім завданням, використання діалогу в процесі презентаційного акту за вимогами викладача;

імпульсивність в оцінці власної діяльності, поодиноке використання корекційних прийомів в процесі демонстрації музичного або інформаційного тексту, нестабільність у прояві вольових якостей.

Бал «3» (системний (високий)) рівень завбачає: високу здатність студентів до контактовстановлючої взаємодії, яка вимагає обміну художньою інформацією, заохоченість у ході виконання творчих завдань, спроможність щодо самостійного досягнення результатів розв'язання завдань; структурна переконливість у вибудовуванні вербальної та музичної композиції, глибина осмисленості у виборі мовної тактики, дотримання мовного етикету; переконливий обсяг теоретичних знань і виконавсько-практичних умінь щодо виконання завдань презентації, відповідність методичної варіативності загальним освітнім завданням, активне використання діалогу в процесі презентаційного акту; грамотна та адекватна оцінка власної діяльності, вільне використання корекційних прийомів в процесі демонстрації музичного або інформаційного тексту, постійність у прояві вольових якостей.

Для визначення рівня розвитку показників *мотиваційно-комунікативного критерію* ми провели анкетування за спеціально розробленим переліком питань (див. Анкета 1 у Додатку Б). Також ми спиралися на дані спостереження, орієнтованого на з'ясування уявлень студентів про їхні інтереси й установки тощо. Під час опитування студентам пропонувалося вибрати й оцінити із запропонованого переліку мотивів, інтересів, потреб ті, які найбільш точно відповідали їхнім уявленням. Слід зазначити певну ступінь перешкод у процесі проведення анкетування. Наприклад, не всі мотиви є усвідомленими через відсутність у багатьох суб'єктів розвиненої рефлексії; багато відповідей студентів, у силу прагнення виглядати якнайкраще, відповідати певним соціальним «нормам» і «стандартам», не були повною мірою об'єктивними. Для достовірності отриманих результатів констатуючого експерименту нами застосувався великий масив питань, серед яких «Опитувальник для визначення джерел мотивації» Джона Барбуто та Річарда Сколла [224]. Розробники

опитувальника передбачають інформативну модель мотивації, що інтегрує підходи різних учених. На думку дослідників, мотивація як явище є практично невимірним, тому в моделі тесту акцент зроблений на «фундаментальні особистісні утворення як основні джерела мотивації».

Джон Барбуто та Річард Сколла виділили п'ять таких джерел:

- внутрішні процеси: бажання отримувати задоволення й насолоду від процесів діяльності;
- інструментальна мотивація: бажання зовнішніх винагород, таких як плата, премії тощо;
- зовнішня концепція Я: бажання прийняття й підтримки своїх рис, компетентності та цінностей з боку інших індивідуумів або референтної групи;
- внутрішня концепція Я: бажання відповідати власним стандартам компетентності та цінностям;
- інтерналізація мети: бажання досягати цілей, що відповідають інтерналізованим цінностям.

Адаптовані питання щодо виявлення ступеня самомотивації студентів у процесі створення та проведення презентації визначали ступінь осмислення актуальності й необхідності впровадження художніх презентацій до процесу діяльності вчителя музичного мистецтва, а також рівень здатності до контактовстановлючої інформаційної взаємодії. Разом із тим, результати анкетування були спрямовані на виявлення міри власного бажання студентів щодо самостійного досягнення результату вирішення завдання художньо-інформативного характеру під час презентаційної діяльності, що є третім показником першого критерію (мотиваційно-комунікативного) дефініції дослідження. Інші два показники («рівень залученості до процесу презентаційної діяльності» та «рівень активності в ході виконання продуктивних форм навчальної діяльності») за мотиваційно-комунікативним критерієм оцінювання рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва визначався за допомогою методу

педагогічного спостереження.

У процесі виконання завдань творчо-продукційної спрямованості, таких як «Вербальна та інструментальна презентація музичного стилю» або «Особливості індивідуального композиторського стилю» студенти створювали фрагменти презентацій двох видів: відкрита інформація про музичний стиль та виступ від імені композитора (закодована інформація), ім'я якого не вказується, але презентуються його твори, озвучуються найвиразніші риси творчої індивідуальності композитора. Основне завдання полягало в наданні змоги студентові самостійно досягнути внутрішню логіку предмета обговорення (заданої теми) в ретельному доборі матеріалу для презентації за принципом художньо-інформативної доцільності й функціональності його використання. Ми звертали увагу на такі позиції у викладі студентом матеріалу: ступінь творчої активності, володіння матеріалом і здатність подавати його в нетрадиційній формі, стійкість бажання бути почутим і зрозумілим, варіативність подачі матеріалу й орієнтація на слухача.

Педагогічні спостереження та анкетні дані, показали, що більшість студентів вважають презентаційні форми подачі навчального матеріалу цікавими, але було помічено певні складнощі щодо добору матеріалу, логіки мовного висловлювання в процесі їх реалізації. Іноді студенти в ролі промовців поводитися відчужено, не враховуючи ступінь залученості й розуміння змісту інформації слухачами. Багато хто з них переходили на звичний монолог, який супроводжувався мультимедійним показом. У цілому більшість студентів не випробували себе в художньо-презентаційній діяльності, хоча вважають ці вміння необхідними в роботі сучасного вчителя музичного мистецтва.

Критерії та показники оцінювання рівня сформованості презентаційних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Компоненти	Критерії	Показники
Продукційно-мотиваційний	Мотиваційно-комунікативний	- ступінь здатності до контактновстановлюючої взаємодії, яка вимагає обміну інформацією; - рівень активності в ході виконання інформаційно-пошукових та музично-інтерпретаційних імпровізаційних завдань; - міра власного прагнення щодо самостійного досягнення результату розв'язання завдання інформативно-пізнавального характеру.
Жанрово-інформаційний	Структурно-мовний	- якість володіння вміннями вибудовування вербальної композиції; - ступінь осмисленості у виборі мовної тактики; - рівень володіння мовним етикетом.
Трансфесійно-діяльнісний	Функціонально-діяльнісний	- обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації; - ступінь відповідності методичної варіативності загальним освітнім завданням, які вирішуються в процесі проведення презентації; - міра здатності до ініціювання діалогу в процесі презентаційного акту.
Інтроспекційно-особистісний	Рефлексивно-конструктивний	- рівень адекватної відповідності в оцінюванні власної діяльності; - ефективність використання корекційних прийомів на основі здійснення самоспостереження в процесі презентаційної діяльності; - рівень сформованості вольових якостей, спрямованих на досягнення мети публічного виголошення інформації або міркувань.

Таблиця 3.1

**Діагностика сформованості презентаційних умінь студентів
за мотиваційно-комунікативним критерієм**

№	Показники	Рівні					
		Системний		Періодичний		Епізодичний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	ступінь здатності до контактостановлючої взаємодії, яка вимагає обміну інформацією	60	16,5	191	52,2	114	31,3
2	рівень активності в ході виконання інформаційно-пошукових і музично-інтерпретаційних імпровізаційних завдань	63	17,0	186	51,1	116	31,9
3	міра власного прагнення щодо самостійного досягнення результату розв'язання завдання інформативно-пізнавального характеру	50	13,3	186	51,1	129	35,2
4	середній показник у %	15,9		51,1		33,0	

Для виявлення рівня сформованості показників структурно-мовного критерію нами були розроблені завдання продуктивно-творчого характеру, за допомогою яких ми фіксували здатність студента до: володіння вміннями вибудовування вербальної композиції; осмисленості у виборі мовної тактики; володіння мовним етикетом.

Орієнтуючись на теоретичні узагальнення вчених, пропонуємо низку завдань, які фіксують рівень прояву структурно-мовного критерію та його показників: якість володіння вміннями вибудовування вербальної композиції; ступінь осмисленості у виборі мовної тактики; рівень володіння мовним

етикетом.

Під час виконання завдань ми спостерігали за варіативністю вербальних способів опису, лексичної наповнюваністю та стилістичною цілісністю оформлення художньо-орієнтованої інформації, що презентується студентами. Ми виходили з положень В. Медушевського, Е. Назайкінського про типи аналізу музичного твору [199; 214,91]. Узагальнюючи висновки вчених про формування навичок вербальної, раціонально-теоретичної інтерпретації музики, Л. Воєводіна виділяє чотири моделі вербальної інтерпретації музичних творів: музично-теоретична (формально-технологічна); загально-емоційна; інтонаційно-сміслова; цілісна та художньо-педагогічна. Кожна модель, на думку автора, має свою специфіку, з різним ступенем глибини розкриває сутність музичного твору [60, 287].

Оцінка успішності вербального аналізу музичного твору залежала від: уміння виконувати цілісний художньо-естетичний аналіз музики; вміння вибудовувати дидактичну модель художньо-педагогічного аналізу музичного твору, з урахуванням особливостей сприйняття аудиторії слухачів.

Таким чином, при вербальній інтерпретації музичного твору, як складової презентації, ми враховували можливість використання різних рівнів його вивчення: від художньо-естетичної та соціокультурної оцінки музичного твору до його сприйняття, осмислення й чуттєвого переживання.

Виходячи з цього, робота з виявлення рівня сформованості показників структурно-мовного критерію в процесі експериментальної роботи передбачала проведення бесіди, що включає розгляд категорій «сприйняття музики» і «музичне сприйняття».

Вступна бесіда також передбачала виявлення студентами вмінь, які впливають на успішність виступів. Відповідь студентів на питання про сутність поняття «ефективна презентація» та критерії її оцінювання включав набір критеріїв. Наведемо деякі твердження учнів: презентація призводить до мети (тобто аудиторія робить або думає в тому напрямі, який вказано презентатором); несе нову інформацію; аудиторія розуміє матеріал,

висловлює бажання діяти; виступ цікавий, переконливий, конкретний, аргументований; у презентації наявний очікуваний позитивний зворотний зв'язок.

Нами було сформульовано ключове питання бесіди: «Які вміння, навички, якості дозволяють з більшою ймовірністю проводити успішні та ефективні презентації?».

Далі ми провели «факторний аналіз», у результаті якого подібні за формулюванням відповіді були об'єднані в групи.

Спираючись на соціологічні аспекти музичного сприйняття, що розглядаються в роботах Л. Гаврілової, К. Зуба, Л. Псарьової ми акцентували увагу студентів на те, що поняття «сприйняття музики» належить до повсякденного типу сприйняття за допомогою емоцій, почуттів, асоціацій. Воно «характеризується фрагментарністю, дрібністю, нездатністю того, хто сприймає, сформувати цілісний художній образ музичного твору» [61,128].

Музичне сприйняття – «процес, спрямований на осмислення музики як естетичного художнього феномена» та є практичним типом сприйняття музиканта-професіонала, який володіє специфікою музичної мови, понятійним апаратом, а також відрізняється цілісністю та структурністю [128, 140].

Осмислення феномена музичного сприйняття визначило хід подальшої роботи. Виконання завдання *«Складання варіантного ряду художньо-вербального відтворення художнього змісту музичного тексту»* передбачало акцентуацію уваги студентів на таких позиціях:

- відповідність вербального тексту художньо-образному змісту музичного твору;
- композиційна узгодженість структури презентаційного сценарію;
- доцільність вибору мовних засобів виразності;
- урахування емоційного стану слухачів;
- контроль ефективності спілкування на основі встановлення

зворотного зв'язку;

- відбір матеріалу, що має інтерес для учасників презентаційної дії;
- послідовність викладу матеріалу ;
- урахування вікових та персонально-досвідних особливостей аудиторії слухачів під час формулювання питання;
- заохочення слухачів до постановки запитань.

Таблиця 3.2

**Діагностика сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки
за структурно-мовним критерієм**

№	Показники	Рівні					
		Системний		Періодичний		Епізодичний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	якість володіння вміннями вибудовування вербальної композиції	36	9,9	185	50,5	144	39,6
2	ступінь осмисленості у виборі мовної тактики	45	12,1	180	49,5	140	38,4
3	рівень володіння мовним етикетом	38	10,4	180	49,5	147	40,1
4	середній показник у %	11,0		48,9		40,1	

Для виявлення рівня сформованості показників *функціонально-діяльнісного критерію* (показники: обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації; ступінь відповідності методичної варіативності загальним освітнім завданням, які вирішуються в процесі проведення презентації; міра здатності до ініціювання діалогу в процесі презентаційного акту) нами були розроблені завдання продуктивно-творчого характеру, за допомогою яких ми фіксували якісний і кількісний набір знань і умінь, що складають специфіку транспрофесійної діяльності вчителя музичного мистецтва. У попередньому розділі ми вказували на сутність і значення транспрофесійного підходу в навчанні, підкреслюючи, що такий підхід не заперечує значущості фаху, а сприяє виходу за його межі,

збагаченню знаннями, що належать до інших видів мистецтва та наук.

«Завдання у формі дискурсу» охоплювали низку питань аналітичного та порівняльного характеру, наприклад:

- способи використання математики в теорії музики й музичних позначеннях;
- ритм у літературі й музиці;
- категорія пропорції в симфонічному оркестрі;
- варіація в музиці та математиці;
- закон переходу кількісних змін у якісні (філософія та музика);
- повторювані структури в математиці і в музичному жанрі – варіації;
- математика в ритмі та повторюваних елементах (математика, музика, архітектура) на основі прослуховування канону ре мажор І. Пахельбеля.

Наприкінці експериментальної роботи студенти дійшли висновку, що міждисциплінарний підхід у контексті діяльності вчителя музичного мистецтва спирається на ідею не тільки естетичної єдності всіх видів мистецтва, але й зв'язку з різними науками, процесами життєдіяльності та світобудови.

Таблиця 3.3

**Діагностика сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки
за функціонально-діяльнісним критерієм**

№	Показники	Рівні					
		Системний		Періодичний		Епізодичний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації	36	9,9	169	46,2	160	43,9
2	ступінь відповідності методичної варіативності загальним освітнім	42	11,5	171	46,8	152	41,7

	завданням, які вирішуються в процесі проведення презентації						
3	міра здатності до ініціювання діалогу в процесі презентаційного акту	38	10,4	170	46,8	157	42,8
4	середній показник у %	10,4		46,1		43,5	

Для виявлення рівня сформованості показників **рефлексивно-особистісного критерію** (показники: рівень сформованості вольової складової, яка забезпечує можливість утримувати процес презентації в межах поставлених завдань; наявність діяльній самооцінки; ступінь ефективності використання студентами корекційних прийомів на основі здійснення самоспостереження в процесі презентаційної діяльності) нами було проведено тестування на основі методики, запропонованої Н. Холлом для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, а також уміннями керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень (Див. додаток В). Вона складається з тридцяти тверджень і містить п'ять шкал: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей, вміння впливати на емоційний стан інших людей.

Ця **методика** дозволила виявити здібності студента контролювати й розуміти свої емоції в процесі презентації. Вона також вказала на ступінь сформованості вмінь спілкуватись і розуміти почуття слухачів під час сприйняття художньо-інформаційних та музичних текстів, що на думку вчених (С.Кулічової, В. Москаленко. Н. Терентьєвої) визначається рівнем розвиненості в суб'єкта емоційного інтелекту[170; 209; 274].

Ми помітили, що студенти з низьким рівнем емоційного інтелекту (за методикою Н. Холла) відчують здебільшого почуття дискомфорту в колективі, що може призводити до виникнення конфліктних ситуацій. Часто вони не можуть контролювати свій настрій і поведінку, адже не

усвідомлюють глибинні причини їх проявів. Таким студентам важко налагоджувати контакти, відповідно, складніше домагатися своїх цілей, переконувати, сперечатися, спрямовувати. В отриманих результатах рівень емоційного інтелекту був описаний за п'ятьма параметрами:

Самосвідомість – розуміння своїх емоцій та їх наслідків, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, схильність до роздумів та аналізу власного досвіду. *Саморегуляція* – самоконтроль і вміння стримувати руйнівні переживання, характеризується ясним мисленням і збереженням самовладання у стресових ситуаціях, умінням визнавати власні помилки, відповідальністю за досягнення цілей, адекватним сприйняттям нової інформації, зміни обстановки. *Мотивація* – прагнення до самореалізації, яке виражається в орієнтації на результат, пошуку найбільш ефективних способів досягнення мети. *Емпатія* – розуміння почуттів інших людей, що дозволяє уважно сприймати міміку й жести, вгадувати емоції та настрої, бути терпимими до недоліків оточуючих. *Соціальні навички* припускають уміння переконувати та проявляються в умінні завойовувати ставлення, переконливо подавати інформацію, дипломатично спілкуватися, надихати й вести за собою. Таким чином, методика, запропонована Н. Холлом, складається з тридцяти тверджень і містить п'ять шкал: емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, вміння впливати на емоційний стан інших людей.

Використання цієї методики надало можливість виявити рівень розвиненості здатності студентів розуміти ставлення особистості до інформаційного повідомлення, що репрезентуються в емоціях, а також сформованості вмінь управляти емоційною сферою в процесі публічного виступу.

Проведення дискурсу в кінці роботи передбачало самостійне виявлення студентами вмінь, які впливають на успішність презентаційних виступів. Нами було сформульовано ключове питання бесіди: «Які вміння, навички, якості дозволяють проводити успішні та ефективні презентації?».

Відповідь студентів на питання про сутність поняття «ефективна презентація» та критерії її оцінювання включала такий перелік: «презентація призводить до мети (тобто аудиторія робить або думає в тому напрямі, який вказано презентатором)»; «...несе нову інформацію»; «аудиторія розуміє матеріал, висловлює бажання спілкуватися з музикою»; «виступ цікавий, переконливий, конкретний, аргументований»; «...в презентації присутній позитивний зворотний зв'язок». Далі ми провели «ментальний факторний аналіз», у результаті якого подібні за формулюванням відповіді були об'єднані в групи.

Аналізуючи отримані відповіді студентів, ми відзначили таке: виділені групи вмінь характеризують презентацію як процес у хронологічному значенні. Тобто студентами було відзначено вміння, якими повинен володіти презентатор, починаючи з етапу підготовки презентації до закінчення самого виступу.

Таблиця 3.4

**Діагностика сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки
за рефлексивно-конструктивним критерієм**

№	Показники	Рівні					
		Системний		Періодичний		Епізодичний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	рівень адекватної відповідності в оцінюванні власної діяльності	32	8,8	159	43,4	174	47,8
2	ефективність використання корекційних прийомів на основі здійснення самоспостереження в процесі презентаційної діяльності	24	6,6	152	41,8	189	51,6
3	рівень сформованості вольових якостей (самостійність,	22	6,1	146	40,1	197	53,8

	цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка тощо), спрямованих на досягнення мети публічного виголошення інформації або міркувань						
4	Середній показник у %	7,1	42,4	50,5			

На підставі проведення констатуючого експерименту нами було встановлено три **рівні сформованості презентаційних умінь**:

– епізодичний (низький), що свідчить про те, що студенти або не володіють теоретичними та практичними знаннями, або їм властиве абстрактне уявлення щодо проведення презентаційної діяльності;

– періодичний (середній) рівень сформованості презентаційної діяльності характеризується нестійкою позитивною мотивацією, але резерв базових знань або власний потенціал дозволяє успішно виконувати творчі та тестові завдання. Студенти намагаються керувати своїми діями у відомих обставинах, у них спостерігається наявність опанування навичками презентації;

– системний (високий) рівень, який передбачає наявність у студентів позитивної мотивації до презентаційної діяльності, можливостей застосування на практиці нестандартних рішень під час вирішення творчих завдань, високий рівень сформованості навичок самостійної роботи. Кожний рівень оволодіння імпровізаційними вміннями відповідає визначеному нами етапові їх формування.

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки**

№	Критерії	Рівні					
		Системний		Періодичний		Епізодичний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-комунікативний	58	15,9	187	51,1	120	33,0
2	Структурно-мовний	40	11,0	179	48,9	146	40,1
3	Функціонально-діяльнісний	26	7,1	155	42,4	184	50,5
4	Рефлексивно-конструктивний	38	10,4	169	46,1	158	43,5
5	середній показник у %	11,1		47,1		41,8	

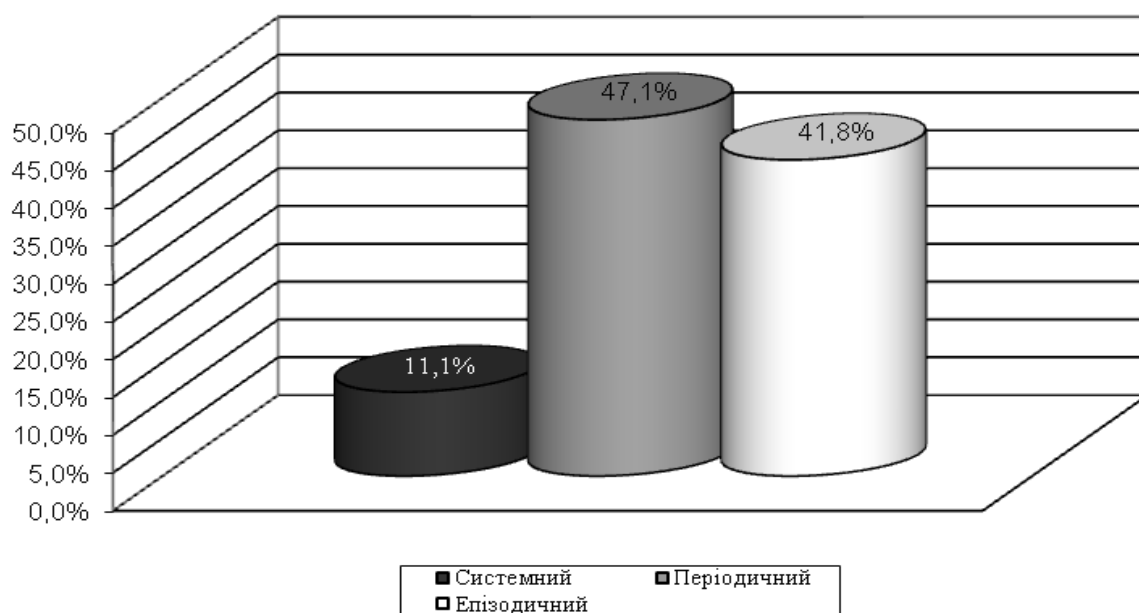


Рис. 3.1. Рівні сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

3.2. Перевірка ефективності методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Формувальний експеримент передбачав використання комплексу організаційних форм і методів, спрямованих на формування презентаційних умінь студентів педагогічних університетів на заняттях з «Основного музичного інструменту» та «Концертмейстерського класу». Реалізація експерименту передбачала вирішення таких завдань:

- обґрунтувати методику формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях із «концертмейстерського класу» та «основного музичного інструменту»;
- розглянути динаміку формування презентаційних умінь;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних та якісних показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;
- доказати вірогідність запропонованої методики формування музично-імпровізаційних умінь шляхом використання методів математичної статистики.

Експериментальна програма проводилася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Орієнтуючись на засади порівняльного аналізу, для проведення формувального експерименту й виявлення його об'єктивної оцінки із загальної кількості студентів другого курсу було відібрано дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). Чисельність студентів склала по 33 особи в кожній групі. Зі студентами ЕГ заняття проводилися відповідно до розробленої методики.

Формувальний експеримент проводився протягом 2018 – 2020 навчальних років. За результатами обробки отриманих даних першого діагностичного зрізу, що подано в *таблицях 3.6, 3.7, 3.8, на рис. 3.2* і в Додатку А, було з'ясовано, що контрольна та експериментальна групи на

початку експерименту мали приблизно однаковий рівень сформованості презентаційних умінь. Це дало змогу в подальшій роботі простежити динаміку розвитку в студентів структурних компонентів досліджуваного феномену.

Таблиця 3.6

Узагальнені результати діагностики сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ у процесі фортепіанної підготовки (перший зріз)

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-комунікативний критерій		Структурно-мовний критерій		Функціонально-діяльнісний критерій		Рефлексивно-конструктивний критерій		Середній показник сформованості презентаційних умінь	
С	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	5	15,2	5	15,2	4	12,1	4	12,1	4	12,1
П	15	45,5	13	49,3	14	42,4	12	36,4	13	39,4
Е	13	39,3	15	45,5	15	45,5	17	51,5	16	48,5

Таблиця 3.7

Узагальнені результати діагностики сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва КГ у процесі фортепіанної підготовки (перший зріз)

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Мотиваційно-комунікативний критерій		Структурно-мовний критерій		Функціонально-діяльнісний критерій		Рефлексивно-конструктивний критерій		Середній показник сформованості презентаційних умінь	
С	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	6	18,2	5	15,2	4	12,1	3	9,1	4	12,1
П	14	42,4	15	45,5	15	45,5	13	39,4	14	42,4
Е	13	39,4	13	39,1	14	42,4	17	51,5	15	45,5

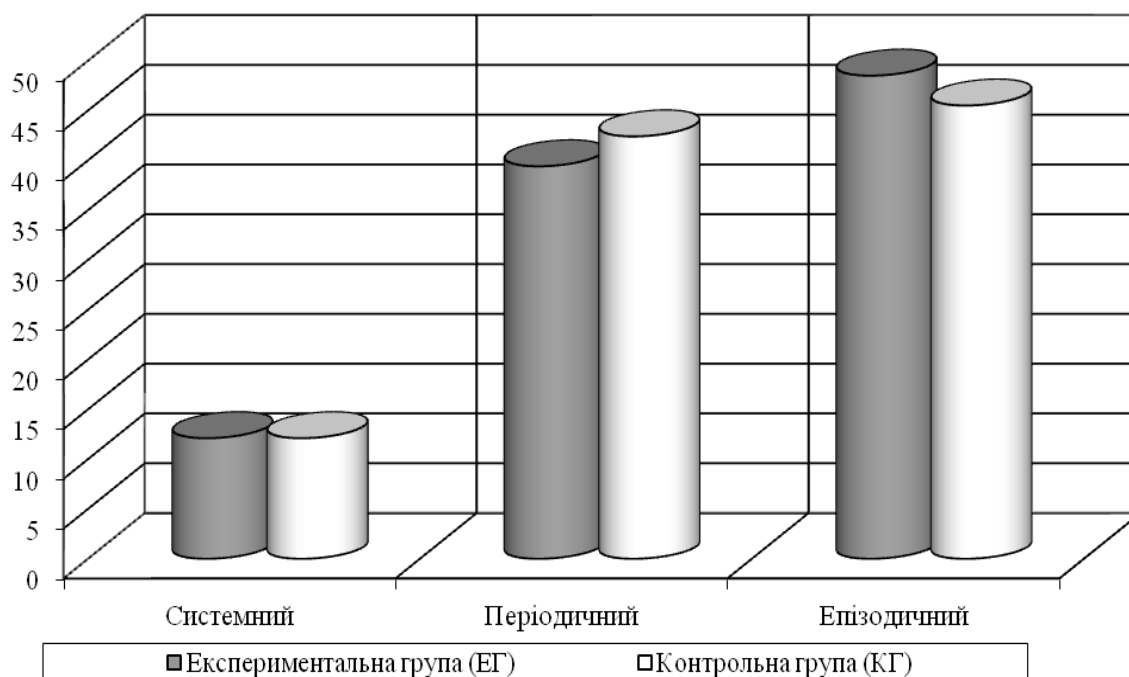


Рис. 3.2. Стан сформованості презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (перший зріз)

Таблиця 3.8

Коефіцієнти сформованості презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (перший зріз)

Групи	Мотиваційно-комунікативний критерій	Структурно-мовний критерій	Функціонально-діяльнісний критерій	Рефлексивно-конструктивний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	1,92	1,82	1,67	1,60	1,75
КГ	1,89	1,87	1,68	1,61	1,76

Формувальна робота здійснювалася поетапно. Це відповідало поетапності формування презентаційних умінь на підготовчо-змістовому, імітаційно-конструктивному та рефлексивно-демонстраційному етапах. Під час усіх етапів формувального експерименту ми враховували такі положення:

– твір мистецтва – це художньо-естетична інформаційна система, яка здійснює на слухача інтелектуальний, емоційний, стимулюючий вплив.

Такий підхід дає теоретичне підґрунтя для розгляду музичної інформації як джерела музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, оскільки в даному процесі музичні твори використовуються в якості навчального матеріалу [170, 48]

– презентація як форма подання художньої інформації спрямована не тільки на передачу текстового повідомлення, але й повинна розкривати смисл ідеї, її важливість і цінність, а також спонукати слухачів до естетичних міркувань і суджень;

– цінність процесу опанування презентаційних умінь полягає в тому, що в її межах формується діалектичне мислення студентів, зникає формалізм у знаннях, з'являється бажання висловлювати й доводити власну думку, вдаватися в аргументи інших, вступати в діалог, що, у свою чергу, сприяє перетворенню знань на переконання – презентація відрізняється від інших вербально-інформаційних жанрів таким переліком характеристик: наявністю сценарію, артистизмом автора промови, чіткістю постановки проблем;

– презентація передбачає творчий підхід до вибору автором її формату відповідно до жанру матеріалу, що викладається, та поставленої мети;

– основне правило виступів полягає у складанні зв'язних текстів із музично-ілюстративним і відеоматеріалом, що передбачає аргументовані судження, певну логіку подачі матеріалу, вираження особистісної позиції до ідеї, яка презентується;

– художньо-комунікативна взаємодія з аудиторією передбачає діалог, питання слухачів, які необхідно обговорювати у зручній для студента-презентатора формі: відповідати на питання по ходу презентації, відповідати на питання в кінці презентації, блокувати питання, відкладаючи відповіді на них у будь-який інший зручний час;

Експериментальна робота проходила в три етапи.

Перший етап (підготовчо-змістовний) забезпечував розвиток мотиваційно-орієнтаційного компонента структури презентаційних умінь та був спрямований на формування навичок визначення стилю й контексту

майбутньої презентації; оцінку досвіду сприйняття слухацької аудиторії; пошук, відбір і підготовку музичних та інформаційних текстів.

Успішність реалізації виділеної умови забезпечувалася впровадженням таких методів, як: переконання, доказової аргументації, аналізу критичних ситуацій, методу проєктів, моделювання та прийняття педагогічних рішень та імітаційного тренінгу.

Метод переконання використовувався нами, по-перше, для обґрунтування актуальних питань у мистецтві, педагогіці, виконавстві, наприклад, залучення до опанування методики проведення презентації, яка є неодмінною умовою підготовки до майбутньої фахової комунікативної діяльності. Метод переконання також використовувався нами під час залучення студентів до самостійної побудови драматургії музичного твору, що презентувався (особливо це питання мало відношення до студентів із Китаю, які часто використовують практику «виконавського копіювання»). Використання вказаного методу в процесі експериментальної роботи передбачало ознайомлення з основними механізмами його реалізації в майбутній практичній діяльності (бесіда, дискусія) з метою доведення істинності своїх і спростування неправдивих суджень.

У ході роботи ми ґрунтувалися на висновках учених (Р. Гуревич, Л. Коношевський, О.Шестоपालюк) про те, що на відміну від навіювання, переконання ґрунтується на осмисленому прийнятті, аналізі й оцінці суб'єктом будь-яких відомостей або ідей [85].

Виходячи з цієї тези, вважаємо, що переконаність як результат переконання не сприймається та не передається в готовому вигляді. Результат переконання може бути зроблений як самостійно, так і за допомогою того, хто переконує (викладача, студента-презентатора). Нами було передбачено, що розмірковування того, хто переконує, вимагає виділення певного часу в межах презентації, додаткового інформаційного забезпечення, що не укладалося в основному тексті, використання різноманітних ораторських прийомів, а також знання законів і правил логіки

доказу й аргументування. Таким чином, реалізація методу переконання в експериментальній роботі передбачала супровідне підключення *методу доказової аргументації*.

Спираючись на теорію доказів, Р. Атамурадової, С. Алімкулова, А. Ешматова, М. Шеранової в процесі обговорення зі студентами методу доказової аргументації ми окреслили такі його складові: теза, яку потрібно довести, довід або аргумент, за допомогою яких доводиться теза, та демонстрація способу доказу[15, 2].

Алгоритм, що забезпечує виведення істинності тези з істинності аргументів, визначається чотирма законами логіки. В. Жеребкін нагадує, що перші три сформульовано Аристотелем («закон тотожності», який виражає вимогу визначеності й тотожності понять; закон суперечності, який стверджує, що два протилежних судження про один і той самий предмет, взятий в один і той самий час, в одному й тому самому відношенні, не можуть бути разом істинними; «закон виключеного третього», виходячи з якого з двох суперечливих висловлювань про один і той самий предмет, взятий в один і той самий час і в одному й тому самому відношенні, одне неодмінно істинне, інше – помилкове, третього – не дано. Четвертий закон, сформульований Г.-В. Лейбніцом, – «закон достатньої підстави», який вказує на те, що будь-яка думка має бути обґрунтована іншими думками, істинність яких доведена [329]

Джейсон А. Конгер, дослідник у галузі лідерства та організаційних перетворень, розглядаючи причини виникнення в учнів критичного ставлення до пропонованих доводів і висновків, вказує на таке: присутність в учня суперечливих установок, які в низці випадків ідуть урозріз із засвоєними нормами; відсутність логіки аргументації або надмірна її кількість. Дослідник відзначає, що для того, щоб змусити суб'єкта змінити точку зору, необхідні не тільки переконливі аргументи, але й довіра до того, хто переконує, його вміння встановити правильний емоційний зв'язок з аудиторією. [97].

Спираючись на праці зарубіжних дослідників, у експериментальній роботі нами було розроблено низку адаптованих методик, що сприяють реалізації ефективних переконуючих дій і реалізуються в експериментальній роботі. Наведемо деякі з них у поєднанні з відповідним словесним супроводом:

– *«Переконання, але не перепереконання»*, тобто для того, щоб когось переконати в чомусь, треба спочатку погодитися з його доводами, «приєднати співрозмовника», а потім перейти до висловлювань своєї точки зору: «Ти маєш рацію, все так, ... і до цього я хотіла додати ...» [15, 3].

– *«Використання мовних формул»*, пов'язаних зі зміщенням смислового акценту на незначний аспект: «У який день ви плануєте виступати з презентацією?» При цьому передбачається, що проведення презентації в будь-якому випадку відбудеться, а вибір студентів пропонується здійснити лише щодо термінів. [15, 3].

– *«Видалення сумніву»* за допомогою вживання слів «вдало», «на щастя», «необхідно».

– *«Використання «примусової угоди з часткою «не»»* засноване на тому, що вживання частки «не» має певну закономірність. У сприйнятті візуальних картин, звуків і відчуттів не існує заперечення, тобто не можна уявити собі, наприклад, «не-звук», тому заперечення, що існує тільки в мововиявленні й у спілкуванні несвідомо опускається. Наприклад, під час переконання студента виконувати музичний фрагмент із відповідним динамічним наповненням доцільно аргументацію супроводжувати таким мовним кліше: «Ви можете погодитися зі мною, а можете не погодитися – не важливо, головне – зрозумійте, що ви повинні створити відповідний стан (образ, настрій ...). Таким чином, у першому та в другому випадку студентів пропонується погодитися з твердженням викладача. [15, 2].

– *«Розхитування припущення»*. Ця методика спирається на тезу про те, що змістити припущення, що стоїть за переконанням, яке утримує його, набагато легше, ніж змінити саме переконання. У цьому випадку система

уявлень, що втратила точку опори, швидко трансформується й набуває рис нового переконання [15, 1].. Наприклад, за необхідності викорінення звички, існуючої в багатьох студентів – усі технічні пасажі відпрацьовувати «міцними пальцями», не слід забороняти або нав'язувати інші методи технічного вдосконалення, а розхитати стале уявлення наведенням прикладів негативних наслідків застосування цього методу (затискання руки, гальмування швидкості пальців тощо).

Опрацювання методу «Розхитування припущення» в контексті презентаційної діяльності передбачало складання плану інформаційного повідомлення на теми, які спочатку припускають і провокують велику кількість полярних точок зору, та в низці випадків формулювались у формі питання: «Класична музика в сучасній обробці – це добре чи не дуже?», «Якщо класична музика не подобається, то це дуже погано?», «Реп і молитва».

У ході застосування методу переконання поширеним явищем часто стає подолання критичного ставлення до теми обговорення або до певної тези інформації.

Р. Атамурадова на підставі досліджень зробила висновки про ефективність переконливого впливу, який залежить від:

- змістовності й авторитету того, хто переконує;
- урахування особливостей психічного складу суб'єкта, якому адресована переконлива дія (потреби, інтереси, установки, смаки, особливості мислення);
- упевненості й віри в те, що повідомляється;
- інтелектуально-емоційного стану того, хто переконує, та того, кого переконують, у момент їх взаємовідносин;
- емоційності промови, яка викликає адекватні співпереживання та дає можливість впливати не тільки на розум, але й на почуття учнів [15, 3].

\Атамурадова, Р. К\

С. Куличова відзначає, що з позицій інформаційного підходу твір

мистецтва розглядається як художньо-естетична інформаційна система, яка здійснює на слухача інтелектуальний, емоційний, стимулюючий вплив [170, 49]. Такий підхід дає теоретичне підґрунтя для розгляду музичної інформації (твору) як засобу переконання у сфері педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Процес переконання слухача (студента) через акт сприйняття музики є наслідком його зараження й навіювання з боку виконавця (вчителя музичного мистецтва). Виразність і заразливність виконання стають для того, хто сприймає, провідниками переконань, надаючи інтерпретації вагомості й логічної переконливості. Зрозуміло, це розчленовування можливе тільки чисто теоретично, адже на практиці і переконання, і захоплення слухачів за допомогою емоційного зараження нерозривно пов'язані. У мистецтвознавстві процес переконання через акт сприйняття музики отримав назву «артистичної виразності» [170, 51].

Упровадження *методу аналізу конкретних ситуацій* дозволив на першому етапі (підготовчому) формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізувати такі завдання:

- ознайомлення студентів з алгоритмом вирішення реальних практичних ситуацій на підготовчому етапі: формувати навички відокремлення важливого від другорядного під час відбору художньо-інформативного матеріалу, визначати мету та структуру презентації;
- варіанти розподілу інформаційного матеріалу між учасниками колективного проєкту-презентації;
- моделювання ситуації створення тексту презентації процесуального й результативного характеру, а також варіантів вербалізації слухового уявлення звукової інтерпретації музичного твору;
- демонстрація багатозначності можливих рішень у процесі визначення змістової логіки інформаційного насичення презентаційного проєкту, форм та засобів його демонстрації;
- конкретизація можливостей студентів до пошуку нових форм підготовки вербального повідомлення та їх інформаційного забезпечення;

– виявлення механізмів подолання мовленнєвих або характерно-особистісних недоліків у процесі передачі інформаційного тексту («сухість», неемоційність, нединамічність).

Незважаючи на перелічені вище переваги використання методу аналізу конкретних ситуацій, у процесі проведення формувального експерименту ми зіткнулися з певними труднощами його реалізації, а саме: часовий аспект організації; різний рівень готовності студентів до такого способу вирішення когнітивних завдань (найбільші розбіжності спостерігалися між студентами з України та Китаю); необхідність чіткого визначення зі студентами кола обговорюваних питань та організація систематичного контролю за ходом роботи.

У процесі реалізації методу аналізу конкретних ситуацій ми враховували той факт, що сама ситуація, яка моделюється та створюється в процесі навчання, може бути, як відомою студентові, так і частково відомою або невідомою. Це визначало різний ступінь акцентуації самостійності студентів експериментальної групи в контексті розробки завдань стосовно означеного методу.

Так, вирішення завдань *«відомої ситуації»* (теми) передбачало поєднання відомої вже інформації з новими способами її подачі. Так, обговорення теми презентації *«Засоби музичної виразності в музиці»* для учнів молодших класів включало не тільки демонстрацію заявленого у відомих зразках музичного мистецтва, але й споглядання трансформації музичного матеріалу засобами аранжування. Ця робота була націлена на виявлення й аналіз змін характеру та змісту музичного твору внаслідок диверсифікації одного або декількох музично-виразних засобів. У якості самостійної роботи було запропоновано ознайомлення з відео-лекцією Михайла Казініка *«Музика як універсальний засіб розвитку дитини»* (відео за посиланням <https://www.youtube.com/watch?v=k2aeCcqLM6M>).

«Ситуація частково відома» в контексті методу *«аналіз конкретних ситуацій»* передбачала порівняння способів виконання фрагмента

презентаційної роботи з іншими подібними, які виконувалися раніше. Хоча тотожні ситуації не завжди були аналогічними, але в той самий час мали єдину основу, за допомогою якої студенти знаходили можливість вибрати оптимальне вирішення завдання.

Наприклад, *«Підбір музично-фонового супроводу до вербально-розповідного тексту»*. В якості домашнього завдання було запропоновано ознайомлення з мультиплікаційними фільмами, що використовувалися як фон кращих зразків класичної музики. До них були віднесені: мультиплікаційний фільм *«Гноми і король»* режисера І. Ковалевської, який знайомить нас із прекрасними музичними п'єсами Е. Гріга *«Ранок»*, *«Хід гномів»*, *«У печері гірського короля»*; повнометражний мультфільм, що є по суті мультконцертом, студії Дісней *«Фантазія»* (режисери Н. Фергюсон, Дж. Елгар, С. Армс), у якому мініатюрні розповіді про фей, кентаврів, ангелів супроводжуються музикою Р. Шуберта, П. Чайковського, М. Мусоргського, К. Сен-Санса, Дж. Гершвіна, Л. Бетховена та інших композиторів.

Студенти після самостійного ознайомлення з мультиплікаційним фільмом *«Балерина на кораблі»* режисера Л. Атаманова дійшли висновку про те, що у фільмі сюжетна фабула розкривається за допомогою музичного супроводу, в якості якого виступає музикант А. Шнітке за повної відсутності словесного тексту.

Під час підготовки фрагмента роботи над презентацією *«Підбір музично-фонового супроводу до вербально-розповідного тексту для учнів старших класів»* було проведено аналіз зарубіжних музичних кліпів, знятих «культовими» режисерами (Мартін Скорсезе, Мішель Гондрі, Джонатан Глейзер та ін.). Процедура аналізу музичного відеокліпу передбачала такий алгоритм:

- аналітичний перегляд відеокліпу з метою виділення смислоутворюваного компонента;
- розкриття авторського задуму, виявлення тематичного змісту відео;

– виявлення співвідношення й аналіз взаємодії вербальних і невербальних компонентів тексту;

– визначення функцій вербальних і невербальних засобів художньої виразності в музичному кліпі.

«Невідома ситуація» в контексті застосовуваного нами у формульованому експерименті методу «аналіз конкретних ситуацій» передбачала розгляд творчих завдань, які не зустрічались у навчальній діяльності більшості студентів. Такі завдання студенти не могли порівняти з будь-яким зразком. До них було віднесено: підготовка модуля «Музична скринька» з дисципліни «Основний музичний інструмент» у формі відеоблога.

Презентація відеоблогів упереджувалась таким. На основі сумісної зі студентами роботи щодо опрацювання дослідження І. Текутьєвої було виділено основні типи й жанри відеоблогів: б'юті, лайфстайл, повсякденний, ігровий, челлендж, пранк, скетч, влоги, навчальне відео [272, 108]. Відеодемонстрація модуля «Музична скринька» з дисципліни «Основний музичний інструмент» у формі відеоблога передбачало роботу в жанрі «інформаційне та навчально-мотиваційне відео», що, у свою чергу, відповідало запиту до впровадження в експериментальну роботу методу самостійної підготовки та презентації художньо-мистецьких проєктів.

Ми спиралися на визначення О. Буйницької мети з приводу доцільності використання *методу проєктів* у навчальній діяльності студентів, яку вчена вбачає у формуванні навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій, «якими передбачається самостійна (індивідуальна чи групова) дослідницько-пошукова діяльність студентів». У межах використання в експериментальній роботі зазначеного методу ми намагалися дотримуватися такого:

– використання тем, які потребують від студента виконання дослідницьких процедур на основі інтегрованого пошуку знань. Запропонований обсяг включав такі теми: «Інструменти-символи народів»,

«Подорож країнами світу разом із музикою», «Популярна музика та зіркові імена», «Портрет у музиці й живопису», «Професії, що пов'язані з музикою» та ін.;

– створення ситуації значущості передбачуваних результатів (оприлюднення проєкту у відеорежимі: відеофільм, веб-сторінка, комп'ютерна газета; участь у конкурсі проєктів та ін.;

– залучення студентів до самопідготовки й опрацювання структури спільної діяльності учасників проєкту, як у процесі його підготовки, так і на етапі презентації;

– визначення терміну виконання проєкту-презентації та установка перспективних напрямів подальшого дослідження.

Реалізація *методу прийняття педагогічних рішень* у навчальних ситуаціях носив також продуктивний або творчо-пошуковий характер. Розроблений перелік завдань послуговувався нами в процесі самостійної роботи студентів у ході вирішення таких завдань, як: вибір одного варіанту музичної ілюстрації до заданої теми з числа можливих; програвання ситуацій нерозуміння, несприйняття інформації слухачами й пошук шляхів досягнення адекватного осмислення слухачами текстового або музичного змісту твору; визначення часової тривалості проведення презентації; оцінювання міри підготовленості слухачької аудиторії, вибір методики опрацювання щодо технічно-виконавського вдосконалення.

Виконання низки завдань, що забезпечили реалізацію методу прийняття педагогічних рішень, слугувало підготовці студентів до другого етапу експериментальної роботи, спрямованої на формування жанрово-інформаційного компонента структури презентаційних умінь.

Так, упроваджений на першому етапі метод «аналіз конкретних ситуацій» виступав підґрунтям реалізації в подальшій роботі методу *«імітаційний тренінг»*, який надавав можливості відзеркалити в освітньому процесі різні види фахового контексту та, у такий спосіб, сприяти формуванню досвіду в умовах квазі-діяльності.

Успішність інкорполяції вказаного методу в процес експериментальної роботи забезпечувалася розробкою імітаційної моделі, яка віддзеркалювала умови й системні відносини майбутньої професійної взаємодії студентів з учнями. Нами пропонувалося 5 основних імітаційних моделей-тем, що включали такі форми роботи вчителя музичного мистецтва на уроці, як:

- аналіз музичного стилю, жанру, епохи або творчості композитора;
- виклад змісту та умов виконання творчого завдання (інструментально-ритмічний супровід музичної п'єси, побудова музично-ритмічних рухів до музичного фрагменту, обговорення прослуханого твору за планом, виконання вправ на розвиток музичного слуху й уміння розрізняти та порівнювати темброві й динамічні особливості звучання музичних фрагментів);
- презентація пісенного матеріалу з елементами диригування й показу та емоційне виконання музичного твору (в іншому разі складання аудіо-колекції);
- виклад теоретичного матеріалу з елементами процесуальної гри (нотна грамота, засоби звуковиразності, особливості звуковибудовування, термінологія);
- технологія створення переліку питань до дискусії або діалогу в межах заданої теми.

Робота в цьому ключі передбачала виконання студентами практичних завдань, що сприяють самостійному виділенню сильних і слабких сторін тієї чи іншої текстової моделі презентації, формуванню мотивації до аналізу власних поглядів і установок, осмисленню перешкод, що постають на шляху реалізації вербально-виконавської презентаційної діяльності, вдосконаленню здатності до пошуку резервів для більш ефективної роботи. На підставі правил до педагогічного тренінгу, окреслених М. Дороговою, ми дотримувалися таких рекомендацій:

- довірливий стиль спілкування;
- спілкування за принципом «тут і тепер» (говорити те, що хвилює в

цей момент);

- персоніфікація висловлювань (свої судження висувати у формі «Я вважаю...», «Я думаю...»);

- неприпустимість безпосередніх оцінок [105, 35].

Реалізація методу «імітаційний тренінг» включала виконання студентами експериментальної групи таких завдань:

- підбір музичних творів до презентації на одну тему, але для різних вікових груп учнів;

- читання з листа невідомого твору;

- бліц-відповіді на питання, складені викладачем і студентами з теми підготовленої презентації;

- подання основних тез тексту презентації за умови різного часового лімітування та збереження основної ідеї повідомлення, наприклад, презентація тривалістю 15 хвилин, презентація – 1 година.

Частково цей метод використовувався нами на другому (імітаційно-конструктивному) етапі експериментальної роботи. В цьому випадку наша увага більшою мірою приділялася вибору студентом тактики мови, оцінки якості дотримання мовного етикету, змістовності композиції, а також ступеня прояву особистої позиції студента в процесі подання презентаційного повідомлення.

Отже, перший етап формувального експерименту був спрямований на розвиток продукційно-мотиваційного компоненту структури презентаційних умінь. Цей процес забезпечувався впровадженням першої умови: орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі стратегічно обумовленої взаємодії зі слухачами. На другому етапі формувального експерименту (імітаційно-конструктивному), який розпочався майже одночасно з попереднім, була реалізована друга умова: спонукання до пошуку власних вирішень, щодо підготовки та оприлюднення сценарію художньої презентації.

Другий етап (імітаційно-конструктивний) формувального

експерименту був скерований на розвиток жанрово-інформаційного та трансфесійно-діяльнісного компонентів структури презентаційних умінь. Завдання викладача на другому етапі полягало в розкритті можливостей студентів експериментальної групи щодо добору й використання музично-мовних і вербальних засобів. Безсумнівно, успішність виконання вказаного забезпечувало в процесі актуалізації презентаційної промови ефективність розкриття змістовної сутності художнього явища.

У процесі обміркувань ми посилалися на вислів Л. Воєводіної про те, що багатовікова практика людства свідчить, що цілісне сприйняття музики, як мистецька подія, не є природною якістю суб'єкта [60, 288].

Процес переконання студентів у необхідності та можливості оволодіння культурою використання музично-мовних засобів супроводжувався бесідою за темою «Культура музичного сприйняття особистості: на перетині минулого й сьогодення». Тематичний план бесіди ґрунтувався на обговоренні статей Л. Воєводіної, з якими студентам пропонувалось ознайомитися самостійно. Учасникам експерименту була доведена інформація про те, що музичне сприйняття, як самостійний і специфічний вид музично-естетичної діяльності, виникло на певному щаблі розвитку музичної культури, в подальшому видозмінювалося та проходило різні історичні стадії розвитку. Сприйняття окремого суб'єкта, за визначенням Л. Воєводіної, характеризується великою кількістю показників і обумовлено особливостями музичного твору, змістом, закодованим у системі музичних образів і композиційній структурі, характером установок на сприйняття музики як у цілому, так і конкретного музичного твору; наявність досвіду сприйняття музики, а також інтонаційного досвіду, що відповідає часу створення твору, що сприймається. Таким чином, слухач повинен мати у своєму розпорядженні певні уявлення про відповідну культурно-історичну епоху, її ідеали, особливості їх відображення у творах різних видів мистецтв того чи іншого часу тощо. Тому виховання студентів передбачає їх спеціальне навчання не тільки освоєнню багатого образно-емоційного змісту

художніх творів музичного мистецтва різних епох, стилів, але й засобам їх художньо-вербального аналізу [60, 289].

Застосовуваний на другому етапі експериментальної роботи **метод вербальної інтерпретації** передбачав таке: розподіл студентів на дві групи; опрацювання кожною з груп певного обсягу тексту, за яким студенти мали скласти схему, тези або логіко-сміслову модель (залежно від завдання); обмін та оцінка побудови логіко-сміслових моделей на підставі яких, у подальшій роботі, розкриватиметься зміст художнього тексту.

Наступне завдання полягає в самостійному вивченні тексту, складанні питань і відповідей на них. У кінці заняття визначались і обговорювалися найточніші, повні відповіді й цікаві «розумні» питання.

Третє завдання було спрямоване на виконання учасниками експериментальної групи таких розумових операцій, як синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, абстрагування, засновані на аналізі прослуханих у виконанні студентів музичних творів у процесі проведення модульного контролю з основного музичного інструменту.

У контексті методу словесної інтерпретації нами використовувався ***прийом додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі***, заснований на концепції вітагенного навчання А. Белкіна та спрямований на актуалізацію вербального потенціалу особистості студента, його потреби в самореалізації. [26, 10]. Формула цього методу виражалась у такому: викладач пропонує студентам ідею або незакінчений твір, який вони повинні доповнити змістом. У контексті дослідження студентам пропонувався фрагмент художньо-педагогічного опису, образного змісту або характеру музичного твору, який вони мали продовжити в заявленому на початку тексту жанрі та стилі викладачем.

У процесі реалізації методу словесної інтерпретації особливий інтерес у студентів викликала робота, що пов'язана з умінням виразно, відповідно до норм слововживання, описувати образно-тематичний матеріал музичного твору. Центальною ланкою цієї методики став «Словник інтерпретатора

музики» І. Марченко . Вчена пропонує підхід організації словника на основі принципу лексичної сполучуваності визначень – прикметників і дієслів із науковими поняттями, необхідними під час вербальної інтерпретації музики. Словник складений у алфавітному порядку та має два розділи: «Образно-емоційні характеристики» (Характер музики, Музичний образ); «Засоби музичної виразності» (Мелодія, Ритм, Гармонія, Фактура, Темп, Динаміка, Тембр) (Див. додаток Д).

Алгоритм роботи більш детально розглянуто в нашій статті «Методичні шляхи вдосконалення вербальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті музично-презентаційної діяльності», де він поданий у вигляді таких етапів:

- прослуховування музичного твору без нот;
- робота з нотним текстом, аналіз текстових ремарок;
- прослуховування музичного твору з нотами;
- аналіз елементів музичної мови;
- складання образно-емоційної характеристики;
- розробка плану опису;
- створення тексту опису.

У процесі експериментальної роботи ми намагалися довести студентам про недоцільність використання єдиного шаблону до низки презентацій. Разом із тим спрямовували їх увагу на механізми розробки стратегії та тактики проведення презентації в різних ситуаціях, які визначаються: тематикою повідомлення, рівнем підготовленості аудиторії до сприйняття, віковими особливостями, авторитетом презентатора тощо. Незмінними умовами проведення презентації є лише зміст самої презентації, присутність оратора та аудиторії слухачів.

Аналіз трактувань *методу презентаційної стратегії* свідчить про наявність планування дій презентатора, зворотного зв'язку та їх спрямованість на досягнення запланованої мети. Таким чином, можна вважати, що планування ходу презентації передбачає комунікативну

стратегію, що формується відповідно до комунікативної ситуації. На думку О. Іссерс, для правильного вибору комунікативних стратегій «мовець повинен мати знання про різні ситуації спілкування та володіти елементарними вміннями їх аналізу» [133, 77]. Комунікативна стратегія мовлення, за висловом І. Борисової, є способом реалізації задуму, «вона передбачає відбір фактів та їх подання в певному висвітленні з метою впливу на інтелектуальну, вольову та емоційну сфери адресата» [37, 22].

Розробляючи стратегії комунікативної взаємодії презентатора та аудиторії слухачів, ми враховували: мотиваційну сферу студента-презентатора, комунікативні інтенції, комунікативну мету, досвід публічних виступів або мовленнєвої діяльності, рівень загальної культури.

В експериментальній роботі ми впровадили розроблену О. Іссерс схему планування мовленнєвих дій:

- розкриття мети презентації;
- виявлення особливості майбутньої комунікативної події;
- уявне визначення позицій учасників презентаційного акту;
- визначення установи на певний жанр спілкування, вибір мовних ресурсів та з'ясування мовленнєвої тактики;
- окреслення послідовності етапів презентації [133, 77].

Під час реалізації методу комунікативної стратегії ми також звертали увагу на планування щодо посилення більш важливих і послаблення менш важливих компонентів змісту повідомлення.

Утілення *методу істинності та доказовості* повідомлення в експериментальну роботу попереджувалося проведенням роз'яснювальної бесіди, на основі самостійного ознайомлення студентів із сутністю та основними механізмами дії доказовості. Висновки, які зробили студенти, зводилися до такого:

- доказ – це логічна процедура обґрунтування істинності твердження за допомогою фактів і пов'язаних із ними суджень ;
- докази повинні ґрунтуватися на даних науки й суспільно-історичної

практики;

- необхідність у доведенні твердження виникає при сумніві в його істинності;

- доказ має певну структуру, яка складається з трьох елементів: теза (те, що доводиться); аргументи (підстави, за допомогою яких доводиться); демонстрація (способи доказу). Таким чином, кожна частина доказу повинна відповідати на певне питання: що, чим і яким чином доводиться;

- докази за формою поділяються на прямі (істинність доказу безпосередньо обґрунтовується аргументами) та непрямі (обґрунтування висунутої тези шляхом доказу помилковості стверджуваної антитези).

Було проведено низку міні-презентацій, назву яких складали тези, що вимагають доказів: «Музика зробить вас розумнішим», «Музика справляє позитивний терапевтичний ефект», «Рок-музика – сильний спосіб негативного впливу на людський організм». Наведемо декілька прикладів використання студентами експериментальної групи доказів вказаних тем міні-презентацій.

У темі 1 (*«Музика зробить вас розумнішим»*) – назва є тезою, що вимагає доказу. Як аргумент, студентами був запропонований такий текст: ...За даними деяких досліджень, вивчення музики сприяє сталому розвитку невербального мислення. У своєму інтерв'ю виданню «News in Health» нейровчений із медичної школи Гарварда доктор Готфрід Шлауг (Gottfried Schlaug) стверджує, що спосіб мислення музикантів відрізняється від людей, непов'язаних із музикою. При цьому він посилається на дослідження, де йдеться про те, що «в мозку музиканта більше судинно-нервових пучків, які з'єднують ліву півкулю з правою». «Під час створення музики активізуються різні відділи головного мозку, включаючи зоровий, слуховий і моторний, – каже Г. Шлауг. – Саме тому написання мелодій має потенційний інтерес для лікування нервових розладів...» [307].

Теза – тема *«Музика справляє позитивний терапевтичний ефект»*, подана іншим студентом, містила таку аргументацію.

Аргумент 1: У дослідженні «Вплив музики на людське тіло і розум» Дона Кента (Dawn Kent), яке він провів у 2006 році в Гарварді, сказано, що Платон пропонував використовувати музику для лікування тривожності, Аристотель вважав музику інструментом для позбавлення від нестабільного емоційного фону, а в Стародавній Греції Аполлон взагалі був богом як музики, так і здоров'я [307]. «...Музика справляє помітну фізіологічну дію на велику кількість біологічних процесів, – сказано в дослідженні Д. Кента. – Вона зменшує наслідки втоми, змінює пульс і вирівнює дихання, тиск, плюс дає психо-гальванічний ефект» [307]. У якості доказу Д. Кент наводить посилення до книги Мішель Лефевр «Граючи зі звуком». У ній сказано, що верескливий тон і гучний брязкіт можуть викликати паніку та збільшити тривожність...».

Аргумент 2. Терапевтичний ефект музикотерапії базується на частотному коливанні музичних звуків, що резонують з окремими органами, системами або всім організмом людини в цілому. Фахівцями були виділені конкретні музичні композиції, які необхідно слухати при певних недугах, а також для профілактики цих самих хвороб:

- зменшити відчуття тривоги й невпевненості допомагають мазурки та прелюдії Шопена, вальси Штрауса;

- зменшують дратівливість і сприяють лікуванню безсоння багато творів Бетховена, Баха, особливо «Кантата № 2» і «Баркарола» П. Чайковського;

- зняти симптоми гіпертонії та напруженості в стосунках з іншими людьми допомагає «Концерт ре-мінор» для скрипки й «Кантата № 21» Баха, «Соната для ф-но» і «Квартет № 5» Бартока;

- швидко позбутися від головного болю допомагають «Дон Жуан» Моцарта, «Угорська рапсодія № 1» Ліста, «Американець у Парижі» Гершвіна;

- для зменшення почуття образи й озлобленості фахівці рекомендують слухати «Італійський концерт» Баха і «Симфонію» Гайдна.

Теза – тема «Рок-музика – сильний спосіб ренегативного впливу на людський організм» передбачала аргументацію, пропоновану проектною групою студентів.

Аргумент 1: ... далеко не кожний музичний напрям позитивно впливає на організм людини. Наприклад, рок-музика має свої відмінні риси або засоби впливу на психіку: жорсткий ритм, монотонність, гучність, надчастотність, світло-ефектність.

Аргумент 2: ... пропонований ритм – один із сильних способів впливу на людський організм. Прості, але потужні ритми змушують людину до відповідної реакції (рухи в ритм), від екстазу до галюцинацій, від істерики до втрати свідомості. Фізиками доведено, що якщо ритм кратний півтора ударам в секунду й супроводжується потужним тиском наднизьких частот, то здатний викликати в людини екстаз. При ритмі, що дорівнює двом ударам у секунду на тих самих частотах, слухач впадає у танцювальний транс, схожий на наркотичний. Надлишок як високих, так і низьких частот серйозно травмує мозок. Саме тому на рок-концертах нерідкі контузії звуком, звукові опіки, втрата слуху та пам'яті.

Аргумент 3: ... Наше вухо налаштоване сприймати звичайний звук у 55–60 децибел. Гучний звук складе 70 децибел. Але переходячи всі пороги нормального сприймання, сильний за інтенсивністю звук викликає слуховий стрес. Гучність звуку на майданчику, де встановлені стінки з потужними динаміками, які використовуються під час рок-концертів, досягає 120 дБ, а в середині майданчика – до 140–160 дБ (120 дБ відповідають гучності звуку злітаючого реактивного літака в безпосередній близькості).

Аргумент 4: ... У кожного звуку є свій «слуховий шлях» ... Якщо задіяні нервові клітини, пов'язані з негативними емоціями, то це негайно позначається на поведінці. Нижче перераховані можливі результати впливу рок-творів на мозок людини: агресивність, лють, гнів, депресія, страхи, стан трансу різної глибини, схильність до самогубства.

Докази помилковості стверджуваної антитези (в якості якої виступав

музичний твір, який був невірно інтерпретований) реалізовувалися за допомогою складання непрямого доказу неправильності виконання (від зворотного). В якості антитези виступали такі порушення у виконанні: відсутність темпу у творах класиків, педаль на пасажах у творах Й. Гайдна та В. Моцарта, а також інші стилістичні порушення.

Метод багатовимірності інформації або метод голографічних проєкцій передбачав формування в студента об'ємного уявлення як про знання, так і про необхідність фундаментального розкриття змісту інформації в процесі проведення презентації. Підготовча бесіда передбачала обговорення таких тез, висунутих ученими (О. Рожнов, Г. Югай): світ різноманітний, тому є інформаційним; матерія має, відповідно, інформаційну структуру, яка виражається в універсальній загальній формі інформаційної реальності; така форма реальності в цілому може бути представлена у віртуально-голографічному аспекті інформаційної раціональності [250; 313].

Ми виходили з того, що розглянутий голографічний метод і в навчанні як процес об'ємного розкриття змісту досліджуваного знання поєднує в собі як мінімум три проєкції: вітагенна проєкція – інформація, обумовлена вчителем у процесі навчання для підготовки до викладу нового знання; стерео-проєкції – інформація, що йде від учителя, що використовує вітагенну інформацію учнів; голографічна проєкція – інформація, що йде від будь-якого додаткового джерела: досвід інших, книга, засоби масової інформації, наукові дані, зустрічі з фахівцями різних галузей науки, твори мистецтва та ін.

Спираючись на положення А. Белкіна про технології голографічного методу у викладанні, ми використовували прийоми:

– *ретроспективного аналізу*, який застосовувався нами в тих випадках, коли необхідно було використовувати аналітичні вміння студентів для співвідношення ціннісної освітньої інформації з накопиченою заздалегідь інформацією. Наприклад, гармонійний аналіз супроводу у творах Ф. Шопена, виявлення гармонійних зв'язків та інтервальних поєднань, що, у свою чергу,

визначає динаміку драматургічного розвитку твору.

Наступне завдання, пов'язане з технологією ретроспективного аналізу, передбачало знаходження аналітичних зв'язків між основними трьома законами діалектики (закон єдності й боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні та зворотно, закон заперечення заперечення) та законами розвитку музичної форми, драматургії, динаміки в процесі інтерпретації представленого музичного тексту. Ці закони розкривають джерело, механізм і напрям розвитку як явищ, подій матерії в цілому, так і тексту музичного твору зокрема. Коло обговорюваних тем передбачало розгляд такого переліку питань: зміна музичних епох, поява нових стилів, драматургічне протиставлення тем у сонатах Л. Бетховена та ін.

Головною метою впровадження *технології творчого синтезу освітніх проєкцій* полягає у формуванні уявлень студентів про музичну мову, образи певної епохи, навички її художньо-інтерпретаційної презентації. Прикладом можуть слугувати творчі завдання, розроблені нами в межах проведення модулів із дисциплін «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас»: виконання простого музичного фрагмента в зазначеному музичному стилі (з елементами імпровізації, варіювання й перекладання); інтерпретація й виконання музичного тексту з віддаленими редакторськими ремарками.

Наприкінці другого етапу було проведено другий (контрольний) зріз у контрольній та експериментальній групах для підтвердження ефективності впроваджуваної методики формування презентаційних умінь. Результати обробки отриманих даних другого зрізу, що подано в *таблицях 3.9, 3.10, 3.11, на рис. 3.3* і в Додатку А, засвідчують ефективність розробленої методики.

Таблиця 3.9

**Узагальнені результати діагностики сформованості презентаційних
умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ у процесі
фортепіанної підготовки (другий зріз)**

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-комунікативний критерій		Структурно-мовний критерій		Функціонально-діяльнісний критерій		Рефлексивно-конструктивний критерій		Середній показник сформованості презентаційних умінь	
С	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	17	51,5	11	33,3	11	33,3	7	21,2	9	27,3
П	13	39,4	19	57,6	15	45,5	15	45,5	17	51,5
Е	3	9,1	3	9,1	7	21,2	11	33,3	7	21,2

Таблиця 3.10

**Узагальнені результати діагностики сформованості презентаційних
умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва КГ у процесі
фортепіанної підготовки (другий зріз)**

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Мотиваційно-комунікативний критерій		Структурно-мовний критерій		Функціонально-діяльнісний критерій		Рефлексивно-конструктивний критерій		Середній показник сформованості презентаційних умінь	
С	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	11	33,3	7	21,2	5	15,2	5	15,2	5	15,2
П	17	51,5	15	45,5	15	45,5	11	33,3	15	45,5
Е	5	15,2	11	33,3	13	39,3	17	51,5	13	39,3

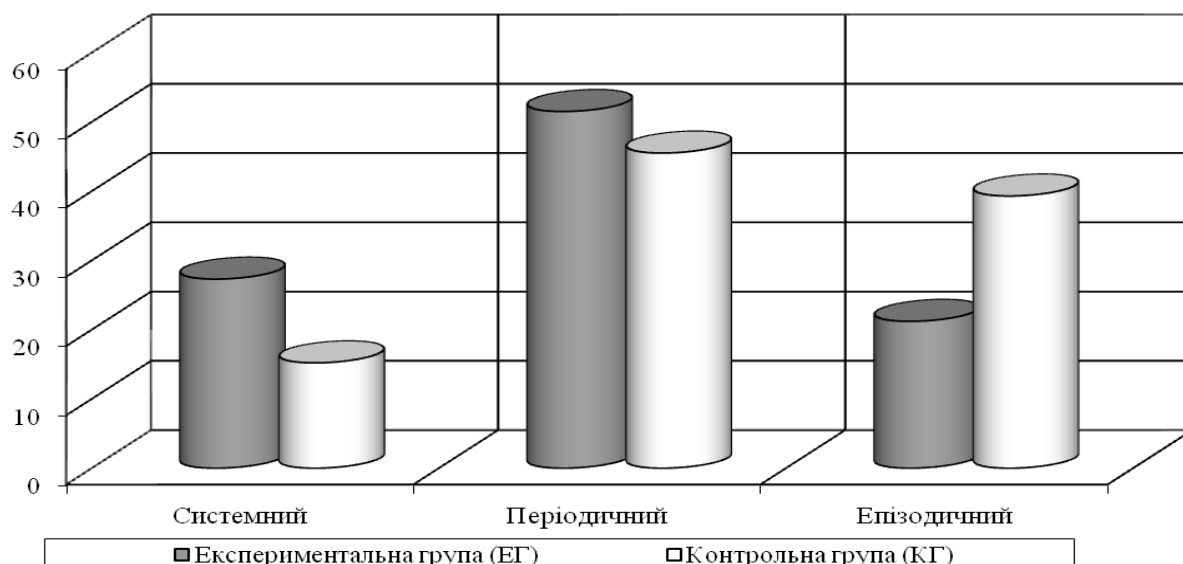


Рис. 3.3. Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (другий зріз)

Таблиця 3.11

Коефіцієнти сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (другий зріз)

Групи	Мотиваційно-комунікативний критерій	Структурно-мовний критерій	Функціонально-діяльнісний критерій	Рефлексивно-конструктивний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	2,36	2,23	1,94	1,88	2,10
КГ	2,27	2,09	1,80	1,69	1,96

Порівняно з даними констатувального (першого контрольно-діагностичного) зрізу кількість студентів експериментальної групи із системним (високим) рівнем сформованості досліджуваного феномена за всіма критеріями збільшилася з 12,1 % до 27,3 %. Позитивним було те, що значно зменшилася кількість майбутніх фахівців з епізодичним (низьким) рівнем – на 27,3 %.

Зокрема, виявилася тенденція підвищення системного рівня

сформованості презентаційних умінь за мотиваційно-орієнтаційним критерієм на 36,3 %. Водночас зменшилася кількість студентів з епізодичним рівнем (на 36,2 %). Системний (високий) рівень сформованості досліджуваного феномена в майбутніх фахівців ЕГ за структурно-мовним і функціонально-діяльнісним критеріями збільшився на 18,1 % і 21,2 % (за кожним із двох), а епізодичний (низький) зменшився на 36,4 % і 24,3 % відповідно. Слід відзначити, що збільшилися показники системного (високого) рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки ЕГ за рефлексивно-конструктивним критерієм (на 9,1 %).

У контрольній групі зміни, що відбулися в показниках сформованості досліджуваного феномена, виражені значно менше. Так, системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за мотиваційно-комунікативним критерієм збільшився на 15,1 %. На 5,8 % і 3,1 % зменшився епізодичний (низький) рівень сформованості досліджуваного феномена в студентів КГ за структурно-мовним та функціонально-діяльним критеріями (за кожним із двох), показники системного (високого) рівня збільшилися на 6,1 % за рефлексивно-конструктивним критерієм.

Узагальнені результати позитивних змін за кожним критерієм представлено в таблицях 3.12 і 3.13.

Таблиця 3.12

Результати позитивних змін у процесі формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (після другого зрізу)

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Загальний стан сформованості презентаційних умінь	Рівні	Загальний стан сформованості презентаційних умінь
Системний	+15,2 %	Системний	+3,1 %
Періодичний	+12,1 %	Періодичний	+3,1 %
Епізодичний	-27,3 %	Епізодичний	-6,2 %

Таблиця 3.13

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (після другого зрізу)

Групи	Мотиваційно-комунікативний критерій	Структурно-мовний критерій	Функціонально-діяльнісний критерій	Рефлексивно-конструктивний критерій	Загальний рівень сформованості
ЕГ	+0,44	+0,41	+0,27	+0,28	+0,35
КГ	+0,38	+0,22	+0,12	+0,08	+0,20

Третій етап формувального експерименту – рефлексивно-демонстраційний був спрямований на розвиток інтроспекційно-особистісного компоненту структури презентаційних умінь. На цьому етапі запровадження третьої умови (створення розвивального, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі інформаційно-інтеграційного контексту й тематичної єдності презентації) ґрунтувалося на базових світоглядних, методологічних поняттях, які мають фундаментальне значення для всіх предметних галузей та реалізовувалося за допомогою імплементації наступної низки методів: аналітичної інтроспекції, векторної взаємодії, орієнтації на сукцесивний і симультанний способи сприйняття інформації, вольового включення.

Виходячи з тези І. Абакумової, Н. Ейста, П. Єрмакова, І. Рудакової про способи осягнення змісту в освітньому процесі, які визначають механізм усього процесу навчання, ми припустили, що для реальних змін змісту освіти та освітніх цілей (особистісно-орієнтованих на особистісно-центровані) необхідно перенацілити освіту на мотиваційно-смісловий розвиток студентів. Як наслідок, змінити сам механізм осягнення знань студентами, застосовуючи методи навчання, що ініціюють смислоутворення [2;109].

Важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить **методу аналітичної інтроспекції**. Ми взяли за істину, що інтроспекція може виступити в якості

методу, що «містить» смисловий розвиток особистості учня. Інтроекція як психологічний феномен – це «внутрішня інтенція людини, яка осмислює життєву дійсність, що заснована на безпосередньому особистому досвіді» [1].

Виявлені І. Абакумовою та Н. Ейст основні властивості інтроекції як феноменального явища, які полягають у «безпосередньому досвіді суб'єкта, його спрямованості на об'єкт, емоційному заряді інтенції та рефлексивності, здатності «замкнути на себе» ставлення до об'єкта», дозволили нам застосувати цей метод із метою розвитку змістостворюючого потенціалу студента [1, 39].

За допомогою впровадження *методу аналітичної інтроекції* майбутні вчителі музичного мистецтва самостійно або за педагогічної підтримки вчителя фіксували увагу на вербальну конкретизацію особистісного ставлення до змісту інформаційного повідомлення.

Механізми реалізації методу аналітичної інтроекції, виявлені І. Абакумовою, П. Єрмаковим та І. Рудаковою сприяли осмисленню алгоритму смислотворення, а також допомагали визначити, на якому з послідовних етапів знаходиться студент у визначений момент роботи над презентаційним проєктом. Алгоритм смислотворення на основі аналітичної інтроекції створений нами на підставі концепції І. Абакумової, П. Єрмакова та І. Рудакової передбачає проходження суб'єктом п'яти послідовних етапів: виявлення елементів змісту, пошук шляхів упорядкування розрізнених елементів, угруповання елементів змісту, виділення поля невпорядкованих елементів, порушення інформаційної рівноваги [2].

Завдання першого етапу вчені визначають як «занурення в себе змісту, що осягається». Цей етап упровадження методу аналітичної інтроекції вимагав найбільшої педагогічної підтримки, тому що студенти не завжди погоджувалися виступати в ролі дослідника й розглядати невідомий їм музично-художній об'єкт, який під час першого (поверхневого) розгляду не відрізнявся ясним обрисом тематичних елементів і зв'язків. Для виявлення та

знаходження зв'язків між елементами змісту, необхідно було з'ясувати: що відомо та що невідомо в межах даної теми студентові; яким є його вихідний рівень знань; що нового необхідно дізнатися студентові; в якому зв'язку перебувають поняття «відомо – невідомо». Студенти, які з цікавістю ставилися до такого виду дослідницької роботи, легко занурювались у тематику проблеми, отримували велику кількість поки ще розрізнених знань і уявлень.

Другий етап реалізації методу аналітичної інтроспекції визначається вченими як «поява поля невпорядкованої великої кількості елементів». Відповідно до законів розумової діяльності, мислення за своєю природою є асоціативним, доцільним і впорядкованим. Тому цей етап характеризується пошуком шляхів упорядкування розрізнених елементів (факти, поняття, закони, принципи тощо).

Виходячи з теорії хаосу (вчення про складні системи, які постійно змінюються), безсистемна велика кількість елементів у освітньому процесі створює умови для певної розумової діяльності, спрямованої на усвідомлення знання, в результаті чого формується ставлення до розрізнених елементів (фактів, понять, законів, принципів тощо), сформованих на першому етапі. Саме з актуалізації цих невпорядкованих елементів знання починається процес пошуку структурних елементів змісту, тобто «починається перехід зі стану структурної невизначеності в стан структурної визначеності» [243, 76]. Таким чином, на другому етапі з'являється осмислення розуміння змісту об'єкта дослідження (теми, проєкту, презентації тощо).

На третьому етапі, який ми назвали «угруповання елементів», студент-дослідник виділяє елементи за ознакою схожості (однопорядкові, різноякісні, невизначені). У низці випадків елементів, що належать до однієї групи, може бути багато, що призводить до процесу нового їх упорядкування. У разі появи кількох логічних груп елементів знання (інформації) утворюється логічний ланцюжок. Лінійний ланцюг елементів шикується в структурний

ряд. На цьому етапі під час порівняння виокремлюються основні та неосновні, головні та другорядні, визначальні й такі, що підпорядковують, елементи, які створюють внутрішній взаємозв'язок.

На четвертому етапі – «виділення поля невпорядкованих елементів» – триває процес порівняння елементів, перестановки знайдених елементів, у результаті чого з'являються «невизначені елементи», які не вписуються в зміст. Розглядаючи закони ентропії, І. Абакумова, П. Єрмаков, І. Рудакова у статті «Смислоцентризм у педагогіці: нове розуміння дидактичних методів» вказують на момент, коли кількість невпорядкованих елементів зростає настільки, що між ними оформляється змістовний зв'язок. Ця залежність є основою для виділення «ядра» смислового рівня [2].

П'ятий етап методу аналітичної інтроспекції характеризує порушення інформаційної рівноваги. Рівноважний стан суперечливого цілого, що постійно порушується, є головним логічним переходом від зовнішньої структури методу до його сутнісної внутрішньої основи. У процесі експериментальної роботи була помічена тенденція невеликої групи студентів, для якої виявилось властивим «застрягання» на заключному етапі. Такі студенти, закінчивши складання тексту інформації, підготувавши різноманітні засоби її подачі, не готові були до публічного виступу, починали роботу заново, обростаючи новими інформаційними елементами та зв'язками. У даному випадку доцільно використання методу педагогічного супроводу з метою надання цілісності й закінченості презентації, а разом із тим і впевненості перед публічним виступом. Подібні ситуації ми спостерігали також під час відкритої інструментальної інтерпретації студентом музичного твору, що супроводжувалося підвищеним хвилюванням, невмінням упоратися з тимчасовим емоційним напруженням або постійно присутньою «боязню сцени».

Метод педагогічного супроводу в процесі дослідження виступав складовою **методу векторної** (горизонтальної та вертикальної) **взаємодії**. Реалізація цього методу здебільшого нас цікавила в контексті виконавчої

діяльності студента, хоча під час презентації нами використовувалися як безпосередні (живе виконання), так і опосередковані (інтернет-ресурс, аудіозапис) форми сприйняття музики.

Як вказувалось у попередньому розділі, до вертикально-векторної взаємодії вчені відносять зв'язки (виконавець – слухач, композитор – виконавець, композитор – виконавець – слухач); до горизонтально-векторної (студент – студент, студент – викладач, студент – слухачка аудиторія, студент – інформація). Виходячи з того, що успішна презентація передбачає не тільки передачу або обмін інформацією між презентатором і слухачами, але й складну систему взаємовпливів, співпереживання, різних взаємодій, інакше кажучи, в ідеалі учасники презентації є взаємодіючою системою, побудованою за принципом у прямому (більшою мірою) та зворотному (меншою) зв'язку. З точки зору соціальної психології, взаємне «зараження», що відбувається, учасників презентації музичного твору (інтерпретація) викликає ефект багаторазового посилення емоційних впливів учнів, що спілкуються між собою, які діють у процесі колективного сприйняття й посилюють вплив виконавця на слухачів. Таким чином, у процесі слухання музики в живому виконанні учні, крім взаємодії з учителем-виконавцем (вертикально-векторна взаємодія), взаємодіють з оточуючою їх аудиторією (горизонтально-векторна взаємодія). Помічено, що сприйняття музики в колективі відрізняється від індивідуального. При цьому, на думку більшості авторів, процес сприйняття музики в складі публіки є більш ефективним. Відомий німецький піаніст А. Шнабель, зокрема, писав про те, що його завжди дивувало, наскільки окремі слухачі впливають один на одного. Наприклад, як впливає ентузіазм одного слухача на його сусіда» [336].

Таким чином, процес переконання слухача через акт сприйняття наприклад, невдале виконання музичного твору, підвищена жестикуляція піаніста, що маскує внутрішню холодність і порожнечу виконання або присутність у класі сторонніх емоцій і вражень, які, відволікаючи увагу учнів, призводять до суттєвих втрат у сприйнятті музики слухачем.

Ураховуючи це, впровадження методу векторної взаємодії передбачало проведення роз'яснювальної роботи зі студентами, пов'язаної з:

- спостереженням, оцінкою й корекцією поведінки та настрою аудиторії учнів у процесі інтерпретаторської презентації музичного твору;
- адекватною оцінкою індивідуальних виконавських можливостей як у цілому, так і в даний момент часу, що визначає вибір опосередкованої (інтернет-ресурс, аудіозапис) або безпосередньої (живе виконання) форм презентації музичного твору в процесі її підготовки;
- готовністю до процесуальної корекції обраної форми презентації музичного твору.

Успішність освоєння студентами векторної взаємодії в експериментальній роботі підтримувалася реалізацією *метода орієнтації на суцесивний і симультанний способи сприйняття інформації*. Причому, наша увага більшою мірою концентрувалася на симультанному способі, адже в основному всі традиційні форми навчання в музичній педагогіці засновані на суцесивному методі – послідовному сприйнятті інформації: ми прочитуємо або сприймаємо спочатку одне слово, потім друге, третє, і тільки після цього в нас складається якийсь цілісний образ.

Симультанний спосіб – це одномоментне сприйняття інформації: суб'єкт «охоплює» весь образ одномоментно, або сприймає всю явище цілком. Прикладом може бути сприйняття малюнка або фотографії: нам не потрібно дотримуватися певного порядку, ми ніколи не розглядаємо зображення строго зліва направо та зверху вниз. Погляд рухається хаотично, він зупиняється на фрагментах, які привернули увагу. В такому разі не існує алгоритмів, оскільки суб'єкт сам обирає порядок розгляду об'єкта уваги.

На основі «симультанного» принципу будуються твори мистецтва. Це передбачає об'єднання в будь-якому творі фрагментів (об'єктів), що належать до різних видів художнього продукування, і одночасний вплив їх на реципієнта. «Симультанність у психології означає єдиночасність або синхронність протікання будь-яких психічних процесів».

Під симультанністю в педагогіці розуміють здатність до варіативності, погляд на предмет або явище з різних сторін. У зв'язку з цим студентів необхідно надавати право на помилку, яка веде до пізнання й розуміння сутності явища. Не може бути автоматичних повторень алгоритмів побудови презентацій. Ми заохочували студентів до змістової варіативності, рухливості фактів доказовості та змінюваності аргументальної бази в межах заданого тематичного плану. На основі аналізу теоретичних і експериментальних досліджень нами було виділено низку творчих завдань, що впливають на формування різних способів симультанного сприйняття або подачі суб'єктом інформації, яка здійснюється без послідовної фіксації її ознак.

Упровадження методу симультанного сприйняття здійснювалося на заняттях «концертмейстерський клас» і передбачало таке:

- виконання імпровізації на задану тему;
- складання партії другого фортепіано без попереднього прослуховування музичного твору;
- виконання пасажних гармонізацій на основі слухових уявлень без підготовки;
- ескізне виконання музичного твору та його транспонування.

Якісний аналіз виявив специфіку виконання відзначених завдань, на підставі чого було помічено залежність успішності володіння методом симультанної взаємодії навпроти суцесивних навичок.

Виходячи із загальноприйнятого визначення творчості як діяльності, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей, у контексті створення презентаційного проєкту такою духовною цінністю є смисл.

Смислотворчість – створення й подання автором презентації свого індивідуального смислу з даної проблеми. Провідна функція **методу організації смислотворчості** полягає у створенні студентом індивідуального смислу про досліджувані явища та предмети художньої дійсності, обмін

цими смислами та збагачення свого індивідуального смислу. Складність реалізації відзначеного методу в експериментальній роботі була пов'язана з такими позиціями:

- переосмислення ролі викладача в освітньому процесі. Провідним суб'єктом процесу освіти стає студент, який самостійно працює з інформацією, визначає її важливість і необхідність відповідно до задуму проєкту презентації;

- відсутність готових, систематизованих знань, що підлягають засвоєнню й передачі. У процесі підготовки проєкту знання можуть носити випадковий, несистематизований характер, можуть бути навіть неістинними й суперечливими. В такому оазі завданням студента стає: систематизація інформації, встановлення істинності й несуперечності, побудова презентації на основі багатовимірності знань і понять;

- засвоєння відмінностей між механізмами отримання й реалізації знань та інформації, які полягають у такому: знання – це результат пізнання дійсності, інформація – відомості будь-якого характеру. Підготовка презентації передбачає вилучення знання з одержуваної інформації та прийняття самостійних рішень, які передбачають утворення нового смислу.

Виконання основних дій зі створення та реалізації презентаційного проєкту, головною особливістю якого є його творчо-перетворюючий характер, вимагає від студента певного рівня сформованості вольових якостей.

Метод вольового включення в контексті нашого дослідження передбачав виокремлення трьох основних вольових якостей:

- цілеспрямованості (вміння ставити цілі й не відмовлятися від їх досягнення під час виникнення труднощів);

- сили волі (здатності до максимального прояву вольового зусилля в процесі виникнення труднощів або перешкод у конкретний момент часу);

- стійкості волі (здатності підтримувати вольове зусилля за наявності труднощів або перешкод порівняно тривалий час).

Можна відзначити, що всі вказані якості об'єднує два фактори: по-перше, ці якості проявляються в процесі подолання труднощів; по-друге, виділені вольові якості виявляються інтегративними характеристиками особистості.

Розвиток вольових якостей у студентів-музикантів має деякі особливості. Насамперед, ураховуючи специфіку діяльності й особливості складання екзаменів і заліків, досить важливим є розвиток таких якостей, як:

- сценічна витримка й самовладання в процесі створення контакту зі слухачами;
- ініціативність, висока самодисципліна та посидючість забезпечують тренувальні навички й автоматизацію виконавських дій;
- тривала підтримка високого рівня уваги в процесі слухового аналізу;
- позитивне позиціонування себе в ході відповідей на запитання;
- запобігання негативних форм естрадного хвилювання й досягнення оптимальної готовності до публічного виступу.

Наприкінці третього етапу впровадження експериментальної методики було проведено третій (прикінцевий) зріз у контрольній та експериментальній групах для визначення остаточних результатів ефективності впровадження розробленої експериментальної методики формування презентаційних умінь. Результати обробки отриманих даних третього зрізу подано в *таблицях 3.14, 3.15, 3.16, на рис. 3.4* і в Додатку А.

Таблиця 3.14

Узагальнені результати діагностики сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ у процесі фортепіанної підготовки (третій зріз)

Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Мотиваційно-комунікативний критерій		Структурно-мовний критерій		Функціонально-діяльнісний критерій		Рефлексивно-конструктивний критерій		Середній показник сформованості презентаційних умінь	
С	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	63,7	13	39,4	13	39,4	11	33,3	13	39,4
П	11	33,3	19	57,6	17	51,5	19	57,6	17	51,5

Е	1	3,0	1	3,0	3	9,1	3	9,1	3	9,1
---	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	----------	------------

Таблиця 3.15

Узагальнені результати діагностики сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва КГ у процесі фортепіанної підготовки (третій зріз)

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Мотиваційно-орієнтаційний критерій		Структурно-мовний критерій		Функціонально-діяльнісний критерій		Рефлексивно-конструктивний критерій		Середній показник сформованості презентаційних умінь	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
С	11	33,3	7	21,2	5	15,2	5	15,2	7	21,2
П	17	51,5	17	51,5	15	45,5	13	39,3	15	45,5
Е	5	15,2	9	27,3	13	39,3	15	45,5	11	33,3

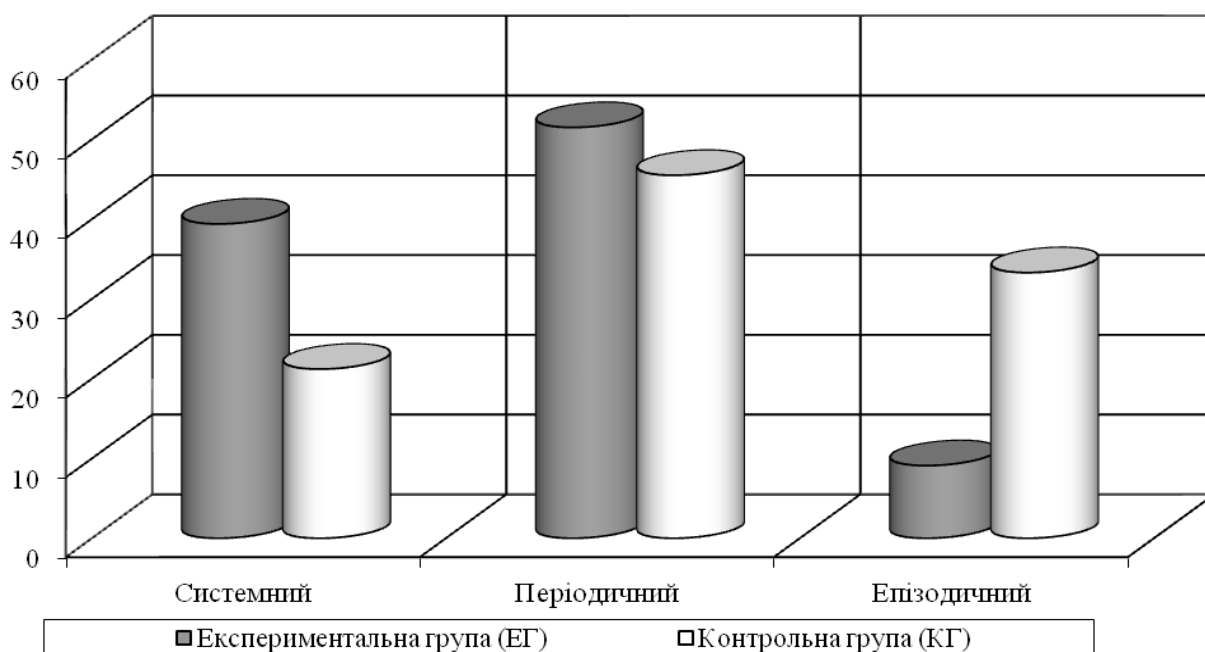


Рис. 3.4. Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (третій зріз)

Таблиця 3.16

Коефіцієнти сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (третій зріз)

Групи	Мотиваційно-комунікативний критерій	Структурно-мовний критерій	Функціонально-діяльнісний критерій	Рефлексивно-конструктивний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	2,58	2,40	2,34	2,24	2,39
КГ	2,29	2,11	1,88	1,78	2,01

Результати третього (прикінцевого) діагностичного зрізу свідчать про те, що в експериментальній групі порівняно з контрольною, підвищився рівень сформованості всіх основних компонентів презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Отримані результати виявили тенденцію підвищення відсоткового рівня сформованості досліджуваного феномена студентів ЕГ за мотиваційно-комунікативним та структурно-мовним критеріями відповідно на 12,2 % і 6,1 % (порівняно з результатами другого діагностичного зрізу), та на 48,5 % і 24,2 % – порівняно з результатами першого (констатувального) зрізу. Показники системного (високого) рівня сформованості досліджуваного феномена за функціонально-діялісним і рефлексивно-конструктивним критеріями збільшилися на 6,1 % і 12,1 % – за кожним із двох означених критеріїв (порівняно з результатами другого зрізу), і на 27,3 % та 21,2 % відповідно (порівняно з результатами першого діагностичного зрізу), а низькі зменшилися на 11,1 % і 22,2 % (порівняно з результатами попереднього зрізу).

У контрольній групі зміни виражені значно менше. Так, системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки збільшився на 3,1 % (порівняно з результатами другого зрізу), і на 9,1 % – порівняно з

результатами першого діагностичного зрізу, а низький зменшився на 6,0 % (порівняно з результатами попереднього (другого) діагностичного зрізу) і на 12,2 % – порівняно з результатами першого діагностичного зрізу.

Отже, в майбутніх фахівців експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни під час формування презентаційних умінь у процесі фортепіанної підготовки. Результати підсумкових вимірювань дали змогу виявити динаміку формування досліджуваного феномену в майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп (порівняно з результатами першого діагностичного зрізу). Узагальнені результати запропоновано в таблицях 3.17, 3.18 і 3.19.

Таблиця 3.17

Результати позитивних змін у процесі формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (після третього зрізу)

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Загальний стан сформованості презентаційних умінь	Рівні	Загальний стан сформованості презентаційних умінь
Системний	+27,3 %	Системний	+9,1 %
Періодичний	+12,1 %	Періодичний	+3,10 %
Епізодичний	-39,4 %	Епізодичний	-12,2 %

Таблиця 3.18

Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ у процесі фортепіанної підготовки (після третього зрізу)

Групи	Мотиваційно-комунікативний критерій	Структурно-мовний критерій	Функціонально-діяльнісний критерій	Рефлексивно-конструктивний критерій	Загальний рівень сформованості
ЕГ	+0,66	+0,58	+0,67	+0,64	+0,64
КГ	+0,40	+0,24	+0,20	+0,17	+0,25

Одержані результати свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з епізодичним рівнем сформованості презентаційних умінь (з 48,5 % до 9,1 %). Натомість суттєво підвищилася кількість майбутніх учителів музичного мистецтва із системним (з 12,1 % до 39,4 %) та періодичним (з 39,4 % до 51,5 %) рівнями.

На відміну від експериментальної групи, в контрольній не виявилися суттєві зміни під час формування презентаційних умінь у процесі фортепіанної підготовки.

Таблиця 3.19

Порівняльні результати формувального експеримента

Рівні	ЕГ				КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Системний	4	12,1	13	39,4	4	12,1	7	21,2
Періодичний	13	39,4	17	51,5	14	42,4	15	45,5
Епізодичний	16	48,5	3	9,1	15	45,5	11	33,3

Статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах наприкінці формувального експерименту було вирішено довести за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи майбутніх учителів музичного мистецтва (ЕГ, КГ); 2) кількість здобувачів вищої освіти у групах була більшою, ніж 5 осіб, зокрема в експериментальній і контрольній групах було по 33 майбутніх фахівця.

Критерій φ^* Фішера було використано з метою порівняння і зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп, а також для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Слід зазначити, що даний критерій є критерієм розсіювання.

Для доведення достовірності було прийнято дві гіпотези, зокрема такі:

- за вихідну гіпотезу H_0 приймалося припущення, згідно з яким частка майбутніх учителів музичного мистецтва із епізодичним (низьким) рівнем сформованості презентаційних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

- друга гіпотеза H_1 ґрунтувалася на припущенні, згідно з яким авторська методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки є ефективною, відповідно, тому частка осіб із епізодичним (незадовільним) рівнем сформованості досліджуваного феномена в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Результати діагностики сформованості презентаційних умінь ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм φ^* Фішера запропоновано в таблиці 3.20

Таблиця 3.20

Результати діагностики сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (третій зріз)

Групи	Системний і періодичний рівні сформованості презентаційних умінь		Епізодичний рівень сформованості презентаційних умінь		Разом
	Кількість майбутніх учителів музичного мистецтва	Частка	Кількість майбутніх учителів музичного мистецтва	Частка	
ЕГ	30	90,9	3	9,1	33
КГ	22	66,7	11	33,3	33

За таблицею величин кутів φ для різних відсоткових часток було визначено величини, котрі відповідали відсотковим часткам у кожній групі після прикінцевого етапу формувальної роботи:

$$\varphi_1 = \varphi(33,3\%) = 1,230 ,$$

$$\varphi_2 = \varphi(9,1\%) = 0,613 .$$

Після підрахунку емпіричного значення φ^* за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} , \text{ де } n_1 = 33, n_2 = 33 ,$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,230 - 0,613) \cdot \sqrt{\frac{33 \cdot 33}{33 + 33}} = 0,617 \cdot 4,062 = 2,51 .$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 2,51$. Отже, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Побудована «вісь вартісності» запропонована на рис. 3.5.

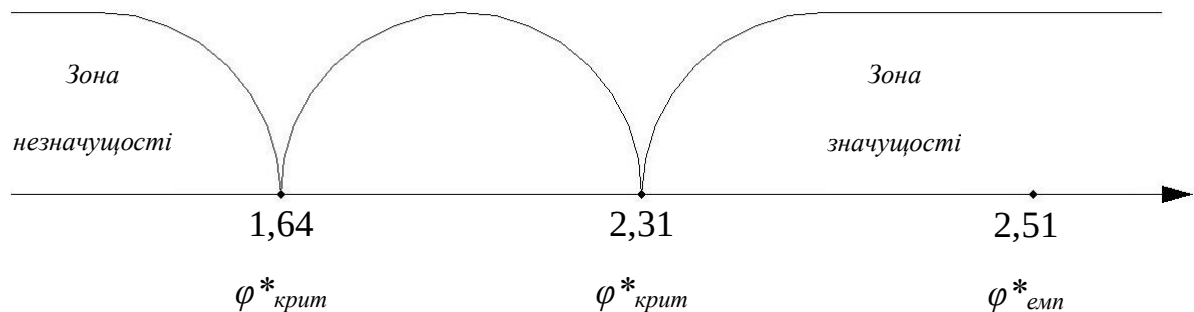


Рис. 3.5. Вісь значень для величин кутів φ .

Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза H_1 : авторська методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки є

ефективною, тому частка осіб із епізодичним (низьким) рівнем сформованості презентаційних умінь в ЕГ наприкінці формувального експерименту є значно меншою, ніж у КГ.

Отже, отримані дані на всіх етапах формувального експерименту свідчать про те, що розроблена методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки є ефективною.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях (одна з яких у співавторстві) та висвітлені у доповіді на міжнародній науковій конференції.

Висновки до 3 розділу

На завершення запровадження експериментальної методики формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва було зроблено такі висновки:

Відповідно до компонентної структури презентаційних умінь встановлено й науково обґрунтовано **критерії** оцінювання досліджуваного феномену: мотиваційно-комунікативний, структурно-мовний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-конструктивний.

Перший критерій оцінювання рівня сформованості презентаційних умінь – *мотиваційно-комунікативний* критерій, визначав рівень спрямованості студента на вдосконалення практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язаної з внутрішнім ставленням студента до презентаційної діяльності та включав *такі показники*: ступінь здатності до контактовстановлючої взаємодії, яка вимагає обміну інформацією; рівень активності в ході виконання інформаційно-пошукових і музично-інтерпретаційних імпровізаційних завдань; міра власного прагнення щодо самостійного досягнення результату розв'язання завдання інформативно-пізнавального характеру.

Другий *структурно-мовний* критерій, що був спрямований на виявлення кількісного та якісного рівня знань і вмінь щодо стратегії мовної поведінки та включав такі *показники*: якість володіння вміннями вибудовування вербальної композиції; ступінь осмисленості у виборі мовної тактики; рівень володіння мовним етикетом.

Третій *функціонально-діяльнісний* критерій передбачав оцінювання вмінь студентів стосовно змістотворення тексту презентації з урахуванням положень філософії, музикознавства, музичного виконавства, загальної світової культури в межах означеного кола питань. До цього критерію ми відносимо такі *показники*: обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації; ступінь відповідності методичної варіативності загальним освітнім завданням, що вирішуються в процесі проведення презентації; міра здатності до ініціювання діалогу в процесі презентаційного акту.

Четвертий критерій оцінювання рівня сформованості презентаційних умінь – *рефлексивно-конструктивний*. Спрямований на оцінювання навичок самоконтролю в процесі актуалізації презентованого тексту та готовності до інформаційно-ситуативного перетворення структурних елементів сценарію презентації. Цей критерій характеризується такими *показниками*: рівень адекватної відповідності в оцінюванні власної діяльності; ефективність використання корекційних прийомів на основі здійснення самостереження в процесі презентаційної діяльності, рівень сформованості волевих якостей (самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка тощо), спрямованих на досягнення мети публічного виголошення інформації або міркувань).

На підставі проведення констатуючого етапу експерименту було встановлено три **рівні сформованості презентаційних умінь**: *Епізодичний* (низький), що свідчить про майже відсутність контактовстановлюючої взаємодії, часткову заохоченість в ході виконання творчих завдань, нестаток прагнення до самостійного досягнення результатів розв'язання завдання;

хаотичність структури вибудовування вербальної композиції, складнощі у виборі мовної тактики; малий обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації, відсутність діалогу в процесі презентаційного акту; небажання брати участь в оцінюванні власної діяльності, випадкове використання доцільних корекційних прийомів, відсутність прояву вольових якостей. *Періодичний* (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає: достатній прояв здатності до контактовою взаємодії, часткову заохоченість в ході виконання творчих завдань, непостійність прагнення до самостійного досягнення результатів; відсутність чіткої структури у вибудовуванні вербальної композиції, інтуїтивність у виборі мовної тактики; достатній обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації, використання діалогу в процесі презентаційного акту за вимогами керівника; імпульсивність в оцінці власної діяльності, поодинокі використання корекційних прийомів, нестабільність у прояві вольових якостей. *Системний* (високий) рівень передбачає: високу здатність студентів до контактовою взаємодії, заохоченість в ході виконання творчих завдань, заохоченість та спроможність щодо самостійного досягнення результатів розв'язання завдання; структурна переконливість у вибудовуванні вербальної композиції, глибина осмисленості у виборі мовної тактики, переконливий обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації, активне використання діалогу в процесі презентаційного акту; грамотна та адекватна оцінка власної діяльності, вільне використання корекційних прийомів, постійність у прояві вольових якостей.

Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва на першому (підготовчому) етапі передбачала впровадження таких методів: аналіз конкретних ситуацій, метод проєктів, моделювання та прийняття педагогічних рішень, раціональної та емоційної аргументації, імітаційний тренінг; на другому (імітаційно-конструктивному)

– методів вербальної інтерпретації, презентаційної стратегії, істинності та доказовості, голографічної проєкції; на третьому етапі експериментального дослідження (рефлексивно-демонстраційному) впроваджувалися такі методи: аналітичної інтроспекції, векторної взаємодії, орієнтації на суцесивний і симультанний способи сприйняття інформації, організації смислотворчості, вольового включення.

Результати змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ свідчать про те, що за період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з епізодичним рівнем сформованості презентаційних умінь (з 48,5 % до 9,1 %). Натомість суттєво підвищилася кількість студентів із системним (з 12,1 % до 39,4 %) та періодичним (з 39,4 % до 51,5 %) рівнями.

На відміну від експериментальної групи, в контрольній не виявилися суттєві зміни під час формування презентаційних умінь у процесі фортепіанної підготовки.

Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у третьому розділі дисертаційного дослідження використано такі методи: емпіричні (педагогічне спостереження, вивчення навчально-методичної документації, узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, анкетування, тестування, опитування, метод рейтингу, творчі завдання) з метою проведення констатувального та формувального експериментів, визначення рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва перевірки ефективності запропонованої методики; статистичні – для опрацювання результатів педагогічного експерименту та підтвердження їх достовірності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Отримані результати дослідження відповідно до сформульованих завдань дали підстави дійти таких висновків.

1. У сучасному науковому дискурсі відзначається необхідність формування комплексу умінь, які дають змогу особистості вільно орієнтуватись у відкритому інформаційному просторі, діяти в ситуації невизначеності, відокремлювати головне від другорядного, творчо ставитися до передачі нових знань, створювати креативні повідомлення, проєкти, презентації з метою заохочення слухачів до певної діяльності у межах пропонованої концепції. Для конструктивного вирішення проблеми формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасній науці вже склалися необхідні передумови, накопичено певні джерела щодо осмислення теоретичних засад презентаційної діяльності. Виявлено значущість презентаційних умінь в соціально-педагогічній площині, зокрема, як складової *soft skills*, як противаги мережевому мисленню, як запоруки різносторонньої інтерпретації явищ музичного мистецтва тощо. Аналіз наукової літератури та стану підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва свідчить про відсутність цілісної методики формування їхніх презентаційних умінь (останні частково представлені в окремих навчальних дисциплінах лише як другорядні).

Специфіка презентаційних умінь в сучасному науковому дискурсі полягає в наступному: презентація в освітньому процесі становить інтерактивну складову процесу комунікації; відтворюючи інтегративні відносини між дисциплінами (філософією, музикознавством, мистецтвом, виконавством, риторикою, педагогікою, психологією), презентація втілюється у варіативному ряді методів та форм, а також способів

смыслотворення інформації; презентаційна діяльність вчителя музичного мистецтва має базуватися на комплексі специфічних для цієї діяльності виконавських та розумових умінь, таких як: представлення музичних творів, фактів і явищ на основі теоретичного аналізу, комбінування нових та відомих елементів інформації, пошук альтернативних рішень актуалізації інформативного повідомлення, вмінь будувати та імплементувати комунікаційні стратегії та ідеї.

2. Презентаційні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва визначаються як система усвідомлених, цілеспрямованих вербально-інформаційних та інтерпретаційно-виконавських дій, що спрямовані на узагальнення художньої інформації в процесі публічної промови, спрямованої на аргументоване формування естетичних переконань студентів і спонукання їх до осмислення музично-художніх образів як особливої форми пізнання дійсності. Зміст презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає чотири групи умінь: *самоорганізаційні, інструментальні, процесуальні, рефлексивні*.

З'ясовано структуру презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, яка угруповує виділені вміння та складається з чотирьох компонентів: **продуційно-мотиваційного**, що визначає різну спрямованість мотивації (мотивацію студентів на осмислення актуальності впровадження до процесу навчання презентацій; самомотивацію у процесі створення і проведення презентації на визначення мети та орієнтацію на запланований результат; мотивацію до освоєння методики проведення презентацій); **жанрово-інформаційного**, який містить альтернативно-текстову, стратегічно-смыслову та експресивно-інтонаційну складові; **трансфесійно-діяльнісного**, що виражається в спрямованості на обізнаність студентів щодо багатозначності трактувань явища або об'єкта обговорення, готовність до опанування різноманітними видами фахової діяльності, прояв особистісного ставлення студента до художньої інформації; **інтроспекційно-**

особистісного, орієнтований на ініціацію смислотворення презентованого тексту та корекцію перешкоджань щодо його трансляції.

3. Окреслено методологічні підходи до розвитку презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва:

– аксіологічний, який уможлиблює цінності, що розкривають значення та сутність презентаційної діяльності, які полягають: у осмисленні майбутніми вчителями музичного мистецтва значення комунікативних стосунків у процесі здійснення презентаційної діяльності та особливостей використання різноманітних засобів у процесі підготовки й реалізації художньо-презентаційного акту;

– компетентнісний, що передбачає спрямованість освіти на розвиток системного комплексу вмінь, смислових орієнтацій, способів трансформаційної діяльності, одним із яких є презентація.

– текстоцентричний, який дозволяє реалізувати: формування вмінь висловлювати власні думки, переконувати слухачів у правильності своїх міркувань під час дискусій, полеміки, диспутів; доцільно обирати моделі висловлювань;

– культурологічний, який зумовлює усвідомлення студентами всіх рівнів освоєння стилю (історичного, національного, композиторського, виконавського), а також класифікацію мовних жанрів;

– розумово-діяльнісний, що слугує ресурсом для формування мовної компетентності студентів та завбачує розвиток у останніх синтезу словесно-логічного, образно-логічного та абстрактно-логічного мислення.

Обґрунтовано педагогічні **принципи** формування презентаційних умінь учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки:

Аксіологічному підходу відповідають *принципи*: ініціації уваги та AIDA); принцип синкретизму, принцип синкретичності розвиваючого навчання, суб'єктної взаємодії. В рамках *текстоцентричного підходу* обґрунтовано такі *принципи*: структурно-текстовий принцип «перешкодостійкості інформації», «істинності інформаційного

повідомлення», принципи мовного етикету. *Розумово-діяльнісний підхід* передбачав впровадження таких *принципів*: розмірковування, інтроспекції, метапредметного навчання, транс професійності. *Культурологічний підхід* базувався на *принципах*: інтонаційно-стильової семантики; принципу розуміння мовних значень та оцінки виразності мови; аналізу художнього твору; принцип голографічного навчання; принцип «ретроспективного аналізу життєвого досвіду» (за А. Белкіним); принцип раціональної фундаментальності.

Обґрунтовано **умови** формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки:

- орієнтація на самостійне визначення цільового змісту презентації на основі системно зумовленої взаємодії зі слухачами;
- спонукання до пошуку власних рішень щодо підготовки та оприлюднення сценарію художньої презентації;
- створення розвивального, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі багатозначності інформаційного контексту та змістової єдності презентації.

Впровадження першої педагогічної умови *на першому на першому (підготовчо-змістовному) етапі* передбачала застосування наступних *методів*: аналізу конкретних ситуацій (case-study), методу проектів, метод комунікативного впливу та переконання, логічної (раціональної) аргументації, емоційної аргументації, імітаційний тренінг.

Реалізація другої умови забезпечувалася у навчальному процесі низкою *педагогічних методів*, що впроваджувались на *другому (імітаційно-конструктивному) етапі*: метод словесної інтерпретації, метод комунікативної стратегії, метод істинності інформаційного повідомлення і доказовості, метод багатовимірного змісту інформації.

Основними методичними механізмами реалізації третьої умови на *третьому (рефлексивно-демонстраційному) етапі* було введення до експериментальної роботи наступних *методів*: метод аналітичної

інтроспекції, метод векторної взаємодії, метод орієнтації на суцесивний і симультанний способи сприйняття інформації, метод організації смислотворчості, метод вольового включення.

4. Відповідно до компонентної структури презентаційних умінь було визначено і науково обґрунтовано **критерії** та **показники** оцінювання досліджуваного феномену, а саме:

– **мотиваційно-комунікативний** (ступінь здатності до контактовстановлючої взаємодії, яка вимагає обміну інформацією; рівень активності в ході виконання інформаційно-пошукових та музично-інтерпретаційних імпровізаційних завдань; міра власного прагнення щодо самостійного досягнення результату розв’язання завдання інформативно-пізнавального характеру);

– **структурно-мовний** (якість володіння вміннями вибудовування вербальної композиції, ступінь осмисленості у виборі мовної тактики, рівень володіння мовним етикетом);

– **функціонально-діяльнісний** (обсяг теоретичних знань і практичних умінь щодо виконання завдань презентації, ступінь відповідності методичної варіативності загальним освітнім завданням, що вирішуються в процесі проведення презентації, міра здатності до ініціювання діалогу в процесі презентаційного акту);

– **рефлексивно-конструктивний** (рівень адекватної відповідності в оцінюванні власної діяльності; ефективність використання корекційних прийомів на основі здійснення самоспостереження в процесі презентаційної діяльності; рівень сформованості вольових якостей (самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка тощо), спрямованих на досягнення мети публічного виголошення інформації або міркувань).

5. Статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту було доведено за допомогою багатофункціонального критерію

$=\varphi^*$. У майбутніх фахівців експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни під час формування презентаційних умінь у процесі фортепіанної підготовки. Було доведено, що в майбутніх фахівців експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни під час формування презентаційних умінь в процесі фортепіанної підготовки. Результати підсумкових вимірювань дали змогу виявити динаміку формування досліджуваного феномена в майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп (порівняно з результатами першого діагностичного зрізу).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова, И. В., Ейст, Н. А. (2008). Интроспекции как дидактический метод, инициирующий смыслообразование в учебном процессе. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 6/3, 39. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/introspektsii-kak-didakticheskiy-metod-initsiiruyuschiy-smysloobrazovanie-v-uchebnom-protsesse>
2. Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., Рудакова, И. А. (2006). *Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов*. Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета.
3. Авсюкевич, Ю. С. (2008). Принципи навчання англomовної презентації студентів економічних напрямків. *Іноземні мови*, 1, 25-30.
4. Аксенова, Н. И. (2012). Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов. *Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции* (140-142). Санкт-Петербург : Реноме.
5. Алиев, Ю. Б. (2000). *Настольная книга школьного учителя-музыканта*. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
6. Амяга, Н. В. (1991). Личность. Общение. Групповые процессы современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии: сборник обзоров. *Самораскрытие и самопредъявление личности в общении*. (37-74). Москва : Академия наук СССР.
7. Андреев, В. И. (1996). *Педагогика творческого саморазвития*. Т. 1. Казань : Изд-во Казанского университета.
8. Андрущенко, В. П. (2004). Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць (с. 3-5; 62). Київ : НПУ.

9. Анисимова, Т. В. (2000). *Типология жанров деловой речи: Риторический аспект*. Краснодар : Кубанский государственный университет.
10. Аніщенко, Н. В. (2014). *Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів: монографія*. Київ : Інститут обдарованої дитини.
11. Апраксина, О. А. (1983). *Современные требования к учителю. Развитие музыкального слуха, певческого голоса, музыкально-творческих способностей учащихся*. Москва : Музыка.
12. Арредондо, Лэни.(1998). *Искусство деловой презентации*. Челябинск : «Урал LTD».
13. Архипова, Ю. В. (2005). *Синкретизм в структуре культуры*. (Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук). Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов.
14. Арчажникова, Л. Г. (1984). *Профессия - учитель музыки : книга для учителя*. Москва : Просвещение.
15. Атамурадова, Р. К., Шеранова, М. Б., Алимкулов, С. О., Эшматов, А. Б. (2015). Убеждение – основной способ коммуникативного воздействия учителя на учащихся. *Образование и воспитание*, 2, 1-3.
16. Баева, О. А. (2001) *Ораторское искусство и деловое общение*. Минск : Новое знание.
17. Баженова, Е. А. (2003). Категория оценки: *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. (с. 139). Москва : Флинта: Наука.
18. Байнякшина, О. Є. Метод проектів як засіб ефективного та якісного навчання молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*, 30 (358). Відновлено з <http://journal.osnova.com.ua/article/38542>
19. Балакина, Л. Л. (2010). *Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся*. (Дис... доктора пед. наук) 13.00.01. Томск : Ин-т развития образовательных систем.

20. Батуніна, В. П. (2010). Асистент кафедри алгебри СДПУ. Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання. *Пошуки і знахідки. Серія: фізико-математичні науки*, (Вип. 1, 150-152).
21. Бахтин, М. М. (1979). Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство.
22. Бахтин, М. М. (1996). *Собрание сочинений* (Т. 1-7). Проблема речевых жанров (Т. 5, с. 159-260). Москва : Русские словари.
23. Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ : Видав. центр «Академія».
24. Бацевич, Флорій. (2009). *Духовна синергетика рідної мови: лінгвофілософські нариси*. Київ : Академія.
25. Баширов, Р. И. (2008). Синергетика или новый диалог человека с природой. *Современные проблемы науки и образования*, 6, 20-24.
26. Белкин, А. С. Голография как педагогический метод моделирования образовательных объектов. *Пайдея*, 3, 6-11.
27. Белкин, А. С., Вербицкая, Н. О. (2007). Витагенное образование в системе педагогического знания (витагенная концепция личности). *Педагогическое образование в России*, 1, 26-32.
28. Бенюмов, М. И. (1988). О функциях и принципах взаимодействия исполнительских и композиторских элементов музыкального произведения. *Выразительные средства музыки*. Красноярск : Изд-во ун-та.
29. Береснєв, А. А. (2006). Особистісно-орієнтовані технології у контексті сучасної парадигми освіти. *Гуманітарні науки*, 2006, 1, 11-16.
30. Бех, І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, 12, 5–7.
31. Беляєва, О. М. (2016). Мовленнєва комунікація: структура, види, форми, перешкоди. *Світ медицини та біології*, 1(55), 185 – 191.
32. Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські*

- перспективи. Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія.*
Київ : «К.І.С.».
33. Білодід, І. К. (Ред.). (1970-1980). Словник української мови (Т. 1-11).
Академічний тлумачний словник (1978). Том 9. Київ: Наукова думка.
34. Бодалёв, А. А. (1988). *Психология личности*. Москва : Изд-во
Московского университета.
35. Бондаренко, Н. (2009). Текстцентрична система вивчення державної
мови: теоретичний і практичний аспекти. *Державотворча й об'єднувальна
функції української мови: реалії, здобутки, перспективи : матеріали
міжнародного науково-методичного семінару* (с. 143-153). Ужгород :
Поліграфцентр Ліра.
36. Бореев, Ю. Б. (2005). *Эстетика*. Москва : высшая школа.
37. Борисова, И. Н. (1999). Категория цели и аспекты текстового анализа.
Жанры речи (с. 22). Саратов : ГосУНУ «Колледж».
38. Борисова, Л. П., Никифорова, Е. П., Макарова, Р. П. (2018).
Текстцентрический подход в обучении русскому языку в начальной школе.
Russian Journal of Education and Psychology, V. 9 (11), 26-38. Відновлено з
<https://www.researchgate.net/publication/331898191>
39. Боришевський, М. Й. (1997). Духовні цінності в становленні особистості –
громадянина. *Педагогіка і психологія*, 1, 144–150.
40. Бородіна, Н. (2016). Філософія у мережі віртуальних освітніх технологій.
Філософія та гуманізм, 1, 24-35.
41. Ботіна, Л. Й., Каптерев, А. (2012). *Мастерство презентации: как
создавать презентации, которые могут изменить мир*. Москва : Манн,
Иванов и Фербер.
42. Боткин, Д. У. (1983). Инновационное обучение, микрокомпьютеры и
интуиция. Перспективы. *Вопросы образования*, 1, 39-47.
43. Бочкарев, Л. Л. (1997). *Психология музыкальной деятельности*. Москва :
Институт психологи РАН.

44. Бражнич, О. Г. (2001). Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи. (Дис. ... канд. пед. наук). Кривий Ріг.
45. Бродбент, Д. (1966). Современные исследования кратковременной памяти. *Вопросы психологии*, 3, 49-54.
46. Брушлинский, А. В. (1994). *Проблемы психологии субъекта*. Москва : Институт психологии РАН.
47. Буйницька, О. П. (2012). *Інформаційні технології та технічні засоби навчання*. Київ : Центр учбової літератури.
48. Быкова, Л. В., Терентьев, А. Е. (2007). Биографии в образовательном процессе как источник витагенного опыта. *Педагогическое образование в России*, 1, 38-43.
49. Бычков, В. В. (2005). *Принцип интонационно-стилевой семантики связан с постижением смысла*. Эстетика : учебник. Москва : Гардарики.
50. Вайндорф-Сысоева, М. Е., Крившенко, Л. П. (2010). *Педагогика: конспект лекций* (2-е изд.). Москва : Издательство Юрайт.
51. Вайсман, Дж. (2004). *Мастерство презентаций*. Москва : ООО «Вершина».
52. Ван, Біл. (2010). Методика формування виконавської техніки майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: збірник наукових праць*, 7-8, 3-8.
53. Васильців, Т. Г., Іляш, О. І., Міценко, Н. Г. (2013). *Економіка малого підприємства*. Київ : Знання.
54. Васьков, Ю. В. *Педагогічні теорії, технології, досвід: дидактичний аспект*. Харків : Скорпіон.
55. Вахтель, Л. В. (2009). Механизм волевого включения исполнителей в процесс интерпретации музыкального сочинения. *Вестник Тамбовского Государственного Университета*, 9, 353–358.
56. Н. Вербицька Н. (2014). Поняття вітагенної освіти і голографічного підходу в освіті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, Вип. 32, С.39–40.

57. Вербицкий, А. А. (1987). Концепция знаковоконтекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*, 5, 31–39.
58. Вечір, Д. В. (1998). Теоретико-методологічні аспекти виконавського аналізу. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: збірник наукових праць*, Вип. 2, 19–25.
59. Винник, Ю. С., Пахомова, Р. А., Кочетова, Л. В., Кочетова, Т. Ф., Василенья, Е. С., Карапетян, Г. Э. (2015). Поддержание внимания студентов на практических занятиях в медицинском вузе. *Современные наукоемкие технологии*, 12, Ч. 4, 640-643.
60. Воеводина, Л. П. (2016). Вербальная интерпретация музыки в образовательном процессе. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*, 2, 287-289. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnaya-interpretatsiya-muzyki-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 11.10.2020).
61. Гаврілова, Л. П., Псарьова, Л. В. (2016). Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: електронне наукове видання*, Вип. 3. Відновлено з : <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhivvipuskiv/za-2016-rik/vipusk-3-2016/257-interpretatsiya-muzichnogo-tvoruteoretichni-aspekti>
62. Галаєвська, Л. В. *Психологічні передумови ефективної мовленнєвої комунікації учнів 8-9 класів*. Відновлено з <http://lib.iitta.gov.ua/>
63. Галло, Кармин. (2012). *Презентация : уроки убеждения от лидера Apple Стива Джобса*. Москва : Манн, Иванов и Фербер.
64. Галло, Кармин. (2017). *Презентации в стиле TED. 9 приемов лучших в мире выступлений*. Рига : Альпина Паблишер.
65. Гершунский, Б. С. (1996). Философия образования для XXI века. *Мир образования*, 4, 49-54.
66. Гишпенрейтер, Ю. Б. (2010, июнь 29). *Метод интроспекции и проблема самонаблюдения*. Відновлено

<http://web.archive.org/web/20100629035503/http://www.psychology.ru/library/00017.shtml>

67. Гливенкова, О. А. (2002). *Способы организации риторического пространства в монологах героев художественной прозы* (Дис. канд. пед. наук). Кубанский государственный университет, Краснодар.
68. Гнатова, Е. Ю. (2017). *Метапредметный подход на уроках музыки*. Відновлено з https://www.slideshare.net/Natalie_Ivanova/ss-75421368
69. Гнатюк, Д. О. (2013). Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. Педагогічний пошук, 4, 33-37.
70. Гнатюк, І. Г. (2014). Реалізація інноваційної моделі використання ІКТ (хмарних технологій) в освітньому інформаційному просторі навчального закладу. Управління школою, 13/15, 69-80.
71. Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця : ДОВ Фірма «Планер».
72. Горбачева, Н. А. (2012). Текстотрицентричний підхід до формування комунікативних умінь і навичок учнів. *Освіта і особистість: нові підходи, сучасна дидактика, інноваційні технології та якість освіти: зб. наукових тез III Міжнародний Форум 26-29 квітня 2012*, Вип. №2 (8), 1-4. Відновлено з https://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip8.html
73. Гордина, Е. А. (2005). *Эффективное проведение презентаций*. Новосибирск : НГУЭУ
74. Горобец, Л. Н. (2014, 21 березня). *Риторические умения как базовый компонент риторической компетенции учителя*. Відновлено з: <http://lib.herzen.spb.ru>
75. Горюхина, Н. А. (1985). *Очерки по вопросам музыкального стиля и формы*. Київ : Музична Україна.
76. Грайс, Г. П. (1985). *Логика и речевой общение. Новое в зарубежной лингвистике* (с. 217–237), Вип. XVI. Москва : Прогресс.

77. Гракова, В. В. (2002). *Педагогические основы формирования духовной культуры подростков в процессе учебной музыкальной деятельности.* (Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук). Минск : БГУ.
78. Гринчук, І. П., Бурська, О. П. (2008). *Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навч.-метод. посібник.* Тернопіль : Підручники і посібники. Відновлено з [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/9\(50\)/gorobets_9_50_170_175.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/9(50)/gorobets_9_50_170_175.pdf).
79. Грищенко, Н. А. (2006). *Розвиток комунікативних умінь учителів у системі методичної роботи загальноосвітньої школи.* (Автореф. дис. наук. ступ. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград.
80. Губина, Т. Н. (2012). *Мультимедиа презентации как метод обучения. Молодой ученый,* 3 (38), 345-347. Відновлено з <http://moluch.ru/archive/38/4465/i>
81. Гудзик, І. Ф. (2007). *Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах.* Черновцы : Букрек.
82. Гуссерль, Э. Г. (1999). *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии* (с. 119). Москва : Академический проект.
83. Гуральник, Н. П. (2011). *Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: навчально-методичний посібник для вищих освітніх закладів.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
84. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю. (2002). *Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі.* Вінниця : ДОВ «Вінниця».
85. Гуревич, Р. С., Коношевський, Л. Л., Шестопалюк, О. В. (2004). *Сучасні інформаційні засоби навчання.* Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.
86. Гуренко, Е. Г. (1982). *Проблемы художественной интерпретации: философский анализ* (с. 39). Новосибирск : Наука.

87. Далингер, В. А. (2011). Системно-деятельностный подход к обучению математике. *Наука и эпоха* (с. 230-293). Воронеж : ВГПУ.
88. Дасюк, Ж. М. (2007). Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці. Максименок, С. Д. (Ред.). *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ : Міленіум, Т. IX, Ч. 4, 137-142.
89. Девяткина, Е. Б. (2008). Музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки как ориентир совершенствования профессиональной подготовки студентов. *Ученые. записки : электронный научный журнал Курского государственного университета*, 2, 1-19.
90. Делахант, А., Макдональд, Д. Ф. (2005). *Большой Оксфордский толковый словарь английского языка =Oxfordschooldictionary*: 45000 слов и выражений. Москва : АСТ, Астрель.
91. Дементьев, В. В., Седов, К. Ф. (1988) *Социопрагматический аспект теории речевых жанров*. Саратов : Изд-во Саратовского педагогического института.
92. Демидова, М. Г., Чень, Чень. (2018). Особливості творчого музикування як способу самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у сучасному артпросторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*, 3, 66–72.
93. Демінська, Л. О. (2010). Аксіологічний підхід у педагогічному процесі. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 14, 101–104. Завантажено з <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1988>
94. Деркач, П. М. (1960). *Короткий словник синонімів української мови*. Київ : Радянська школа.
95. Десслер, Р. (2002). *Управління персоналом*. Москва : БИНОМ.
96. Джей, Э. (1996). *Эффективная презентация*. Минск : Амалфея.
97. Джейсон А. Конгер. (2017). *Мистецтво переконування*. Київ : Книголав. Відновлено з <https://www.yakaboo.ua/ua/mistectvo-perekonuvannja.html>

98. Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології, *Педагогічна технологія* (с. 56-79). Київ : Академвидав.
99. Длугунович, Н. А. (2014). Softskills як необхідна складова підготовки іт-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*, 6, 239-242.
100. Дмитренко, Н. В. (2018). Синкретизм художньої образності та синтез мистецтв: до проблем термінології. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету: серія Філологія*, 35 Т. 1, 84-89.
101. *Добро пожаловать в Википедию*. Відновлено з <https://ru.wikipedia.org/>
102. Добрава, Т. Е. (2010). Презентация в формате PowerPoint. Presentation как средство формирования коммуникационно-технологической компетенции студента-международника. *Проблемы и перспективы развития образования в России*, 1, 208-210.
103. Дон, Кент. (2006). *Влияние музыки на человеческое тело и разум* (2006). Відновлено з <https://lifehacker.ru/music-and-health/>
104. Донская, Т. К. (2005). Метаметодическая природа жанров учебно-научного стиля. *Метаметодика как перспективное направление развития частных методик: материалы второй Всероссийской конференции 1-2 декабря 2004 г.* (с. 156-162). Санкт-Петербург : Образование.
105. Дорогова, М. В. (2019). Тренинг педагогической осознанности «Педагог и на Марсе педагог». *Вопросы дошкольной педагогики*, 2 (19), 34-36. Відновлено з <https://moluch.ru/th/1/archive/115/3875/>
106. Дрешпак, В. М. (2002). *Комунікації в публічному управлінні*. Дніпро : ДРІДУ НАДУ.
107. Дуплійчук, О. М. (2015). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.
108. Дюркгейм, Э. Д. (1995). *Социология. Ее предмет, метод, предназначение*. Москва : Канон.

109. Еист, Н. А. (2009). *Интроспекция как метод инициации смыслообразования в учебном процессе*. (Дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). Ростов-на-Дону : Кубанский государственный университет.
110. Ерофеева, Л. В. (2013). Мультимедийные презентации как метод обучения. *Вестник СПО*, 9, 2.
111. Євтушевський, В. (2008). Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України. *Проблеми освіти*, Вип. 54, 13–19.
112. Єжижанська, Т. С. (2012). Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: *Культура і соціальні комунікації*, Вип. 3, 23-31.
113. Жень, Сіньян. (2019). *Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). СумДПУ імені А. С. Макаренка, Суми.
114. Жеребкін, В. Є. (2008). *Логіка* (6-е) (93-94). Ужгород : Видавничий центр ЗакДУ.
115. Жернакова, М. Б. (2014). *Деловые коммуникации*. Москва : Манн, Иванов и Фербер.
116. Жмай, О. В. (2018). Формування емоційного інтелекту як необхідна складова процесу розвитку softskills. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*, Т. 17, 2 (39). Відновлено з <http://rinek.onu.edu.ua/rt/prINTERfriendly/144919/0>
117. Загнітко, А. П. (2001). *Основи мовленнєвої діяльності*. Донецьк : Український культурологічний центр.
118. Задорина, О. С. (2018). *Индивидуальность педагога*. Москва : Издательство Юрайт.
119. Запятая, О. В. (2005). *Общие умения коммуникации как компонент содержания образования* (с. 6). Красноярск : Красноярский краевой институт

повышения квалификации работников образования.

120. Зеер, Э. Ф. (2017). Психолого-педагогическая платформа транспрофессионализма педагога профессионального образования.

Профессиональное образование. Столица, 6, 5–10.

121. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. (2017). Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования.

Образование и наука, Т. 19, 8, 9-28. Відновлено з

<https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-orientiry-razvitiya-transprofessionalizma-pedagogov-professionalnogo-obrazovaniya/viewer>

122. Зелінський, С. С. (2013). Організація освітнього процесу на основі трансдисциплінарного підходу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, Вип. 4, 1-7.

123. Зелінський, С. С. (2013). Організація освітнього процесу на основі трансдисциплінарного підходу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, Вип. 4, 4-10. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_4_10

124. Золотнякова, А. С. (1979). *Личность в структуре педагогического общения*. Ростов-на-Дону : РГПИ.

125. Золотова, Г. А. (1997). *Время в мире и в тексте. Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции*. Москва : МГУ.

126. Зинченко, Т. П. (2000). *Когнитивная и прикладная психология*. Москва : МОДЭК.

127. Золотова, Г. А., Онипенко, Н. К., Сидорова, М. Ю. (1999). *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва : РАН.

128. Зуб, К. К. (2011). Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського Національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Педагогічні науки*, Вип. 1 (33), 140-142.

129. Зязюн, І. А. (1997). *Краса педагогічної дії*. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.

- 130.Зязюн, І. А. (2011). Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць* (с. 9-2). Київ-Полтава : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- 131.Иванова, Т. В., Анищенко, Н. С. (2016). Формирование презентационных умений студентов в образовательном процессе. *Современные проблемы науки и образования*, 3, 1-8. Відновлено з <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24602>
- 132.Ильичев, Л. Ф., Федосеев, П. Н, Ковалев, С. М, Панов, В. Г. (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва : Советская энциклопедия.
- 133.Исаев, И. Ф. (2004). *Профессионально-педагогическая культура преподавателя* (с. 77-78). Москва : Академия.
- 134.Иссерс, О. С. (2009). *Речевое воздействие*. Москва : Флинта; Наука. Відновлено з <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976507661.html>
- 135.Імбер, В. І. (2000). *Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів*. (Дис. канд. пед. наук). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
- 136.Кавун, Л. І. (2015). Синкретизм як художній принцип (на матеріалі новел Григорія Косинки). *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки*, 25, 18-23. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuF_2015_25_5
137. Казанина, Т. М. *Текстоцентрический подход как необходимое условие формирования коммуникативной компетентности у учащихся*. Відновлено з <https://refdb.ru/look/2944746.html>
- 138.Казиник, М. С. (2014, 26 сентября). *Музыка как универсальное средство развития ребенка*. Відновлено з <https://www.youtube.com/watch?v=k2aeCcqLM6M>
- 139.Каптерев, А. І., Бурба, О. А., Градобоев, Э. В., Шулишов, Г. А. (2016). *Мастерство презентации. Как создавать презентации, которые могут изменить мир*. Відновлено з <http://bit.ly/1Thu72l>

- 140.Каптерев, А. С., Бурба А. С. (2016). Точка контакта : презентация. Москва : ИП Бурба.
- 141.Капченко, Л. М., Савченко, Н. В., Літвінчук, Л. Й., Грамма, О. В. (2017). *Професії майбутнього для України: науково-практична розробка*. Київ : ІПК ДСЗУ.
- 142.Кара-Гиаур, Е. В. (2014, 9 грудня). Метапредметный подход на уроках музыки. Відновлено 3
<https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2014/12/09/metapredmetnyy-podkhod-na-urokakh-muzyki>
- 143.Карапетян, В. С.(2012). Сучасні психотехнології організації групових форм мислення і навчання. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, Вип. 9, 120-127. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2012_9_19
- 144.Карелин, А. А. (2001). Тест оценки коммуникативных умений. *Психологические тесты* (Т. 1-2). (Т.2. С. 50-53). Москва : Гуманиг. изд. центр ВЛАДОС.
- 145.Карташова, Ж. Ю. (2015). Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 14, 79-86.
- 146.Катречко, С. Л. (2008). Трансцендентальная философия математики. *Вестник Московского университета*, 2008, 2, 88-105. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/transtsendentalnaya-filosofiya-matematiki/viewer>
147. Кирланов, Т. Г. (2010). Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе. *Молодой ученый*, 4, 337-339.
- 148.Климов, Е. А. (1996). *Психология профессионального самоопределения*. Ростов-на-Дону : Феникс.
- 149.Клюев, Е. В. (2002). *Речевая коммуникация*. Москва : Рипол классик.
- 150.Князева, Е. Н. (1992). Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным. *Вопросы философии*, 12, 3-20.

151. Князева, Е. Н., Курдюмов, С. П. (2002). *Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомыры*. Санкт-Петербург : Алетейя.
152. Коваль, А. П. (1992). *Ділове спілкування*, Київ : Либідь.
153. Ковальова К., Ковальов В. (2010). Методологічні аспекти методу casestudy при викладанні економічних дисциплін. *Вища школа: проблеми екон. освіти*, 2, 68 - 75.
154. Ковальчук, М. О. (2014). Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань. Дубасенюк, О. А. (Ред.). *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання* (с. 418–439). Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка.
155. Коддлер, И. (2003). *Успешная презентация*. Москва : Олма-пресс Инвест.
156. Кожевнікова, Л. К. (2009). Формування навичок художньо-педагогічного спілкування у майбутніх учителів музики. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія : збірник наукових праць, Вип. 28, 143-147.
157. Колесникова, И. А. (2014). Трансдисциплінарная стратегия исследования непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*, Вып. 4 (8). Відновлено з DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642
158. Кононенко, В. І. (2002). *Мова. Культура. Стиль: збірник статей*. Київ; Івано-Франківськ : Плай.
159. Корольова, А. В. (2008). *Стратегії і тактики комунікативної поведінки учасників спілкування в ситуаціях конфлікту*. *StudiaLinguistica: збірник наукових праць* (с. 48-53), Вип. 1. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».
160. Косенов, А. (2013). *Новые психические расстройства от Интернета и смартфонов назвали эксперты*. Відновлено з

<https://tengrinews.kz/medicine/novyie-psiicheskie-rasstroystva-interneta-smartfonov-243829/>

161. Костюк, Г. С. *Избранные педагогические труды*. Москва : Педагогика.
162. Коттон, Дэвид. (2018). *Ключевые модели для саморазвития и управления персоналом. 75 моделей, которые должен знать каждый*. Відновлено з <https://www.labirint.ru/books/634643/>
163. Кочетков, Н. В. (2012, 10 листопада). *Помогающие профессии в новых экономических условиях*. Відновлено з http://sceptis.net/library/id_3322.html
164. Крицький, В. М. (1999). *Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
165. Кротков, Е. А., Фёдоров, Б. И., Бернштейн, В. С. (2020, 16 вересня). *Подготовка электронной публикации и общая редакция: Центр гуманитарных технологий*. Відновлено з <https://gtmarket.ru/concepts/7098>.
166. Крупенникова, Л. Ш., Курбатов, В. И. (2014). *Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и интернет-фобии*. Инженерный вестник Дона, 3, 1-15. Відновлено з <http://ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2014/2537>
167. Кузнецов, Е. А. (2012). *Вступ до спеціальності менеджмент*. Херсон : Гринь Д. С.
168. Кузьмінський, А. І., Омеляненко, В. Л. (2006) *Педагогіка у запитаннях і відповідях*. Київ : Знання.
169. Куйбіда, В. С., Савкова, А. П., Загороднюк, С. В. (Ред.). (2017). *Публічне управління: ціннісні орієнтири, стандарти якості та оцінка ефективності : матеріали щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 26 трав. 2017 р.) : у 5 ч.* Київ : НАДУ. *Ціннісні орієнтири євроінтеграційних процесів* (Ч. 3, с. 3-123).
170. Кулічова, С. М. (2015). *Музична інформація – джерело педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 12, 47-52.

171. Куприна, Н. Г. (2012). Реализация стилевого подхода в художественном образовании студентов педагогического вуза. *Педагогическое образование в России*, 2, 254-261.
172. Курдюмов, С. П., Малинецкий, Г. Г. (1983). *Синергетика - теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы*, Москва : Знание.
173. Кухарчук, О. С. (2015). Текстцентричний підхід до формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (49), 286-295.
Відновлено з http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pednauk_2015_5_37
174. Кучин, Л. І. (2006). З досвіду вітагенної педагогіки. Всеукраїнська науково-методична конференція «Розвиток біологічної освіти в Україні», 26-27 вересня (с. 58-60). Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.
175. Кучмій, О. П. (2003). Міжкультурні комунікації: структура і динаміка процесів. *Культура народів Причорномор'я*, 37, 52-55.
176. Ладыженская, Т. А. (1975). *Система работы по развитию связной устной речи учащихся*. Москва : Педагогика.
177. Левицька, І. О. (2016). Особливості діалогової взаємодії в навчально-виховному процесі майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і освіта : серія : педагогіка*, 1, 76-80.
178. Левчук, Л. Т., Кучерук, Д. Ю., Панченко, В. І. (2000). *Естетика: підручник*. Київ : Вища школа.
179. Леоненко, П. М. (2017). Основні етапи розвитку фінансової науки: методологія проблеми. *Фінанси України*, 4, 55-74.
180. Леонтьев, А. А. (1974). *Основы теории речевой деятельности*. Москва : Наука.

181. Лисенко, О. Є. (2013). Системно-категоріальний дискурс музичного виконавства. Виконавське музикознавство: стильові парадигми композиторської творчості та музично-виконавської інтерпретації, актуальні проблеми музичної педагогіки. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: збірник статей*, Вип. 107, 7-17.
182. Лосев, А. Ф. (2012). *Музыка как предмет логики*. Москва : Академический проект.
183. Лотман, Ю. М. (1992). Семиотика культуры. *Избранные статьи* (Т. 1-3). Т. 1. (312-313). Таллин : Александра.
184. Лурия, А. Р. (1978) *Основы нейропсихологии*. (с. 93-127), Москва : Академия.
185. Лямина, А. К. (2017). Сущность и содержание коммуникативных умений подростков гетерогенной группы. *Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социогенетика*, 1, 56-68. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-kommunikativnyh-umeniy-podrostkov-geterogennoy-gruppy>
186. Магомед-Эминов, М. Ш. (1987). *Мотивация достижения: структура и механизмы* (дис. кандидата пед. наук). Москва : МГУ имени М. В. Ломоносова.
187. Майковская, Л. С. (2003). Педагогическое общение на уроке музыки. Задачи, функции, современные установки, методы общения. Цыпина, Г. М. (Ред.). *Психология музыкальной деятельности: теория и практика* (с.16–27). Москва : Издательский центр «Академия».
188. Макеева, М. Н. (1999). *Риторическая программа художественного текста как условие использования рациональных герменевтических техник в диалоге «текст-читатель»*. Тамбов : Тамбовский государственный технический университет.
189. Маклюэн, Г. М. (2003). *Понимание медиа: внешние расширения человека*. Москва : Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, 2003.

190. Максимова, В. Н. (1988). *Межпредметные связи в процессе обучения*. Москва : Просвещение.
191. Малетова, М. И. (2009). Значимость презентационных умений в системе образовательной деятельности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Психолого-педагогические науки (психология, педагогика и методика обучения)*, 12 (91), 201-206.
192. Малетова, М. И. (2011). *Технология развития презентационных компетенций будущих экономистов (на материале занятий по англ. языку)*. (Автореф. ...канд. пед. наук). Ижевск : Удмуртский государственный университет.
193. Мандель, Б. (2019). *Сучасна мовна комунікація: історичні зв'язки, теорія, практика*. Москва-Берлін :Директ-Медіа.
194. Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя* (с. 18-71). Москва : Просвещение.
195. Марченко, И. П., Кенько, Н. М. (2007). *Педагогический рассказ о музыкальном произведении*. Минск : БГПУ.
196. *Материал из Википедии*. Відновлено з <https://ru.wikipedia.org/>
197. Махначова, Н. М., Мідляр, А. К. (2017). «Softskills» керівника підприємства. *Глобальні та національні проблеми економіки : електронне наукове фахове видання*, Вип. 17, 1-4.
198. Машченко, М. В. (2019). Структурная модель трансфессионализма будущего учителя. Электронный научный журнал «Наука и перспективы», 1. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnaya-model-transfessionalizma-buduschego-uchitelya>
199. Медушевский, В. В. (2010). *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва : Музыка.
200. Мельніченко, О. В. (2009). Роль графона в організації комунікативних стратегій глобалізації, контрастування та створення дискомфорту. А. Загнітко, Г. Монастирецька (Упоряд.). *Лінгвістика тексту : хрестоматія* (с. 142-146), Донецьк : ДонНУ.

201. Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (2008). *Большой психологический словарь* (4-е изд., дополн. и испр.). АСТ Москва; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак.
202. Милованова, Л. А. (2010). Формирование презентационных умений старшеклассников на уроках иностранного языка. *Linguamobilis*, 3 (22), 160 - 168. Відновлено з сайту <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prezentatsionnyh-umeniy-starsheklassnikov-na-urokah-inostrannogo-yazyka/viewer>
203. Михайлов, С. І. (Ред.). *Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Впровадження компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст»*: збірник наукових праць. Ірпінь : Ірпінський економічний коледж.
204. Михайлова, М. А. (1997). *Развитие музыкальных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов*. Ярославль : Академия развития.
205. Мозгальова, Н. Г. (2013). Методологічний контекст інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць*. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти, Вип. 15, 30-36.
206. Мордкович, А. Г. (1986). *Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте* (Автореф. д-ра пед наук). Московский государственный заочный педагогический институт, Москва.
207. Морева, Н. А., Юй, Ван. (2014). Об использовании активных методов обучения старших дошкольников в образовательной практике детского сада. *Детский сад. От А до Я*, 3, 41–45.
208. Мороз, П. В. (2012). *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України*. Київ : Педагогічна думка.
209. Москаленко, В. Г. (1994). *Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблемам анализа)*. Київ : Изд-во Киевского гос. Конс.

210. Муромцева, А. В. (2011). *Искусство презентации. Основные правила и практические рекомендации*. Москва : ФЛИНТА: Наука. Відновлено з <https://docplayer.ru/59544265-A-v-muromceva-iskusstvo-prezentacii-osnovnye-pravila-i-prakticheskie-rekomendacii.html>
211. Мясников, В. А. (2006). Глобализация и образование в XXI веке. *Основные тенденции развития образования в современном мире: сборник научных трудов Института теории и истории педагогики* (с. 160-175). Москва : РАО.
212. Наволокова, Н. П. (2012). *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*. Харків : Видавнича група «Основа».
213. Нагач, М. В. (2008). *Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США*. (Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук). Київ : Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України.
214. Назайкинський, Е. В. (1980). *Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. Восприятие музыки: Сб. статей* (с. 91–111). Москва : Музыка.
215. Нартова, И. В. (2016). История, теория и методика музыкального образования. Создание мультимедийной презентации как компонент вузовской подготовки учителя музыки. Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», 4(16), 155-162.
216. Нестерова, А. В. (2013). Применение компьютерных технологий при обучении студентов математике. *Инженерный вестник Дона*, 3, <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-primeneniya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-pri-provedenii-zanyatiy-po-kompyuternoy-grafike>
217. Нестерова, И. Н. (2007). *Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных коммуникативных педагогических задач*: (Дис. канд. псих. наук): Санкт-Петербург : Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акумуллы.
218. Николина, Н. А. (2003). *Филологический анализ текста*. Москва, 2003.

219. Нікітіна, А. В. (2013). Педагогічний дискурс учителя-словесника. Київ : Ленвіт.
220. Ніколаї, Г. Ю. (2018). Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. 2018, 6 (80), 221–232.
221. Нуржинська, А. (2017). Критерії та рівні сформованості компетентності майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю у підготовці матеріалів для PR-діяльності. *Нова педагогічна думка*, 3, 35-38. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2017_3_11.
222. Олексюк, О. М. (2013). *Музична педагогіка: навчальний посібник* (211 - 223), Київ : Освіта України.
223. Олексюк, О. М., Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник*. Київ : Знання України.
224. *Опросник для определения источников мотивации Джон Барбуто и Ричарда Сколла*. Відновлено з <https://hr-portal.ru/tool/oprosnik-dlya-opredeleniya-istochnikov-motivacii>
225. Павленко, В. В. (2014). Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання: наук.-пед. збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*, Вип. 81, 75-79.
226. Палагін, О., Кургаєв, О. (2009). Міждисциплінарні дослідження: оптимізація системно-інформаційної підтримки. *Вісник Національної академії наук України*, 3, 14-25.
227. Панфилова, А. (2003). Эффективная презентация как фактор делового успеха. *Новые знания*, 2, 27.
228. Парфентьева, І. П. (2011). Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Козир, А. В. (Ред.). *Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки: монографія* (2-ге вид.). (с. 285–291). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.

- 229.Пентилюк, М. І. (1999). *Аналіз тексту на уроках мови*. Дивослово, 3, 30-32.
230. Перевозный, А. В. (2017). Культурно-образовательная среда университета: сущность, компоненты, пути совершенствования. *Вестник Ленинградского университета имени А. С. Пушкина*, 2, 286-297. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obrazovatel'naya-sreda-universiteta-suschnost-komponenty-puti-sovershenstvovaniya>
- 231.Петровський, П. М. (2008). *Гуманітарна парадигма в системі державного управління*. Львів : ЛДУ НАДУ, 2008.
- 232.Петровський, П. М. *Гуманітарна парадигма як теоретико-методологічна модель діяльності соціального суб'єкта*. Відновлено з http://www.lvivacademy.com/download_4/poziciya_download/social_subyeckt.pdf
- 233.Петрук, О. М. (2006). *Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу*. (Дис. кандидата педагогічних наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
- 234.Печеркина, А. А., Сыманюк, Э. Э., Умникова, Е. Л. (2011). *Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография*. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т.
- 235.Пінаєва, О. Ю. (2004). Інформатизація освіти та її застосування в навчальному процесі. *Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді: матеріали міжнар. наук.-практ. конференції* (Вип. 10, с. 150-151). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
- 236.Полетаева, Н. М., Борисова, Е. А. (2017). Презентационная компетентность: сущность, структура и значимость в профессиональной деятельности. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*, 4, 153-159. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/prezentatsionnaya-kompetentnost-suschnost-struktura-i-znachimost-v-professionalnoy-deyatelnosti>

- 237.Полубоярина, І. І. (2013). Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 1(8), 70 - 73.
- 238.Пометун, О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. *Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. (2004).* (с. 16-18), Київ : КОНВІ ПРІНТ.
- 239.Пономарьов, О. С., Романовський, О. Г. (2002). Ділова бесіда в системі управлінських технологій. Харків : НТУ "ХП" - УПА.
- 240.Пономарьова, Н. О. (2018). *Підготовка майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.* Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди.
- 241.Попов, А. С.(1989). Социально-психологические, психологические, физиологические и биохимические аспекты влияния поп-музыки на молодежь, *Музыка созидаящая и разрушающая* (с. 38-58). Москва : Советская Россия.
- 242.Попова, О. Ю. (2008). Методика обучения иноязычным презентационным навыкам и умениям студентов-менеджеров (на материале английского языка). *Альманах современной науки и образования*, 8-1, 165-169.
- 243.Пригожин, И. И., Стенгерс, И. (1986). *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой.* Москва : Прогресс.
- 244.Ребрик, С. Б. (2006). *Презентация:10 уроков.* Москва : Эксмо-Пресс.
- 245.Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії* (Автореф. дисертації доктора пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- 246.Рева, О. В. (2006). Індивідуальні стратегії формування естетичного сприймання музики школярами. *Мистецтво та освіта*, 1, 12-15.
- 247.Ревенчук, В. В. (2017). Фортепіанна підготовка як складова професійного становлення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Ніжинського*

державного університету імені Миколи Гоголя: психолого-педагогічні науки, 1, 163–167.

248.Рижко, Ильдара (2007). Сущность и структура понятия «культурно-образовательная среда» *По материалам научно-практической конференции «VI Знаменские чтения», 4 марта 2007 года.* СурГПУ. Відновлено з <https://pandia.ru/text/77/489/1223.php>

249.Родніна, І. В. (2006). *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання.* Харків : Основа.

250.Рожнов, О. И. (2013). Виртуально-голографический аспект методологии информационной рациональности, философский анализ. *Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева*, 1(12). Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualno-golograficheskiy-aspekt-metodologii-informatsionnoy-ratsionalnosti-filosofskiy-analiz>

251.Розин, В. М. (2019). *Философия образования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры*(2-е изд.). Москва : Издательство Юрайт.

252.Ростовський, О. Я. (1997). *Методика викладання музики в основні школі.* Київ : ІЗМН.

253.Сазыкина, Г. Н. *Принципы, регламентирующие деятельность воспитателя по физической культуре.* Відновлено http://www.rusnauka.com/5_NITSB_2009/Sport/41248.doc.htm

254.Салимовский, В. А. (2002). *Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст).* Пермь : Изд-во Перм. ун-та.

255.Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий* (Т. 1-2). (Т. 2, с. 180-212). Москва : НИИ школьных технологий.

256.*Семь научных доказательств влияния музыки на тело и психику людей.* Журнал "Stereo & Video". Відновлено з <https://www.audiomania.ru/content/art-4453.html>

257.Середа, Н. В. (2016). *Основы риторики для бизнес-лидеров: эффективный публичный выступ.* Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети».

258. Сіницьюнь, Лань. (2019). *Забезпечення наступності фортепіанного навчання студентів з КНР в системі музично-педагогічної освіти України* (Дис. кандидата пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
259. Смолкин, А. М. (1991). *Методы активного обучения*. Москва : Высшая школа.
260. Соколовська, З. М., Капустян, І. В (2019). Імітаційні технології в моделюванні поведінки користувачів на ринку фармацевтичної продукції. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Економічна*, Вип. 96, 24-35.
261. Сохань, Л. В., Єрмакова, І. Г., Несен, Г. М. (Ред.). (2003). *Життєва компетентність особистості*. Київ : Богдана.
262. *Стандарт презентацій* (2016). Відновлено з <http://presentation-standard.com/>
263. Старобинский, С. Л. (2003). Художественно-педагогическое общение в структуре музыкально-образовательной деятельности. *Музыка в школе*, 1, 49-53.
264. Столяренко, А. М. (2015). *Общая педагогика*. Москва : Юнити.
265. Субетто, А. И. (1995). *Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования*. Кострома : КГПУ.
266. Сухорукова, Л. А. (2012). Види і класифікація технологічних засобів створення мультимедійного продукту. Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті. *Харківська державна академія дизайну і мистецтв*, Вип. 3, 142–146.
267. Сыманюк, Э. Э. (2005). *Психологические барьеры профессионального развития личности: практико-ориентированная монография*. Москва : Московский психолого-социальный институт.
268. Сюта, Б. О. (2006). Константні моделі в процесі музичного смислоутворення. *Теоретичні та практичні аспекти музичного*

сміслоутворення. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: збірник статей*, Вип. 60, 69-77.

269. Талызина, Н. Ф. (1978). Место и функции учебника в учебном процессе. *Проблемы школьного учебника* (с. 18-33). Москва : Просвещение.

270. Тарарак, Н. Г. (2004). Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць*, Вип. 12, (с. 95-100). Харків : «ОВС».

271. Тарнопольський, О. Б., Авсюкевич, О. Б. (2007). Successful Presentations (успішні презентації). Київ : Ленвіт.

272. Текутьева, И. А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга. *Медиасреда*, 11, 107-113. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovo-tematicheskaya-klassifikatsiya-videobloginga>

273. Теплова, О. Ю. (2007). Формування готовності майбутніх вчителів музики до творчої самореалізації в умовах інструментально-виконавської практики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, Вип. 4 (9), 92–95.

274. Терентьева, Н. А. (1990). *Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства*. Москва : Прометей.

275. Теряева, Л. А. (2015). Міждисциплінарні зв'язки у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів музики. *Освітологічний дискурс*, 2 (10), 264-273. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_2_27.

276. *Українська призма: Зовнішня політика 2019. Аналітичне дослідження* (2020). Київ : ГО «Рада зовнішньої політики «Українська призма», Фонд ім. Ф. Еберта.

277. Урсул, А. Д., Урсул, Т. А. (1998). Синергетика и ноосферный подход к управлению устойчивым развитием. *Синергетика и социальное управление* (с. 114-128). Москва : Изд-во РАГС.
278. Уэмпен, Фейт (2005). *MicrosoftOfficePowerPoint 2003*. Москва : Диалектика.
279. Фреге, Фріїдріх Лююдвіг Готлоб. (1892). *О смысле и значении*. Відновлено з <https://postnauka.ru/wtf/154781>
280. Хаджирадєва, С. К. (2004). *Діалогова комунікація: теорія та практика*. Одеса : ОРІДУ НАД.
281. Хазова, С. А. (2010). *Социальная компетентность личности*. Відновлено з <https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=2394>
282. Хайбуллина, Р. Ф. (2017, 17 квітня). Исполнительская деятельность учителя музыки как феномен педагогической коммуникации. *Международный научно-исследовательский журнал*, 05 (59), Ч. 2, 75-78. Відновлено з <https://research-journal.org/pedagogy/ispolnitelskaya-deyatelnost-uchitelya-muzyki-kak-fenomen-pedagogicheskoy-kommunikacii/>
283. Хакен, Герман. (1986). *Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах*. Москва : Мир.
284. Халабузарь, П. В., Попов, В. С. (2000). *Методика музыкального воспитания* (2-ге изд.). Санкт-Петербург : Лань.
285. Халяпина, Л. П. (2006). *Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам*. (Дис. д-ра пед. наук). Российский государственный педагогический национальный университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург.
286. Хенви, Р. (1994). *Достижимая глобальная перспектива*. Рязань : Изд-во РГПУ.
287. Хлебникова, О. В. (2001). *Формирование опыта музыкально-исполнительской деятельности у студентов вузов культуры*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

288. Ховов, О. В. (1998). *Компетентность профессиональная. Энциклопедия профессионального образования* (Т. 1-3). (Т.1, с.454-455). Москва : АПО.
289. Холл Н. Диагностика «эмоционального интеллекта» (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* (с. 57-59). Москва : Изд-во Института Психотерапии.
290. Холопова, В. Н. (2000). *Музыка как вид искусства*. Санкт-Петербург : Лань.
291. Хорошковська, О. М. (2012). *Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України*. Київ : Педагогічна думка.
292. Хорошковська, О. Н. (2014). Текстцентричний підхід і його реалізація в підручниках з української мови для 3-4 класів ЗНЗ з мовами навчання національних меншин України. Топузов, О. М. (Ред.), *Проблеми сучасного підручника : збірник наук. праць* (с. 810-816). Київ : Педагогічна думка, Вип. 14.
293. Хуа, Вей. (2015). Проблема об'єктивності та суб'єктивності у процесі інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (с. 166-167), Одеса :ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
294. Хусяинов, Т. М. (2017). Информационная революция и трансформация занятости. *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*, 1-3, С. 76-79.
295. Цымбалюк, Е. А. (2007). Общее музыкальное образование: теоретический обзор. *Journal of Siberian Medical Sciences*, 4, 1-4.
296. Челпанов, Г. И. (2014). *Сочинения (1-4 т.)*. Т. 1.: *Введение в философию*. Киев : НПУ; Мелитополь : МГПУ им. Б. Хмельницкого;
297. Чень, Чень. (2019). Методичні шляхи вдосконалення вербальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті музично-презентаційної діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1–2 (13-14), 138–147.

298. Чень, Чень. (2019). Основні механізми формування презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчальної діяльності. *The scientific heritage*, 40, Р. 3, 51–54. Режим доступу: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/11/VOL-3-No-40-40-2019.pdf>.
299. Чень, Чень. (2020). Умови формування презентаційних умінь у контексті комунікативної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95), 335–344.
300. Череповська, Н. І. (2003). Роль аналогії у розвитку критичного та творчого мислення. *Уроки мислення*, 2, 12-18.
301. Чернікова, Н. В. (2016). Дослідження структурно-функціональних аспектів конструктивних умінь студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 47, 376-382.
302. Чернышева, Е. В. (2016). Креативный подход к подготовке групповой презентации на иностранном языке. *Вестник РУДН. Русский и иностранный языки и методика их преподавания*, 2, 89–96.
303. Чупахина, Т. И. (2016). Особенности художественной деятельности музыканта-исполнителя. *Культурология и искусствоведение: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.)*. (с. 13-18). Казань : Бук.
304. Шабатура, Л. Н. (2017). Инновационные технологии в формировании личности. *ФГБОУ ВО Инновационные технологии в образовании: Материалы IV Международной научно-практической видеоконференции*. Тюмень : ТИУ.
305. Шевченко, М. В. (2012). Проектний метод як сучасний спосіб викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (05-25 квітня)* (с. 106-111). Київ.
306. Шевчук, С. В., Клименко, І. В. (2019). *Українська мова за професійним спрямуванням* (5-те вид.). Київ : Алерта.

307. *Шесть научных доказательств того, что музыка полезна для здоровья.*

Відновлено

3

https://www.loc.gov/podcasts/musicandthebrain/podcast_schlaug.html

308. Шиукаева, Л. В. (1982). Отбор и функции языковых средств модуса рациональной оценки в научной речи. *Основные понятия и категории лингвостилистики: межвузовский сборник научных трудов* (С. 105). Пермь : Пермский государственный университет.

309. Шип С. (2002). Знакова функція та мовна організація музичного мовлення. (Автореф. дис. ... докт. мист.). Київ.

310. Штеймарк, О. В. (2008). Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе. *Знание. Понимание. Умение: журнал*, 1, 211-213. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-effektivnogo-ispolzovaniya-kompyuternyh-tehnologiy-v-pedagogicheskom-protssesse>

311. Шумейко, О. А. (2007). Поняття самопрезентація та управління враженням у вітчизняній та зарубіжній соціальній психології. *Соціальна психологія*, 5, 12-17.

312. Щедровицкий, П. Г. (1986-1987). Схема мыследеятельности: системно-структурное строение, смысл и содержание. *Системные исследования, методологические проблемы : ежегодник*, 5, 124.

313. Югай, Г. А. (2007). Голография вселенной и новая универсальная философия. *Возрождение метафизики и революция в философии. Общая метафизика: учеб. пособие с хрестоматией*. Москва : Крафт+.

314. Юдина, Е. И. (1997). *Мой первый учебник по музыке и творчеству. Азбука музыкально-творческого саморазвития*. Москва : Аквариум.

315. Янихбаш, А. (2016). *Нестандартная презентация : 10 способов запомниться аудитории.* Відновлено

3

<https://zillion.net/ru/blog/1380/niestandardnaia-priezentatsiia-10-sposobov-zapomnit-sia-auditorii>

316. Bradbury, A. (2006). *Successful Presentation Skills*. Kogan Page, London.
317. Brewer, L. *The top 6 skills today's employers want. Working progress.*
<https://iloblog.org/2014/04/11/the-top-6-skills-todays-employers-want/>
318. Claes, M. T. (1998). *Handout from a Paper Presented at the Languages for Specific Purposes Conference at University College Dublin in March*. Dublin.
319. Collen, Meyers, Sheryl, Holt. (2002). *Success with Presentations. A Course for Non-native Speakers of English. Aspen Productions. Burnsville. MN 55337,*
завантажено 3 <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-navykam-prezentatsionnoy-deyatelnosti-na-urokah-angliyskogo-yazyka>
320. *Defining and Selecting Key Competences to the Second DeSeCo Symposium Geneva* (2003), Switzerland, 11-13 February, 2002 (pp. 107-117). Swiss Federal Statistical Office Neuchâtel.
321. Devlin-Foltz, B., McIlvaine, S. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding*. Incorporated.
322. Elaine, B., Johnson. (2002). *Contextual Teaching and Learning*. Corwin Press, INC. California : A Sage Publications Company.
323. Emden, J., Backer, L. (2016). *Presentation Skills for Students*. London : Palgrave.
324. Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Doubleday.
Відновлено 3
https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf
325. Ilyin, I. V., Ursul, A. D., Ursul, T. A. (2016). *Global Studies*. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing.
326. Katelyn, Y. A. McKenna, Amie S. Green, Marci, E. J. (2002). Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction? *Journal of Social Issues* Vol. 58, No. 1. pp. 9-31.

327. King, Jane. (2020, 19 жовтня). *Preparing EFL Learners for Oral Presentations*. Soochow University (Taipei, Taiwan). Відновлено з <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>
328. Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London : Longman.
329. Leibnitz G. W. *Die philosophischen Schriften*, Bd 7, hrsg. von c. J. Gerhardt. — B., 1890, S. 199, 296, 419
330. McLuhan, Herbert Marshall (2002). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. New York: Gingko Press.
331. Melnuk, A. (2019). Using multimedia presentation in the foreign language classroom to form tertiary students' oral presentation competence. *Іноземні мови*, 4, 38-48.
332. Mertens, Dieter. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, pp. 36–43. Відновлено з URL: <http://www.panorama.ch/files/2745.pdf>
333. Perkin, G. (1996). *The Third Revolution: Professional Society in International Perspective*. London : Routledge.
334. Renfrow, D., Impara, Ja. C. (1989). *Making Academic Presentations Effectively*. *Educational Researcher*, V. 18, 2, 20-21.
335. Smithson, S., Whitehead, J. (1990). *Interpersonal skills, Handbook for management trainees*. Croner publishers Ltd.
336. Schnabel, A. (1957). *The Piano Sonatas of Franz Schubert*. London: Company LTD.
337. *The Lonely Society? Mental Health Foundation* (2014). Відновлено з https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/the_lonely_society_report.pdf
338. Theall, D. F. (2000). *The Virtual McLuhan*. Toronto: McGill-Queen's University Press.
339. William, V., Harris. (1979). *War and Imperialism in Republican Rome*, B. C. Oxford : Clarendon Press. Відновлено з <https://academic.oup.com/ahr/article->

abstract/85/3/606/167833?redirectedFrom=fulltext

340. Wolpe, J. (1974). *Praxis der Verhaltenstherapie*, Huber, Bern.

341. Yssers, O. S. (1999). *Comunicativs tratedyyitaktykyrusskoyrechy. (Avtoref. dys. nasoyskanyeuch. step. d-rafylol. Nauk).* (p. 246-254). Ekaterynburh.

342. Yssers, O. S. (2011). *Rechevoe vozdeystvye: ucheb. posob. dlyastud., obuchayushchykhsyapospets. «Svyazysobshchestvennost'yu».*(2-eyzd.). Moskva : Flynta : Nauk.

DIKW**Модель комбінування інформації**

Модель включає наступні позиції: data, information, knowledge, wisdom (дані, інформація, знання, мудрість).

Тест оцінки вербальних умінь А.А.Кареліна

Карелин, А. А. (2001). Тест оценки коммуникативных умений. *Психологические тесты* (Т. 1-2). (Т.2. С. 50-53). Москва : Гуманиг. изд. центр ВЛАДОС.

Призначення тесту

Поняття "вербальні уміння" включає в себе оцінку співрозмовника, визначення його сильних і слабких сторін, уміння встановити атмосферу жоброзичливості, уміння зрозуміти проблеми співрозмовника.

Інструкція до тесту

"Відзначте ситуації, які викликають у Вас незадоволення або досаду і роздратування при бесіді з будь-якою

Тестовий матеріал

Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є, що сказати, але немає можливості вставити слово.

Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди.

Співрозмовник ніколи не дивиться в обличчя під час розмови, і я не впевнений, чи слухає він мене.

Розмова з таким партнером часто викликає почуття марної трати часу.

Співрозмовник постійно метушиться, олівець і папір займають його більше, ніж мої слова.

Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття невдоволення і тривоги.

Співрозмовник відволікає мене питаннями та коментарями.

Що б я не сказав, співрозмовник завжди охолоджує мій запал.

Співрозмовник завжди намагається спростувати мене.

Співрозмовник пересмикує зміст моїх слів і вкладає в них інший зміст.

Коли я задаю питання, співрозмовник змушує мене захищатися.

Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що не розчув.

Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише потім, щоб погодитися.

Співрозмовник при розмові зосереджено займається по стороннім: грає

сигаретою, протирає скла і т.д., і я твердо впевнений, що він при цьому неухажний.

Співрозмовник робить висновки за мене.

Співрозмовник завжди намагається вставити слово в моє оповідання.

Співрозмовник завжди дивиться на мене дуже уважно, не кліпаючи.

Співрозмовник дивиться на мене, ніби оцінюючи. Це мене турбує.

Коли я пропоную що-небудь нове, співрозмовник каже, що він думає так само.

Співрозмовник переграє, показуючи, що цікавиться бесідою, занадто часто киває головою, ахає і підтакує.

Інтерпретація результатів тесту

Підрахуйте відсоток ситуацій, що викликають у Вас досаду і роздратування.

- 70% -100% - Ви поганий співрозмовник. Вам необхідно працювати над собою і вчитися слухати.
- 40% -70% - Вам притаманні деякі недоліки. Ви критично ставитеся до висловлювань. Вам ще бракує деяких достоїнств хорошого співрозмовника, уникайте поспішних висновків, не загострюйте увагу на манері говорити, що не вдавайте, не шукайте прихований сенс сказаного, що не монополізуйте розмову.
- 10% -40% - Ви хороший співрозмовник, але іноді відмовляєте партнеру в повній увазі. Повторюйте ввічливо його висловлювання, дайте йому час розкрити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мови і можете бути впевнені, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.
- 0% -10% - Ви відмінний співрозмовник. Ви вмієте слухати. Ваш стиль спілкування може стати прикладом для оточуючих.

ДІАГНОСТИКА «ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ» (Н. ХОЛЛ)

Холл Н. Диагностика «эмоционального интеллекта» (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп (с. 57-59). Москва: Изд-во Института Психотерапии.

Інструкція. Нижче вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони Вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру праворуч від кожного твердження, виходячи з оцінки ваших відповідей: Повністю не згоден - (- 3 бали); В основному не згоден - (- 2 бали); Частково не згоден - (- 1 бал); Згоден - (+ 1 бал); В основному згоден - (+ 2 бали); Повністю згоден - (+ 3 бали).

Опитувальник 1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання, як вчиняти в житті.

1. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що саме я повинен змінити у моєму житті.
2. Я спокійний, коли відчуваю тиск зі сторони.
3. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
4. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
5. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, такі як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
6. Я стежу за тим, як я відчуваюся.
7. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
8. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
9. Я не заціклююсь на негативних емоціях.
10. Я чутливий до емоційних потреб інших.
11. Я можу діяти заспокоїливо на інших людей.
12. Я можу змусити себе знову і знову постати перед лицем перешкоди.
13. Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем.
14. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
15. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

16. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, у чому проблема.

17. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

18. Знання моїх справжніх почуттів є важливим для підтримки «хорошої форми».

19. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

20. Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.

21. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

22. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.

23. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.

24. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

25. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

26. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

27. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

28. Я допомагаю іншим використовувати їхні спонукання для досягнення особистих цілей.

29. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Обробка й інтерпретація результатів Ключ Шкала «Емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25. Шкала «Управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30. Шкала – «Самотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22. Шкала «Емпатія» – пункти – 9, 11, 20, 21, 23, 28. Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менше – низький Н.П.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту, з урахуванням домінуючого знака, визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Марченко І. П. СЛОВНИК ІНТЕРПРЕТАТОРА МУЗИКИ

Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя* (с. 18-71). М : Просвещение.

Розділ 1. Образно-емоційні характеристики. 1.1. Характер музики

Прикметники	Дієслова		
Безтурботний	Життєрадісний	Звабливий	Впливає
Безпечний	Життєстверджуючий	Жвавий	Застосовує
Неспокійний	Загадковий	Відважний	Виникає
Шляхетний	Завзятий	Патетичний	Повертається
Бадьорий	Замислений	Сумний	Запановує
Жвавий	Задушевний	Танцювальний	Викликає
Бурхливий	Хиткий	Помпезний	Витісняє
Бравурний	Грайливий	Поривчастий	Домінує
Бравий	Мінливий	Моторний	Доповнює
Важливий	Вишуканий	Палкий	Заражає
Ставний	Витончений	Радісний	Змінюється
Великий	Зніжений	Рішучий	Має
Величний	Імпульсивний	Скорботний	Нагадує
Веселий	Інтимний	Смирений	Налаштовує
Схвильований	Щирий	Споглядальний	Носить
Владний	Іскристий	Зосереджений	Залишається
Збуджений	Зарозумілий	Спокійний	Дозволяє
Піднесений	Кокетливий	Статечний	Надає
Вольовий	Лагідний	Пристрасний	Набуває
Захоплений	Радісний	Суворий	Проявляється
Стривожений	Лукавий	Суворий	Створює
Млявий	Похмурий	Томний	Стає
Сумний	Мужний	Урочистий	
Гордий	Бунтівний	Тривожний	
Граціозний	Швидкоплинний	Трепетний	

Сумний	Напружений	Зворушливий	
Зухвалий	Насторожений	Похмурий	
Добродушний	Незмінний	Умиротворений	
Довірчий	Шалений	Похмурий	
Єлейний	Невимушений	П'яний	
Жалібний	Нерішучий	Хоробрий	
Жалісний	Нетерплячий	Експресивний	
Манірний	Невпевнений	Енергійний	
Жорсткий	Норовистий		
	Привабливий		

1.2. Музичний образ

Прикметники	Дієслова			
Натхненний	Манірний	Розповідний	Відроджує	Змінюється
Величний	Меланхолійний	Поетичний	Втілює	Уособлює
Чудовий	Містичний	Химерний	Оспівує	Залишається
Героїчний	Міфічний	Саркастичний	Захоплює	Відображає
Гротескний	Багатогранний	Сентиментальний	Висловлює	Занурює
Драматичний	Новий	Казковий	Головує	Вражає
Демонічний	Неповторний	Таємничий	Панує	Набуває
Мальовничий	Незрівнянний	Трагедійний	Заворожує	Створює
Зловісний	Привабливий	Фантастичний	Зачаровує	Стає
Ідилічний	Узагальнений	Жартівливий	Має	Являється
Імпозантний	Звабливий	Ексцентричний		
Контрастний	Одухотворений	Елегійний		
Комічний	Чарівний	Епічний		
Ліричний	Пасторальний	Яскравий		
Променистий				

Розділ 2

Засоби музичної виразності

2.1. Мелодія

Прикметники	Дієслова			
Ажурна	Закінчена	Пластична	Вклинюється	Завмирає
Архаїчна	Задумана	Популярна	Повертається	Звучить
Банальна	Витончена	Схожа	Вінчає	Змінюється
Жвава	Дивовижна	Проста	Видозмінюється	Звивається
Нескінченна	Інструментальна	Довга	Втілює	Імітує
Божественна	Контрастна	Протяжна	Відтворює	Крутиться
Важлива	Коротка	Рельєфна	Вступає	Змінюється
Провідна	Красива	Речитативна	Викликає	Наповнюється
Віртуозна	Стисла	Риторична	Виконує	Нагадує
Вітійовата	Монотонна	Стрибкоподібна	Запановує	Збагачується
Вокальна	Співуча	Старовинна	Головує	Обрамляє
Хвилеподібна	Народна	Стрімка	Панує	Знаходить
Чарівна	Невелика	Танцювальна	Доповнює	Обплітається
Чудова	Ніжна	Трепетна	Доноситься	Повторюється
Висхідна	Нескладна	Характерна	Зароджується	Занурюється
Виразна	Незграбна	Чарівна	Зачаровує	Проростає
Натхненна	Низхідна	Широка	Завершується	Простягається
Дана	Нова	Незграбна	Зачаровує	Складається
Дивна	Чарівна	Естрадна	Запозичує	Стає
Джазова	Співуча	Ефектна	Закінчується	Являється
Заклучна	Плавна			

2.2. Ритм

Прикметники	Дієслова			
Активний	Ламаний	Ппульсуючий	Видозмінюється	Змінюється
Неспокійний	Маршовий	Пунктирний	Впливає	Імітує
Вигадливий	Моторний	Рівномірний	Відтворює	Міняється
Жорсткий	Нервовий	Різноманітний	Виконує	Впливає
Загострений	Невибагливий	Рваний	Вирівнюється	Організовує
Вигадливий	Нерівномірний	Синкопований	Робить	Підкреслює
Мінливий	Нерівний	Складний	Дисциплінує	Представляє
Вишуканий	Одноманітний	Танцювальний	Домінує	Створює
Витончений	Остинатний	Карбований	Дробиться	Стає
Колючий	Гострий	Чіткий	Звивається	Являється

2.3. Гармонія

Прикметники	Дієслова		
Альтерована	Ошатна	Видозмінюється	Оновлюється
Банальна	Незвичайна	Впливає	Збагачується
Милозвучна	Несподівана	Повертається	Підкреслює
Витримана	Нова	Запановує	Переважає
Виразна	Незвична	Виконує	Створює
Діатонічна	Нестійка	Витісняє	Стає
Дисонуюча	Однакова	Головує	Являється
Мінлива	Одноманітна	Панує	
Вишукана	Оригінальна	Домінує	
Колоритна	Строката	Доповнює	
Консонуюча	Проста	Змінюється	
Красива	Різка	Міняється	
Напружена	Елементарна		

2.4. Фактура

Прикметники	Дієслова		
Акордова	Одноголосна	Змінюється	Охоплює
Арпеджована	Однорідна	Використовується	Розширює
Вальсоподібна	Щільна	Міняється	Створює
Гамоподібна	Поліфонічна	Нашаровується	Ускладнюється
Гомофонна	Прозора	Збагачується	Ущільнюється
Багатоголосна	Розряджена		
Багатопланова	Сувора		
Насичена	Фігураційна		
Одноманітна	Хоральна		

2.5. Темп

Прикметники	Дієслова		
Швидкий	Розмірений	Повертається	Порушується
Витриманий	Жвавий	Відновлюється	Стримується
Живий	Вільний	Вирівнюється	Залишається
Повільний	Стриманий	Сповільнюється	Прискорюється
Нешвидкий	Спокійний	Змінюється	
Новий	Стрімкий	Міняється	
Однаковий	Помірний		
Жвавий	Спрямований		

2.6. Динаміка

Прикметники	Дієслова			
Гучна	Гранична	Вирівнюється	Слабшає	Стихає
Одноманітна	Приглушена	Досягає	Охоплює	Убуває
Інтенсивна	Рельєфна	Затишає	Розряджається	Згасає
Потужна	Тиха	Змінюється	Розчиняється	Посилюється
	Помірна	Міняється	Спадає	Всцухає
		Наростає		

2.7. Тембр

Прикметники	Дієслова			
Оksamитовий	Дивний	М'який	Захоплює	Змінює
Оksamитний	Жорсткий	Похмурий	Відтворює	Наділяє
Бляклий	Тьмянний	Ніжний	Витісняє	Нашаровується
Чарівний	Дзвінкий	Низький	Доповнює	Обволікає
Чудовий	Дивовижний	Особливий	Заворожує	Збагачує
Високий	Барвистий	Пронизливий	Зачаровує	Забарвлює
Глибокий	Гарний	Темний	Змінюється	Підвищується
Глухий	Льодовий	Теплий	Дивує	Знижується
Глянцевий	Металевий	Хрипкий	Має	Згущується
Гугнявий	Монотонний	Яскравий		
Гучний				

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Перший контрольний-діагностичний зріз за показниками
мотиваційно-орієнтаційного критерію (Kp_1)

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	$\Pi_1(Kp_1)$	$\Pi_2(Kp_1)$	$\Pi_3(Kp_1)$	$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{ind}(Kp_1)$	Інд. рівень	№	$\Pi_1(Kp_1)$	$\Pi_2(Kp_1)$	$\Pi_3(Kp_1)$	$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{ind}(Kp_1)$	Інд. рівень
I	3	2	2	7	2,33	П	I	2	3	3	8	2,67	С
II	2	1	1	4	1,33	Е	II	2	3	1	6	2,00	П
III	2	2	2	6	2,00	П	III	1	1	1	3	1,00	Е
IV	2	1	1	4	1,33	Е	IV	2	2	3	7	2,33	П
V	2	2	2	6	2,00	П	V	2	2	2	6	2,00	П
VI	3	3	2	8	2,67	С	VI	1	1	2	4	1,33	Е
VII	2	1	1	4	1,33	Е	VII	2	2	2	6	2,00	П
VIII	2	1	1	4	1,33	Е	VIII	2	2	2	6	2,00	П
IX	3	2	2	7	2,33	П	IX	2	1	1	4	1,33	Е
X	2	2	2	6	2,00	С	X	3	3	2	8	2,67	С
XI	1	1	1	3	1,00	Е	XI	3	2	2	7	2,33	П
XII	3	3	3	9	3,00	С	XII	3	3	3	9	3,00	С
XIII	3	3	3	9	3,00	С	XIII	1	1	2	4	1,33	Е
XIV	2	1	1	4	1,33	Е	XIV	1	1	1	3	1,00	Е
XV	2	3	2	7	2,33	П	XV	3	2	2	7	2,33	П
XVI	3	3	3	9	3,00	С	XVI	2	3	3	8	2,67	С
XVII	2	1	1	4	1,33	Е	XVII	2	2	2	6	2,00	П
XVIII	3	2	2	7	2,33	П	XVIII	1	1	2	4	1,33	Е
XIX	2	1	1	4	1,33	Е	XIX	2	2	3	7	2,33	П
XX	2	2	3	7	2,33	П	XX	3	2	2	7	2,33	П
XXI	2	2	2	6	2,00	П	XXI	1	1	1	3	1,00	Е
XXII	1	1	2	4	1,33	Е	XXII	2	1	1	4	1,33	Е
XXIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXIII	2	3	2	7	2,33	П
XXIV	3	2	1	6	2,00	П	XXIV	2	1	1	4	1,33	Е
XXV	2	2	3	7	2,33	П	XXV	3	3	2	8	2,67	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Е	XXVI	2	1	1	4	1,33	Е
XXVII	2	2	1	5	1,67	П	XXVII	3	2	1	6	2,00	П
XXVIII	2	3	2	7	2,33	П	XXVIII	2	1	1	4	1,33	Е
XXIX	2	1	1	4	1,33	Е	XXIX	1	1	1	3	1,00	Е
XXX	2	3	2	7	2,33	П	XXX	3	2	1	6	2,00	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	3	3	9	3,00	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	2	2	6	2,00	П
XXXIII	1	1	1	3	1,00	Е	XXXIII	1	1	1	3	1,00	Е
	$\Pi_{1cp}(Kp_1)$	$\Pi_{2cp}(Kp_1)$	$\Pi_{3cp}(Kp_1)$	$\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{cp}(Kp_1)$	Загальний рівень		$\Pi_{1cp}(Kp_1)$	$\Pi_{2cp}(Kp_1)$	$\Pi_{3cp}(Kp_1)$	$\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{cp}(Kp_1)$	Загальний рівень
	2,15	1,85	1,76	5,76	1,92	П		2,03	1,85	1,79	5,67	1,89	П

Примітки:

$\Pi_i(Kp_1)$ – прояв «і»-того показника мотиваційно-орієнтаційного критерію;

$\Pi_{icp}(Kp_1)$ – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $\Pi_{icp}(Kp_1) = \Sigma \Pi_i(Kp_1)/33$;

$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_2)$ – сума прояву показників мотиваційно-орієнтаційного критерію;

$\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(Kp_1)$ – середнє значення суми прояву показників у групі, $\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(Kp_1) = \Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)/33$;

$K_{\text{інд}}(Kp_1)$ – індивідуальний коефіцієнт прояву мотиваційно-орієнтаційного критерію, $K_{\text{інд}}(Kp_1) = \Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)/3$;

$K_{\text{ср}}(Kp_1)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву мотиваційно-орієнтаційного критерію, $K_{\text{ср}}(Kp_1) = K_{\text{інд}}(Kp_1)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм

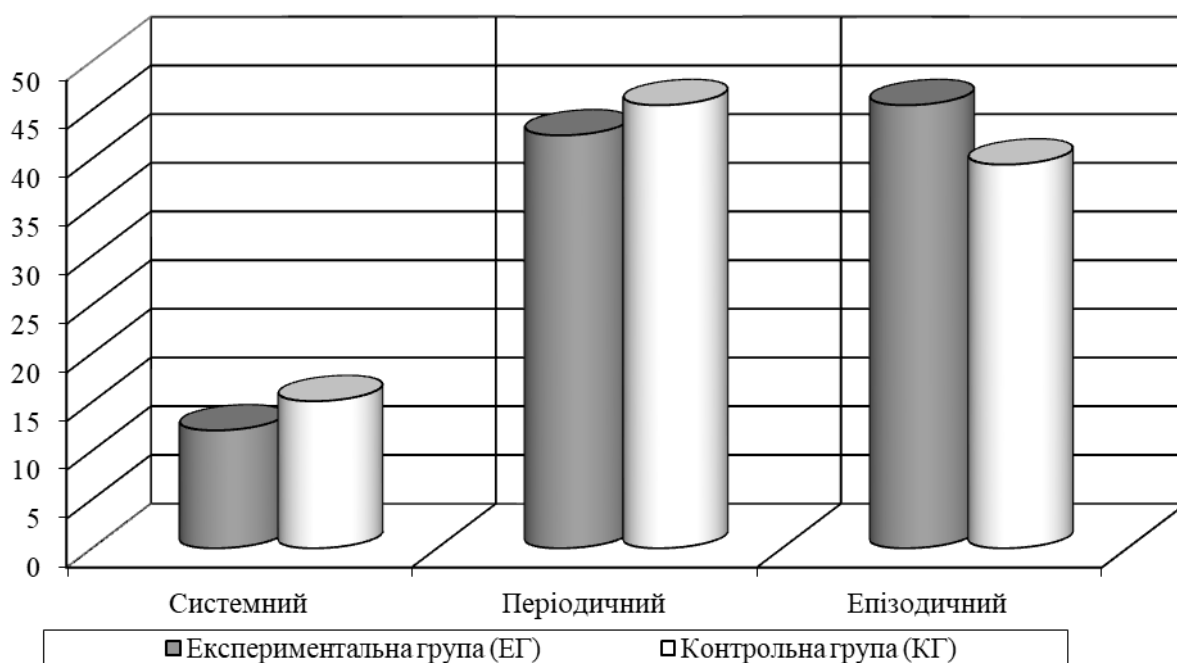


Рис. 1 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за мотиваційно-орієнтаційним критерієм (перший зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками
структурно-мовного критерію (Kp_2)

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	$\Pi_1(Kp_2)$	$\Pi_2(Kp_2)$	$\Pi_3(Kp_2)$	$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{інд}(Kp_2)$	Інд. рівень	№	$\Pi_1(Kp_2)$	$\Pi_2(Kp_2)$	$\Pi_3(Kp_2)$	$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{інд}(Kp_2)$	Інд. рівень
I	2	2	3	7	2,33	П	I	2	3	3	8	2,67	С
II	2	2	2	6	2,00	П	II	2	2	3	7	2,33	П
III	2	2	2	6	2,00	П	III	2	1	1	4	1,33	Е
IV	1	1	2	4	1,33	Е	IV	3	2	2	7	2,33	П
V	2	2	3	7	2,33	П	V	2	2	3	7	2,33	П
VI	2	3	3	8	2,67	С	VI	1	1	2	4	1,33	Е
VII	1	1	2	4	1,33	Е	VII	3	1	2	6	2,00	П
VIII	1	1	2	4	1,33	Е	VIII	2	2	2	6	2,00	П
IX	3	2	3	8	2,67	С	IX	1	1	1	3	1,00	Е
X	2	2	3	7	2,33	П	X	3	2	3	8	2,67	С
XI	1	1	1	3	1,00	Е	XI	2	2	2	6	2,00	П
XII	3	2	3	8	2,67	С	XII	3	2	3	8	2,67	С
XIII	2	2	2	6	2,00	П	XIII	1	1	2	4	1,33	Е
XIV	2	2	2	6	2,00	П	XIV	1	1	2	4	1,33	Е
XV	2	1	1	4	1,33	Е	XV	2	2	2	6	2,00	П
XVI	2	2	2	6	2,00	П	XVI	3	3	2	8	2,67	С
XVII	1	2	1	4	1,33	Е	XVII	2	2	3	7	2,33	П
XVIII	2	1	1	4	1,33	Е	XVIII	2	1	1	4	1,33	Е
XIX	1	1	2	4	1,33	Е	XIX	2	1	2	5	1,67	П
XX	1	1	2	4	1,33	Е	XX	2	2	2	6	2,00	П
XXI	3	2	2	7	2,33	П	XXI	1	1	2	4	1,33	Е
XXII	1	1	2	4	1,33	Е	XXII	2	1	1	4	1,33	Е
XXIII	1	1	2	4	1,33	Е	XXIII	2	2	3	7	2,33	П
XXIV	2	3	2	7	2,33	П	XXIV	1	1	1	3	1,00	Е
XXV	2	2	3	7	2,33	Е	XXV	2	3	2	7	2,33	П
XXVI	1	1	1	3	1,00	Е	XXVI	1	1	2	4	1,33	Е
XXVII	2	1	1	4	1,33	Е	XXVII	2	2	3	7	2,33	П
XXVIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Е
XXIX	2	2	2	6	2,00	П	XXIX	1	1	2	4	1,33	Е
XXX	2	2	2	6	2,00	П	XXX	2	2	2	6	2,00	П
XXXI	3	3	2	8	2,67	С	XXXI	2	3	3	8	2,67	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	1	2	5	1,67	П
XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е	XXXIII	1	1	2	4	1,33	Е
	$\Pi_{1ср}(Kp_2)$	$\Pi_{2ср}(Kp_2)$	$\Pi_{3ср}(Kp_2)$	$\Sigma_{ср} \Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{ср}(Kp_2)$	Загальний рівень		$\Pi_{1ср}(Kp_2)$	$\Pi_{2ср}(Kp_2)$	$\Pi_{3ср}(Kp_2)$	$\Sigma_{ср} \Pi_{1-3}(Kp_2)$	$K_{ср}(Kp_2)$	Загальний рівень
	1,79	1,70	1,97	5,45	1,82	П		1,85	1,64	2,12	5,61	1,87	П

Примітки:

$\Pi_i(Kp_2)$ – прояв «і»-того показника структурно-мовного критерію; $\Pi_{іср}(Kp_2)$ – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $\Pi_{іср}(Kp_2) = \Sigma \Pi_i(Kp_2)/33$;

$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_2)$ – сума прояву показників структурно-мовного критерію;

$\Sigma_{ср} \Pi_{1-3}(Kp_2)$ – середнє значення суми прояву показників у групі, $\Sigma_{ср} \Pi_{1-3}(Kp_2) = \Sigma \Pi_{1-3}(Kp_2)/33$;

$K_{інд}(Kp_2)$ – індивідуальний коефіцієнт прояву структурно-мовного критерію, $K_{інд}(Kp_2) = \Sigma \Pi_{1-3}(Kp_2)/3$;

$K_{ср}(Kp_2)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву структурно-мовного критерію, $K_{ср}(Kp_2) = K_{інд}(Kp_2)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм;
 П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм;
 Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм

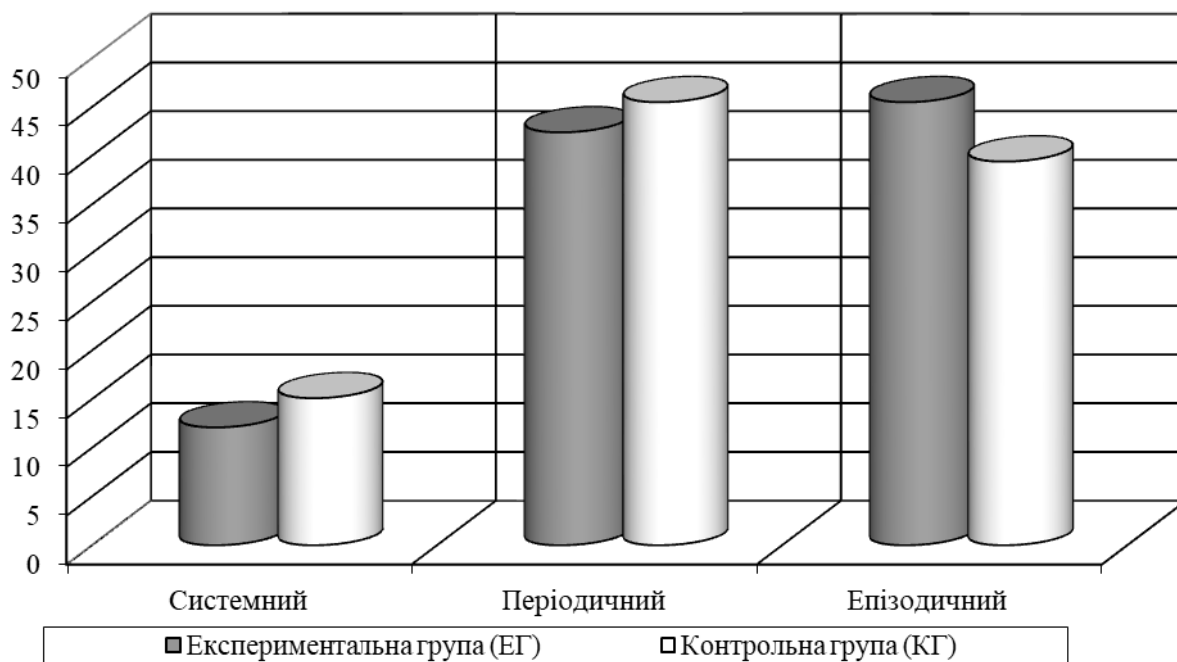


Рис. 2 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за структурно-мовним критерієм (перший зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками
функціонально-діяльнісного критерію (Кр₃)

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	П	I	2	2	1	5	1,67	С
II	1	1	1	3	1,00	Е	II	2	1	1	4	1,33	Е
III	2	2	2	6	2,00	П	III	1	1	1	3	1,00	Е
IV	1	1	1	3	1,00	Е	IV	2	2	2	6	2,00	П
V	2	2	2	6	2,00	П	V	2	2	2	6	2,00	П
VI	3	3	2	8	2,67	С	VI	1	1	1	3	1,00	Е
VII	2	1	1	4	1,33	Е	VII	2	2	1	5	1,67	П
VIII	2	1	1	4	1,33	Е	VIII	2	2	2	6	2,00	П
IX	2	2	1	5	1,67	П	IX	1	1	1	3	1,00	Е
X	1	1	1	3	1,00	Е	X	3	3	2	8	2,67	С
XI	1	1	1	3	1,00	Е	XI	2	2	2	6	2,00	П
XII	3	3	3	9	3,00	С	XII	3	3	3	9	3,00	С
XIII	3	3	2	8	2,67	С	XIII	1	1	1	3	1,00	Е
XIV	1	1	1	3	1,00	Е	XIV	1	1	1	3	1,00	Е
XV	2	2	2	6	2,00	П	XV	2	2	1	5	1,67	П
XVI	3	3	2	8	2,67	С	XVI	3	3	2	8	2,67	С
XVII	2	1	1	4	1,33	Е	XVII	2	2	2	6	2,00	П
XVIII	2	2	2	6	2,00	П	XVIII	2	1	1	4	1,33	Е
XIX	2	1	1	4	1,33	Е	XIX	2	2	2	6	2,00	П
XX	2	2	1	5	1,67	П	XX	3	2	2	7	2,33	П
XXI	2	2	2	6	2,00	П	XXI	1	1	1	3	1,00	Е
XXII	1	1	1	3	1,00	Е	XXII	2	1	1	4	1,33	Е
XXIII	1	1	1	3	1,00	Е	XXIII	2	2	2	6	2,00	П
XXIV	2	2	1	5	1,67	П	XXIV	2	1	1	4	1,33	Е
XXV	2	2	2	6	2,00	П	XXV	2	2	2	6	2,00	П
XXVI	1	1	1	3	1,00	Е	XXVI	1	1	1	3	1,00	Е
XXVII	1	1	1	3	1,00	Е	XXVII	2	2	1	5	1,67	П
XXVIII	2	2	2	6	2,00	П	XXVIII	1	1	1	3	1,00	Е
XXIX	1	1	1	3	1,00	Е	XXIX	1	1	1	3	1,00	Е
XXX	2	2	2	6	2,00	П	XXX	2	2	1	5	1,67	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	3	3	9	3,00	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	2	2	6	2,00	П
XXXIII	1	1	1	3	1,00	Е	XXXIII	1	1	1	3	1,00	Е
	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	1,82	1,70	1,48	5,00	1,67	П		1,85	1,70	1,48	5,03	1,68	П

Примітки:

П_і(Кр₃) – прояв «і»-того показника функціонально-діяльнісного критерію;

П_{іср}(Кр₃) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_3) = \sum P_i(Kp_3)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₃) – сума прояву показників функціонально-діяльнісного критерію;

Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₃) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\sum_{ср} P_{1-3}(Kp_3) = \sum P_{1-3}(Kp_3)/33$;

К_{інд}(Кр₃) – індивідуальний коефіцієнт прояву функціонально-діяльнісного критерію, $K_{ind}(Kp_3) = \sum P_{1-3}(Kp_3)/3$;

$K_{cp}(Kp_3)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву функціонально-діяльнісного критерію, $K_{cp}(Kp_3) = K_{ind}(Kp_3)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм

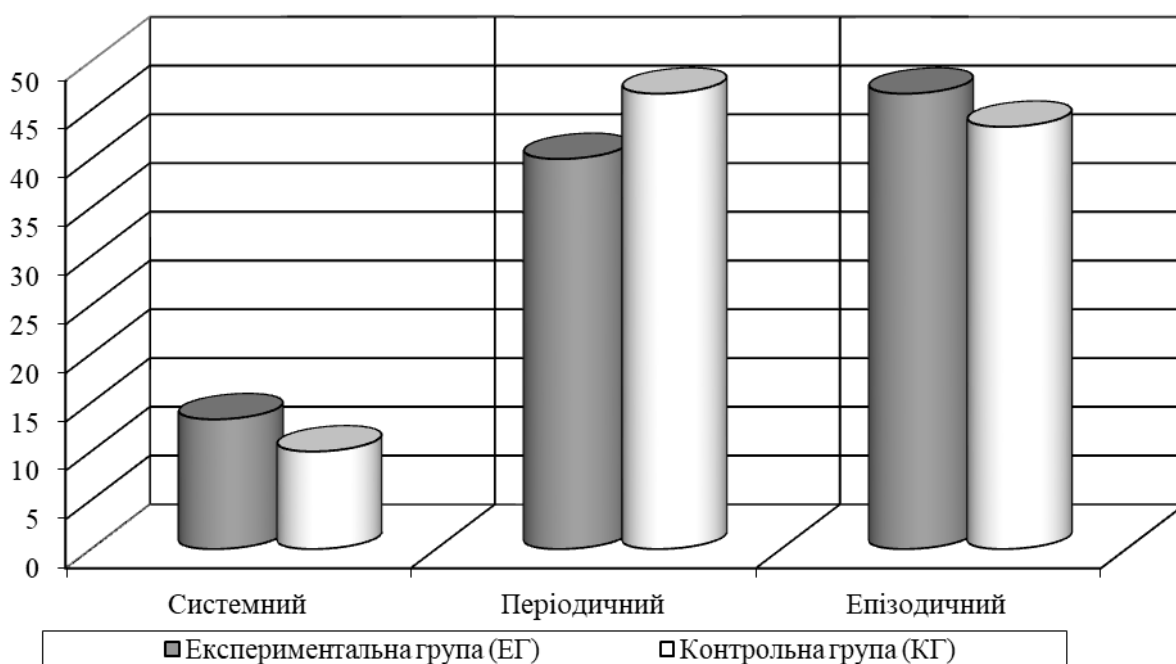


Рис. 3 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за функціонально-діяльнісним критерієм (перший зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Перший контрольно-діагностичний зріз за показниками
рефлексивно-конструктивного критерію (Кр₄)

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	П	I	2	2	1	5	1,67	П
II	1	1	1	3	1,00	Е	II	2	1	1	4	1,33	Е
III	2	2	2	6	2,00	П	III	1	1	1	3	1,00	Е
IV	1	1	1	3	1,00	Е	IV	2	2	2	6	2,00	П
V	2	2	2	6	2,00	П	V	2	2	2	6	2,00	П
VI	3	3	2	8	2,67	С	VI	1	1	1	3	1,00	Е
VII	2	1	1	4	1,33	Е	VII	2	1	1	4	1,33	Е
VIII	2	1	1	4	1,33	Е	VIII	2	2	2	6	2,00	П
IX	2	2	1	5	1,67	П	IX	1	1	1	3	1,00	Е
X	1	1	1	3	1,00	Е	X	2	2	2	6	2,00	П
XI	1	1	1	3	1,00	Е	XI	2	2	2	6	2,00	П
XII	3	2	3	8	2,67	П	XII	3	3	3	9	3,00	С
XIII	2	2	2	6	2,00	П	XIII	1	1	1	3	1,00	Е
XIV	1	1	1	3	1,00	Е	XIV	1	1	1	3	1,00	Е
XV	2	2	2	6	2,00	П	XV	2	2	1	5	1,67	П
XVI	3	3	2	8	2,67	С	XVI	3	3	2	8	2,67	С
XVII	2	1	1	4	1,33	Е	XVII	2	2	2	6	2,00	П
XVIII	2	2	2	6	2,00	П	XVIII	2	1	1	4	1,33	Е
XIX	2	1	1	4	1,33	Е	XIX	2	2	2	6	2,00	П
XX	2	2	1	5	1,67	П	XX	2	2	2	6	2,00	П
XXI	2	2	2	6	2,00	П	XXI	1	1	1	3	1,00	Е
XXII	1	1	1	3	1,00	Е	XXII	2	1	1	4	1,33	Е
XXIII	1	1	1	3	1,00	Е	XXIII	2	2	2	6	2,00	П
XXIV	2	2	1	5	1,67	П	XXIV	2	1	1	4	1,33	Е
XXV	2	2	2	6	2,00	П	XXV	2	2	2	6	2,00	П
XXVI	1	1	1	3	1,00	Е	XXVI	1	1	1	3	1,00	Е
XXVII	1	1	1	3	1,00	Е	XXVII	1	1	1	3	1,00	Е
XXVIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXVIII	1	1	1	3	1,00	Е
XXIX	1	1	1	3	1,00	Е	XXIX	1	1	1	3	1,00	Е
XXX	1	2	1	4	1,33	Е	XXX	2	1	1	4	1,33	Е
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	3	3	9	3,00	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	2	2	6	2,00	П
XXXIII	1	1	1	3	1,00	Е	XXXIII	1	1	1	3	1,00	Е
	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	1,76	1,61	1,42	4,79	1,60	Е		1,76	1,58	1,48	4,82	1,61	Е

Примітки:

П_і(Кр₄) – прояв «і»-того показника рефлексивно-конструктивного критерію;

П_{іср}(Кр₄) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_4) = \sum P_i(Kp_4)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₄) – сума прояву показників рефлексивно-конструктивного критерію;

Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₄) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\sum_{ср} P_{1-3}(Kp_4) = \sum P_{1-3}(Kp_4)/33$;

К_{інд}(Кр₄) – індивідуальний коефіцієнт прояву рефлексивно-конструктивного критерію, $K_{ind}(Kp_4) = \sum P_{1-3}(Kp_4)/3$;

$K_{cp}(Kp_4)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву рефлексивно-конструктивного критерію, $K_{cp}(Kp_4) = K_{ind}(Kp_4)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм

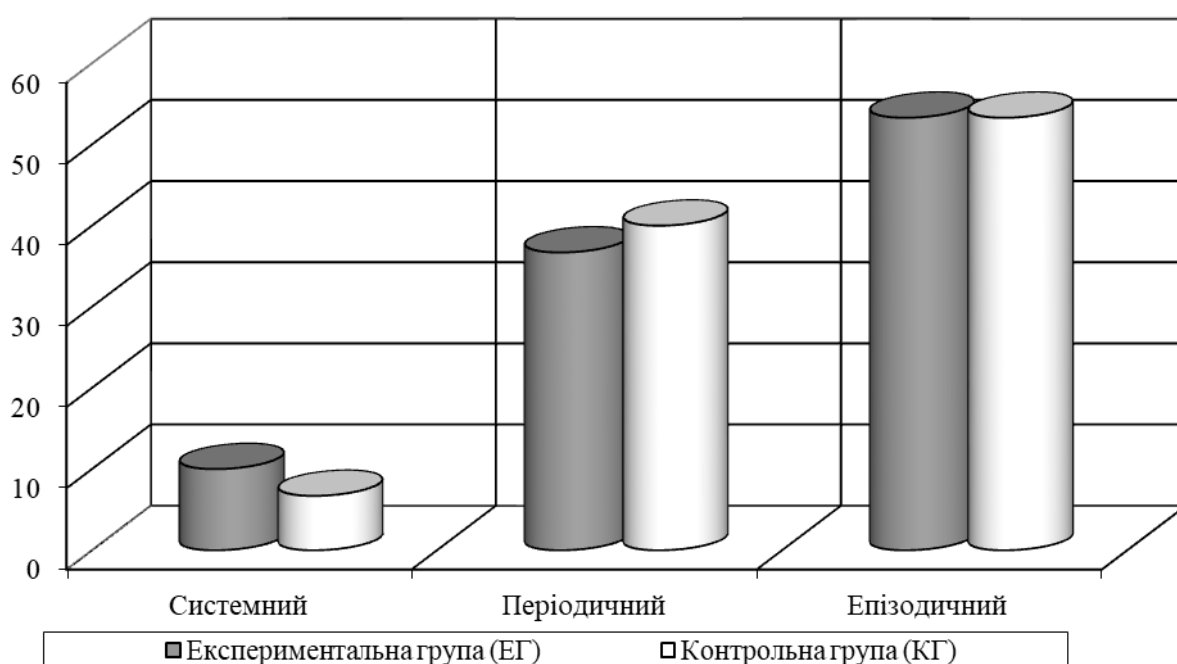


Рис. 4 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за рефлексивно-конструктивним критерієм (перший зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками
мотиваційно-орієнтаційного критерію (K_{p1})

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	$\Pi_1(K_{p1})$	$\Pi_2(K_{p1})$	$\Pi_3(K_{p1})$	$\Sigma \Pi_{1-3}(K_{p1})$	$K_{ind}(K_{p1})$	Інд. рівень	№	$\Pi_1(K_{p1})$	$\Pi_2(K_{p1})$	$\Pi_3(K_{p1})$	$\Sigma \Pi_{1-3}(K_{p1})$	$K_{ind}(K_{p1})$	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	С	I	2	3	3	8	2,67	С
II	3	3	2	8	2,67	С	II	2	3	3	8	2,67	С
III	3	3	2	8	2,67	С	III	2	2	3	7	2,33	П
IV	2	2	1	5	1,67	П	IV	2	2	3	7	2,33	П
V	2	3	3	8	2,67	П	V	3	2	2	7	2,33	П
VI	3	3	3	9	3,00	С	VI	1	1	2	4	1,33	Е
VII	2	2	2	6	2,00	П	VII	3	2	2	7	2,33	П
VIII	2	2	1	5	1,67	П	VIII	3	3	3	9	3,00	С
IX	3	2	2	7	2,33	П	IX	2	2	1	5	1,67	П
X	2	2	3	7	2,33	П	X	3	3	2	8	2,67	С
XI	1	1	1	3	1,00	Е	XI	3	2	2	7	2,33	П
XII	3	3	3	9	3,00	С	XII	3	3	3	9	3,00	С
XIII	3	3	3	9	3,00	С	XIII	3	2	2	7	2,33	П
XIV	3	3	2	8	2,67	С	XIV	1	1	1	3	1,00	Е
XV	2	3	2	7	2,33	П	XV	3	2	2	7	2,33	П
XVI	3	3	3	9	3,00	С	XVI	2	3	3	8	2,67	С
XVII	3	3	2	8	2,67	П	XVII	2	3	3	8	2,67	С
XVIII	3	3	2	8	2,67	П	XVIII	2	2	3	7	2,33	П
XIX	2	2	1	5	1,67	П	XIX	2	2	3	7	2,33	П
XX	2	3	3	8	2,67	П	XX	3	2	2	7	2,33	П
XXI	3	3	3	9	3,00	С	XXI	1	1	2	4	1,33	Е
XXII	2	2	2	6	2,00	П	XXII	3	2	2	7	2,33	П
XXIII	2	2	1	5	1,67	П	XXIII	3	3	3	9	3,00	С
XXIV	3	2	2	7	2,33	П	XXIV	2	2	1	5	1,67	П
XXV	2	2	3	7	2,33	П	XXV	3	3	2	8	2,67	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Е	XXVI	3	2	2	7	2,33	П
XXVII	3	3	3	9	3,00	С	XXVII	3	3	3	9	3,00	С
XXVIII	3	3	3	9	3,00	С	XXVIII	3	2	2	7	2,33	П
XXIX	3	3	2	8	2,67	С	XXIX	1	1	1	3	1,00	Е
XXX	2	3	2	7	2,33	П	XXX	3	2	2	7	2,33	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	3	3	9	3,00	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	2	2	6	2,00	П
XXXIII	1	1	1	3	1,00	Е	XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е
	$\Pi_{1cp}(K_{p1})$	$\Pi_{2cp}(K_{p1})$	$\Pi_{3cp}(K_{p1})$	$\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(K_{p1})$	$K_{cp}(K_{p1})$	Загальний рівень		$\Pi_{1cp}(K_{p1})$	$\Pi_{2cp}(K_{p1})$	$\Pi_{3cp}(K_{p1})$	$\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(K_{p1})$	$K_{cp}(K_{p1})$	Загальний рівень
	2,42	2,48	2,18	7,09	2,36	П		2,36	2,21	2,24	6,82	2,27	П

Примітки:

$\Pi_i(K_{p1})$ – прояв «і»-того показника мотиваційно-орієнтаційного критерію;

$\Pi_{icp}(K_{p1})$ – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $\Pi_{icp}(K_{p1}) = \Sigma \Pi_i(K_{p1})/33$;

$\Sigma \Pi_{1-3}(K_{p1})$ – сума прояву показників мотиваційно-орієнтаційного критерію;

$\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(K_{p1})$ – середнє значення суми прояву показників у групі, $\Sigma_{cp} \Pi_{1-3}(K_{p1}) = \Sigma \Pi_{1-3}(K_{p1})/33$;

$K_{ind}(K_{p1})$ – індивідуальний коефіцієнт прояву мотиваційно-орієнтаційного критерію, $K_{ind}(K_{p1}) = \Sigma \Pi_{1-3}(K_{p1})/3$;

$K_{cp}(Kp_1)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву мотиваційно-орієнтаційного критерію, $K_{cp}(Kp_1) = K_{ind}(Kp_1)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм

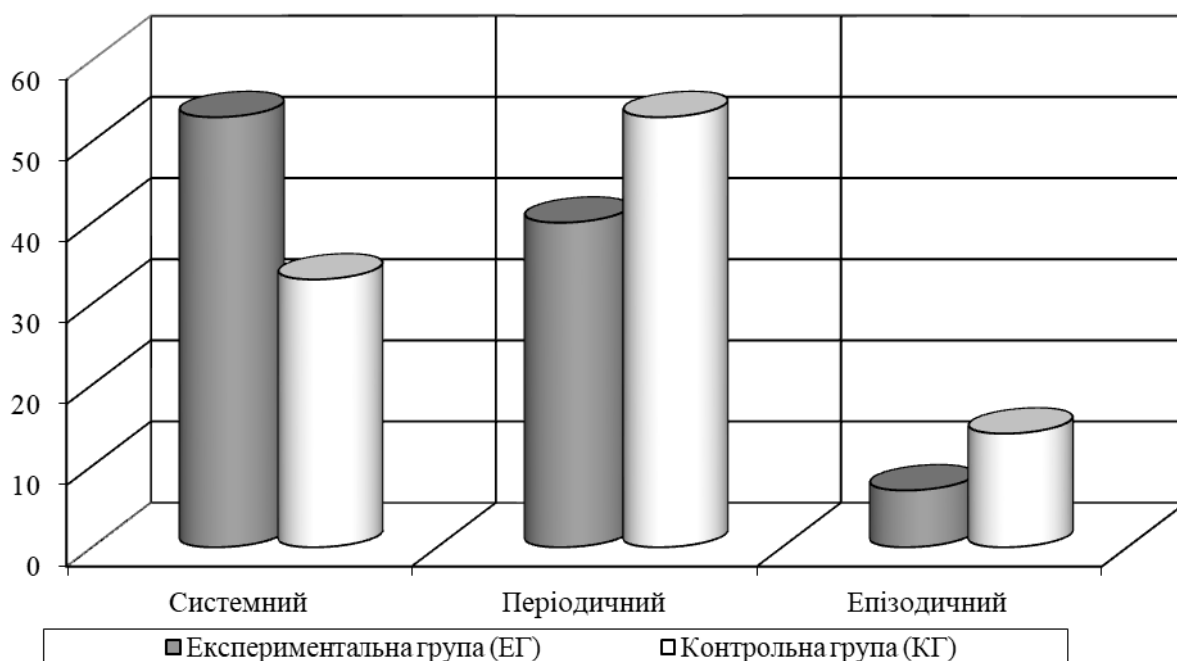


Рис. 5 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за мотиваційно-орієнтаційним критерієм (другий зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Другий контрольньо-діагностичний зріз за показниками
структурно-мовного критерію (Кр₂)

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень
I	3	2	3	8	2,67	С	I	3	3	3	9	3,00	С
II	2	2	2	6	2,00	П	II	2	2	3	7	2,33	П
III	3	2	3	8	2,67	С	III	2	1	1	4	1,33	Е
IV	1	2	2	5	1,67	П	IV	3	2	2	7	2,33	П
V	2	2	3	7	2,33	П	V	2	2	3	7	2,33	П
VI	3	3	3	9	3,00	С	VI	1	1	2	4	1,33	Е
VII	1	2	2	5	1,67	П	VII	3	1	2	6	2,00	П
VIII	1	2	2	5	1,67	П	VIII	2	2	3	7	2,33	П
IX	3	3	3	9	3,00	С	IX	1	1	1	3	1,00	Е
X	2	2	3	7	2,33	П	X	3	3	3	9	3,00	С
XI	1	1	1	3	1,00	Е	XI	2	2	3	7	2,33	П
XII	3	3	3	9	3,00	С	XII	3	3	3	9	3,00	С
XIII	2	2	2	6	2,00	П	XIII	1	1	2	4	1,33	Е
XIV	2	2	3	7	2,33	П	XIV	1	1	2	4	1,33	Е
XV	3	2	2	7	2,33	П	XV	2	2	3	7	2,33	П
XVI	3	2	3	8	2,67	С	XVI	3	3	3	9	3,00	С
XVII	2	2	2	6	2,00	П	XVII	2	2	3	7	2,33	П
XVIII	3	2	3	8	2,67	С	XVIII	2	1	1	4	1,33	Е
XIX	1	2	2	5	1,67	П	XIX	3	2	2	7	2,33	П
XX	2	2	3	7	2,33	П	XX	2	2	3	7	2,33	П
XXI	3	3	3	9	3,00	С	XXI	1	1	2	4	1,33	Е
XXII	1	2	2	5	1,67	П	XXII	3	1	2	6	2,00	П
XXIII	1	2	2	5	1,67	П	XXIII	2	2	3	7	2,33	П
XXIV	3	3	3	9	3,00	С	XXIV	1	1	1	3	1,00	Е
XXV	2	2	3	7	2,33	П	XXV	3	3	3	9	3,00	С
XXVI	1	1	1	3	1,00	Е	XXVI	2	2	3	7	2,33	П
XXVII	3	2	2	7	2,33	П	XXVII	3	3	3	9	3,00	С
XXVIII	2	2	2	6	2,00	П	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Е
XXIX	2	2	3	7	2,33	П	XXIX	1	1	2	4	1,33	Е
XXX	3	3	3	9	3,00	С	XXX	2	2	3	7	2,33	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	3	3	9	3,00	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	2	2	6	2,00	П
XXXIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXXIII	2	1	1	4	1,33	Е
	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень
	2,15	2,12	2,42	6,70	2,23	П		2,09	1,82	2,36	6,27	2,09	П

Примітки:

П_і(Кр₂) – прояв «і»-того показника структурно-мовного критерію; П_{іср}(Кр₂) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_2) = \sum P_i(Kp_2)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₂) – сума прояву показників структурно-мовного критерію;

Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₂) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\sum_{ср} P_{1-3}(Kp_2) = \sum P_{1-3}(Kp_2)/33$;

К_{інд}(Кр₂) – індивідуальний коефіцієнт прояву структурно-мовного критерію, $K_{ind}(Kp_2) = \sum P_{1-3}(Kp_2)/3$;

К_{ср}(Кр₂) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву структурно-мовного критерію, $K_{ср}(Kp_2) = K_{ind}(Kp_2)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм;
 П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм;
 Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм

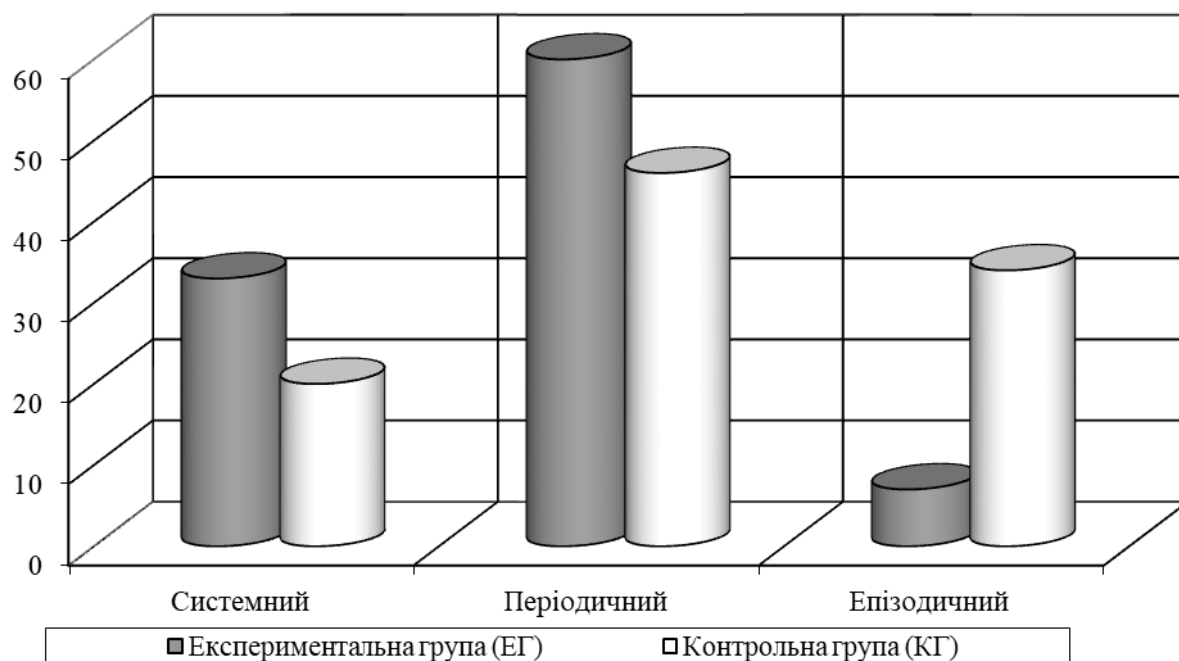


Рис. 6 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за структурно-мовним критерієм (другий зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками
функціонально-діяльнісного критерію (Кр₃)

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	3	2	3	8	2,67	С	I	2	2	2	6	2,00	П
II	3	3	2	8	2,67	С	II	3	2	3	8	2,67	С
III	3	3	2	8	2,67	С	III	1	1	1	3	1,00	Е
IV	2	2	1	5	1,67	П	IV	2	1	1	4	1,33	Е
V	2	2	2	6	2,00	П	V	1	2	1	4	1,33	Е
VI	3	3	2	8	2,67	С	VI	1	1	1	3	1,00	Е
VII	1	1	1	3	1,00	Е	VII	2	2	2	6	2,00	П
VIII	1	1	1	3	1,00	Е	VIII	2	2	2	6	2,00	П
IX	2	2	2	6	2,00	П	IX	1	1	1	3	1,00	Е
X	2	2	1	5	1,67	П	X	3	3	3	9	3,00	С
XI	2	2	1	5	1,67	П	XI	2	3	2	7	2,33	П
XII	2	1	2	5	1,67	П	XII	3	2	2	7	2,33	П
XIII	3	3	2	8	2,67	С	XIII	2	2	1	5	1,67	П
XIV	1	1	1	3	1,00	Е	XIV	1	1	1	3	1,00	Е
XV	2	2	1	5	1,67	П	XV	2	2	2	6	2,00	П
XVI	3	2	3	8	2,67	С	XVI	2	2	2	6	2,00	П
XVII	3	3	2	8	2,67	С	XVII	3	2	3	8	2,67	С
XVIII	3	3	2	8	2,67	С	XVIII	1	1	1	3	1,00	Е
XIX	2	2	1	5	1,67	П	XIX	2	1	1	4	1,33	Е
XX	2	2	2	6	2,00	П	XX	1	2	1	4	1,33	Е
XXI	3	3	2	8	2,67	С	XXI	1	1	1	3	1,00	Е
XXII	1	1	1	3	1,00	Е	XXII	2	2	2	6	2,00	П
XXIII	1	1	1	3	1,00	Е	XXIII	2	2	2	6	2,00	П
XXIV	2	2	2	6	2,00	П	XXIV	1	1	1	3	1,00	Е
XXV	2	2	1	5	1,67	П	XXV	3	3	3	9	3,00	С
XXVI	2	2	1	5	1,67	П	XXVI	2	3	2	7	2,33	П
XXVII	2	1	2	5	1,67	П	XXVII	3	2	2	7	2,33	П
XXVIII	3	3	2	8	2,67	С	XXVIII	2	2	1	5	1,67	П
XXIX	1	1	1	3	1,00	Е	XXIX	1	1	1	3	1,00	Е
XXX	2	2	1	5	1,67	П	XXX	2	2	2	6	2,00	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	3	3	9	3,00	С
XXXII	2	3	2	7	2,33	П	XXXII	2	1	2	5	1,67	П
XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е	XXXIII	1	1	2	4	1,33	Е
	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	2,12	2,06	1,64	5,82	1,94	П		1,88	1,76	1,76	5,39	1,80	П

Примітки:

П_і(Кр₃) – прояв «і»-того показника функціонально-діяльнісного критерію;

П_{іср}(Кр₃) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_3) = \sum P_i(Kp_3)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₃) – сума прояву показників функціонально-діяльнісного критерію;

Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₃) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\sum_{ср} P_{1-3}(Kp_3) = \sum P_{1-3}(Kp_3)/33$;

К_{інд}(Кр₃) – індивідуальний коефіцієнт прояву функціонально-діяльнісного критерію, $K_{ind}(Kp_3) = \sum P_{1-3}(Kp_3)/3$;

$K_{cp}(Kp_3)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву функціонально-діяльнісного критерію, $K_{cp}(Kp_3) = K_{ind}(Kp_3)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм

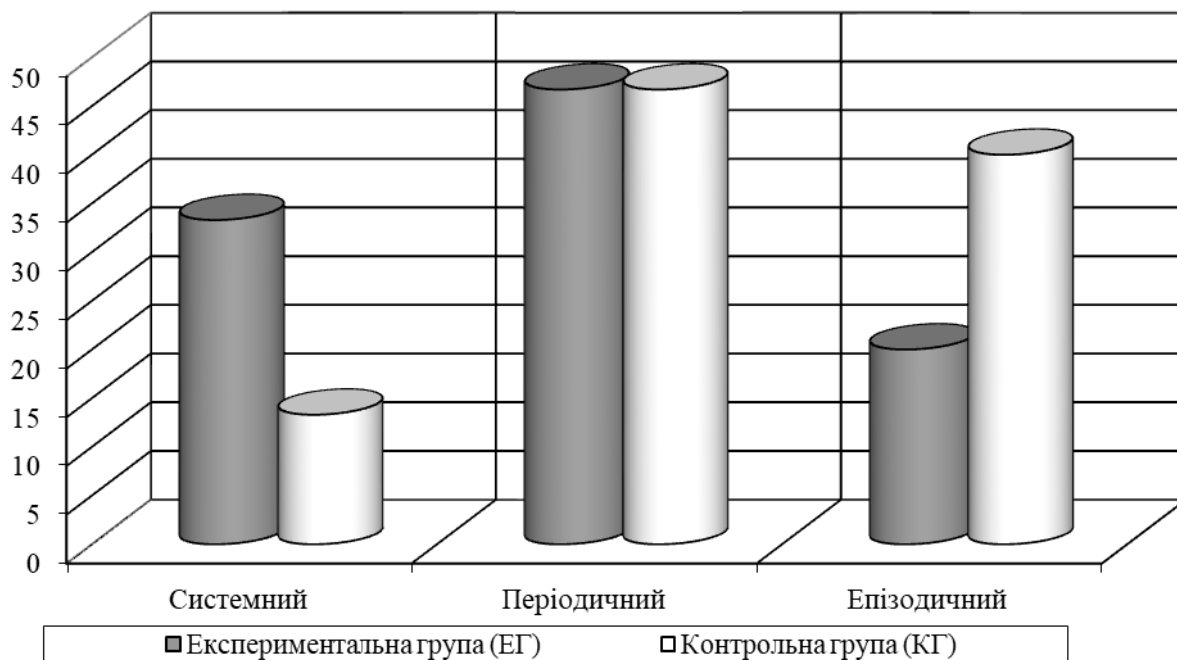


Рис. 7 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за функціонально-діяльнісним критерієм (другий зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Другий контрольно-діагностичний зріз за показниками
рефлексивно-конструктивного критерію (Кр₄)

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	2	2	1	5	1,67	П	I	2	2	1	5	1,67	П
II	2	2	1	5	1,67	П	II	3	3	2	8	2,67	С
III	3	3	3	9	3,00	С	III	1	2	1	4	1,33	Е
IV	2	1	1	4	1,33	Е	IV	2	2	2	6	2,00	П
V	2	2	2	6	2,00	П	V	1	2	1	4	1,33	Е
VI	3	3	2	8	2,67	С	VI	1	2	1	4	1,33	Е
VII	1	2	1	4	1,33	Е	VII	2	1	1	4	1,33	Е
VIII	2	1	1	4	1,33	Е	VIII	2	1	2	5	1,67	П
IX	3	3	2	8	2,67	С	IX	2	1	1	4	1,33	Е
X	2	2	1	5	1,67	П	X	3	2	3	8	2,67	С
XI	1	2	1	4	1,33	Е	XI	1	2	2	5	1,67	П
XII	2	3	2	7	2,33	П	XII	2	1	1	4	1,33	Е
XIII	1	2	1	4	1,33	Е	XIII	1	2	1	4	1,33	Е
XIV	2	2	1	5	1,67	П	XIV	1	1	1	3	1,00	Е
XV	2	2	2	6	2,00	П	XV	2	3	2	7	2,33	П
XVI	2	2	1	5	1,67	П	XVI	2	2	1	5	1,67	П
XVII	2	2	1	5	1,67	П	XVII	3	3	2	8	2,67	С
XVIII	3	3	3	9	3,00	С	XVIII	1	2	1	4	1,33	Е
XIX	2	1	1	4	1,33	Е	XIX	2	2	2	6	2,00	П
XX	2	2	2	6	2,00	П	XX	1	2	1	4	1,33	Е
XXI	3	3	2	8	2,67	С	XXI	1	2	1	4	1,33	Е
XXII	1	2	1	4	1,33	Е	XXII	2	1	1	4	1,33	Е
XXIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXIII	2	1	2	5	1,67	П
XXIV	3	3	2	8	2,67	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Е
XXV	2	2	1	5	1,67	П	XXV	3	2	3	8	2,67	С
XXVI	1	2	1	4	1,33	Е	XXVI	1	2	2	5	1,67	Е
XXVII	2	3	2	7	2,33	П	XXVII	2	1	1	4	1,33	Е
XXVIII	1	2	1	4	1,33	Е	XXVIII	1	2	1	4	1,33	Е
XXIX	2	2	1	5	1,67	П	XXIX	1	1	1	3	1,00	Е
XXX	2	2	2	6	2,00	П	XXX	2	3	2	7	2,33	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	2	3	8	2,67	С
XXXII	1	2	2	5	1,67	П	XXXII	2	1	2	5	1,67	П
XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е	XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е
	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	ΣсрП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	1,97	2,15	1,52	5,64	1,88	П		1,76	1,79	1,52	5,06	1,69	Е

Примітки:

П_і(Кр₄) – прояв «і»-того показника рефлексивно-конструктивного критерію;

П_{іср}(Кр₄) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_4) = \sum P_i(Kp_4)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₄) – сума прояву показників рефлексивно-конструктивного критерію;

ΣсрП₁₋₃(Кр₄) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\sum_{ср} P_{1-3}(Kp_4) = \sum P_{1-3}(Kp_4)/33$;

К_{інд}(Кр₄) – індивідуальний коефіцієнт прояву рефлексивно-конструктивного критерію, $K_{ind}(Kp_4) = \sum P_{1-3}(Kp_4)/3$;

$K_{cp}(Kp_4)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву рефлексивно-конструктивного критерію, $K_{cp}(Kp_4) = K_{ind}(Kp_4)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм

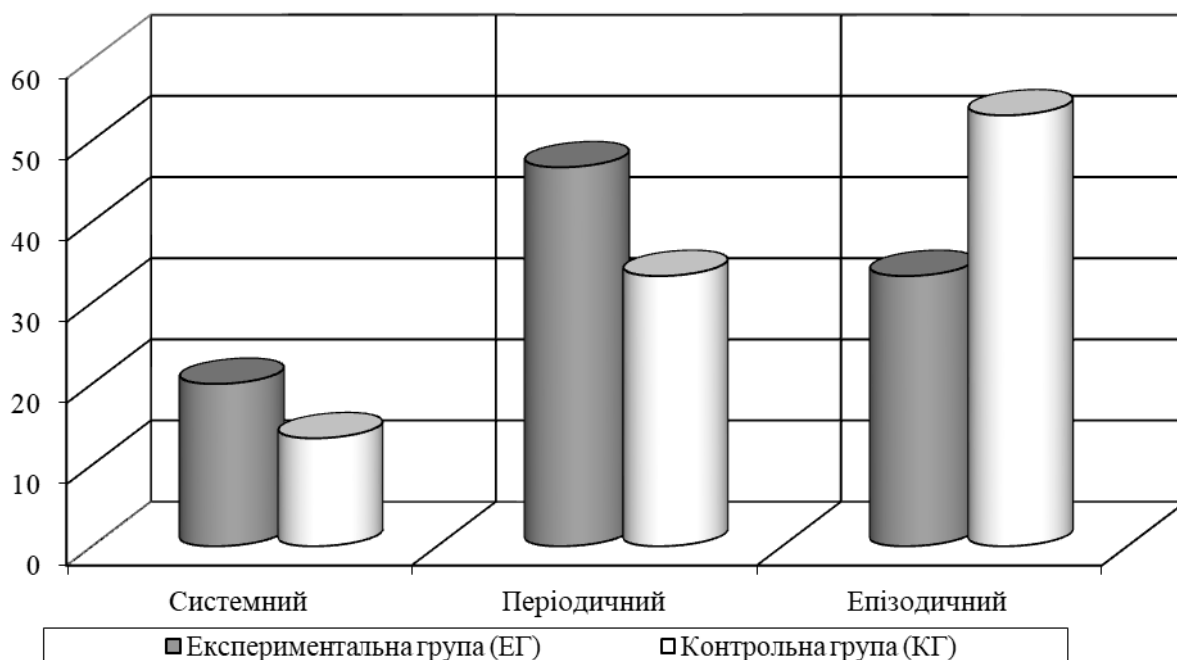


Рис. 8 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за рефлексивно-конструктивним критерієм (другий зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Третій контрольнo-діагностичний зріз за показниками
мотиваційно-орієнтаційного критерію (Kp_1)

Таблиця 9

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	$\Pi_1(Kp_1)$	$\Pi_2(Kp_1)$	$\Pi_3(Kp_1)$	$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{інд}}(Kp_1)$	Інд. рівень	№	$\Pi_1(Kp_1)$	$\Pi_2(Kp_1)$	$\Pi_3(Kp_1)$	$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{інд}}(Kp_1)$	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	С	I	2	3	3	8	2,67	С
II	3	3	2	8	2,67	С	II	2	3	3	8	2,67	С
III	3	3	3	9	3,00	С	III	2	2	3	7	2,33	П
IV	3	2	2	7	2,33	П	IV	2	2	3	7	2,33	П
V	2	3	3	8	2,67	С	V	3	2	2	7	2,33	П
VI	3	3	3	9	3,00	С	VI	1	1	2	4	1,33	Е
VII	3	3	3	9	3,00	С	VII	3	2	2	7	2,33	П
VIII	2	2	2	6	2,00	П	VIII	3	3	3	9	3,00	С
IX	3	3	2	8	2,67	С	IX	2	2	2	6	2,00	П
X	2	2	3	7	2,33	П	X	3	3	2	8	2,67	С
XI	2	2	1	5	1,67	П	XI	3	2	2	7	2,33	П
XII	3	3	3	9	3,00	С	XII	3	3	3	9	3,00	С
XIII	3	3	3	9	3,00	С	XIII	3	2	2	7	2,33	П
XIV	3	3	2	8	2,67	С	XIV	1	2	1	4	1,33	Е
XV	2	3	2	7	2,33	П	XV	3	2	2	7	2,33	П
XVI	3	3	3	9	3,00	С	XVI	2	3	3	8	2,67	С
XVII	3	3	2	8	2,67	С	XVII	2	3	3	8	2,67	С
XVIII	3	3	3	9	3,00	С	XVIII	2	2	3	7	2,33	П
XIX	3	2	2	7	2,33	П	XIX	2	2	3	7	2,33	П
XX	2	3	3	8	2,67	С	XX	3	2	2	7	2,33	П
XXI	3	3	3	9	3,00	С	XXI	1	1	2	4	1,33	Е
XXII	3	3	3	9	3,00	С	XXII	3	2	2	7	2,33	П
XXIII	2	2	2	6	2,00	П	XXIII	3	3	3	9	3,00	С
XXIV	3	3	2	8	2,67	С	XXIV	2	2	2	6	2,00	П
XXV	2	2	3	7	2,33	П	XXV	3	3	2	8	2,67	С
XXVI	2	2	1	5	1,67	П	XXVI	3	2	2	7	2,33	П
XXVII	3	3	3	9	3,00	С	XXVII	3	3	3	9	3,00	С
XXVIII	3	3	3	9	3,00	С	XXVIII	3	2	2	7	2,33	П
XXIX	3	3	2	8	2,67	С	XXIX	1	2	1	4	1,33	Е
XXX	2	3	2	7	2,33	П	XXX	3	2	2	7	2,33	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	2	3	8	2,67	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	1	2	2	5	1,67	П
XXXIII	1	1	2	4	1,33	Е	XXXIII	1	1	2	4	1,33	Е
	$\Pi_{1\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{2\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{3\text{ср}}(Kp_1)$	$\Sigma_{\text{ср}} \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{ср}}(Kp_1)$	Загальний рівень		$\Pi_{1\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{2\text{ср}}(Kp_1)$	$\Pi_{3\text{ср}}(Kp_1)$	$\Sigma_{\text{ср}} \Pi_{1-3}(Kp_1)$	$K_{\text{ср}}(Kp_1)$	Загальний рівень
	2,61	2,67	2,45	7,73	2,58	С		2,33	2,21	2,33	6,88	2,29	П

Примітки:

$\Pi_i(Kp_1)$ – прояв «і»-того показника мотиваційно-орієнтаційного критерію;

$\Pi_{\text{ср}}(Kp_1)$ – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $\Pi_{\text{ср}}(Kp_1) = \Sigma \Pi_i(Kp_1)/33$;

$\Sigma \Pi_{1-3}(Kp_2)$ – сума прояву показників мотиваційно-орієнтаційного критерію;

$\Sigma_{\text{ср}} \Pi_{1-3}(Kp_1)$ – середнє значення суми прояву показників у групі, $\Sigma_{\text{ср}} \Pi_{1-3}(Kp_1) = \Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)/33$;

$K_{\text{інд}}(Kp_1)$ – індивідуальний коефіцієнт прояву мотиваційно-орієнтаційного критерію, $K_{\text{інд}}(Kp_1) = \Sigma \Pi_{1-3}(Kp_1)/3$;

$K_{cp}(Kp_1)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву мотиваційно-орієнтаційного критерію, $K_{cp}(Kp_1) = K_{ind}(Kp_1)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-орієнтаційним критерієм

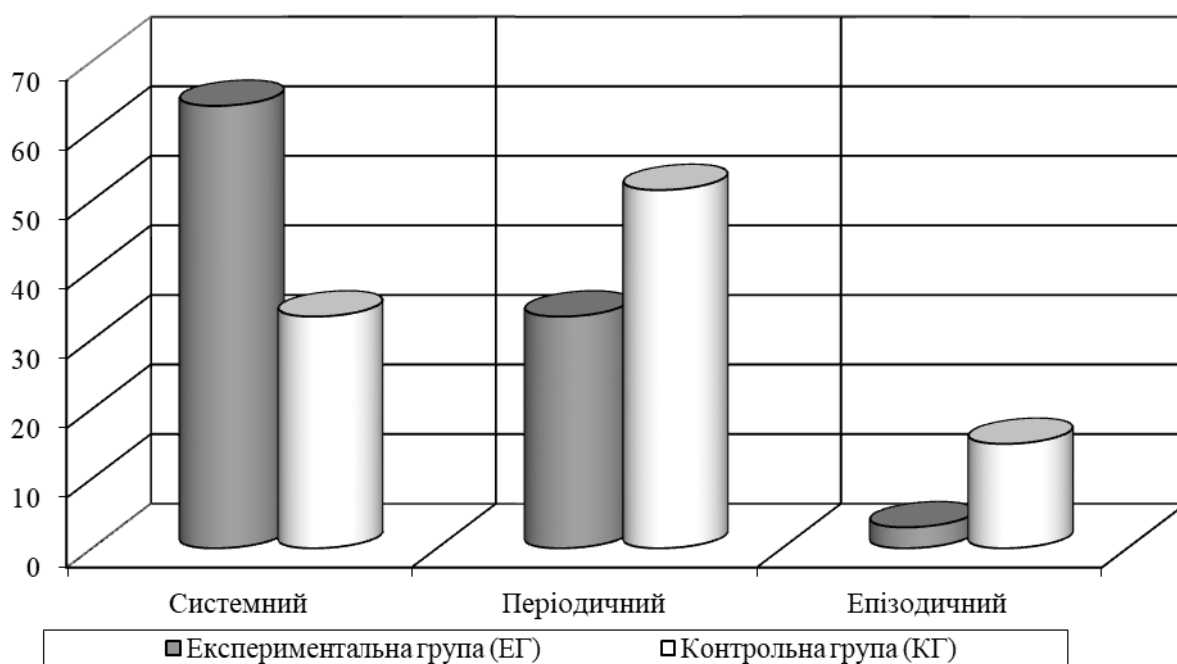


Рис. 9 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за мотиваційно-орієнтаційним критерієм (третій зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Третій контрольнo-діагностичний зріз за показниками
структурно-мовного критерію (Кр₂)

Таблиця 10

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₂)	П ₂ (Кр ₂)	П ₃ (Кр ₂)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{інд} (Кр ₂)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	С	I	3	3	3	9	3,00	С
II	3	2	2	7	2,33	П	II	2	2	3	7	2,33	П
III	3	2	3	8	2,67	С	III	2	2	1	5	1,67	Е
IV	2	2	2	6	2,00	П	IV	3	2	2	7	2,33	П
V	2	2	3	7	2,33	П	V	2	2	3	7	2,33	П
VI	3	3	3	9	3,00	С	VI	1	1	2	4	1,33	Е
VII	2	2	2	6	2,00	П	VII	3	1	2	6	2,00	П
VIII	2	2	2	6	2,00	П	VIII	2	2	3	7	2,33	П
IX	3	3	3	9	3,00	С	IX	2	1	1	4	1,33	Е
X	2	2	3	7	2,33	П	X	3	3	3	9	3,00	С
XI	2	1	2	5	1,67	Е	XI	2	2	3	7	2,33	П
XII	3	3	3	9	3,00	С	XII	3	3	3	9	3,00	С
XIII	2	3	2	7	2,33	П	XIII	1	1	2	4	1,33	Е
XIV	2	3	3	8	2,67	П	XIV	1	1	2	4	1,33	Е
XV	3	2	2	7	2,33	П	XV	2	2	3	7	2,33	П
XVI	3	3	3	9	3,00	С	XVI	3	3	3	9	3,00	С
XVII	3	2	2	7	2,33	П	XVII	2	2	3	7	2,33	П
XVIII	3	2	3	8	2,67	С	XVIII	2	2	1	5	1,67	Е
XIX	2	2	2	6	2,00	П	XIX	3	2	2	7	2,33	П
XX	2	2	3	7	2,33	П	XX	2	2	3	7	2,33	П
XXI	3	3	3	9	3,00	С	XXI	1	1	2	4	1,33	Е
XXII	2	2	2	6	2,00	П	XXII	3	1	2	6	2,00	П
XXIII	2	2	2	6	2,00	П	XXIII	2	2	3	7	2,33	П
XXIV	3	3	3	9	3,00	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Е
XXV	2	2	3	7	2,33	П	XXV	3	3	3	9	3,00	С
XXVI	2	1	2	5	1,67	Е	XXVI	2	2	3	7	2,33	П
XXVII	3	3	3	9	3,00	П	XXVII	3	3	3	9	3,00	С
XXVIII	2	3	2	7	2,33	П	XXVIII	1	1	2	4	1,33	Е
XXIX	2	3	3	8	2,67	П	XXIX	1	1	2	4	1,33	Е
XXX	3	2	2	7	2,33	С	XXX	2	2	3	7	2,33	П
XXXI	3	3	3	9	3,00	С	XXXI	3	2	3	8	2,67	С
XXXII	1	2	2	5	1,67	П	XXXII	1	2	2	5	1,67	П
XXXIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е
	П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₂)	П _{2ср} (Кр ₂)	П _{3ср} (Кр ₂)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₂)	К _{ср} (Кр ₂)	Загальний рівень
	2,42	2,30	2,48	7,21	2,40	П		2,09	1,88	2,36	6,33	2,11	П

Примітки:

П_і(Кр₂) – прояв «і»-того показника структурно-мовного критерію; П_{іср}(Кр₂) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_2) = \sum P_i(Kp_2)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₂) – сума прояву показників структурно-мовного критерію;

Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₂) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\sum_{ср} P_{1-3}(Kp_2) = \sum P_{1-3}(Kp_2)/33$;

К_{інд}(Кр₂) – індивідуальний коефіцієнт прояву структурно-мовного критерію,

$K_{ind}(Kp_2) = \sum P_{1-3}(Kp_2)/3$;

$K_{cp}(Kp_2)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву структурно-мовного критерію, $K_{cp}(Kp_2) = K_{ind}(Kp_2)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за структурно-мовним критерієм

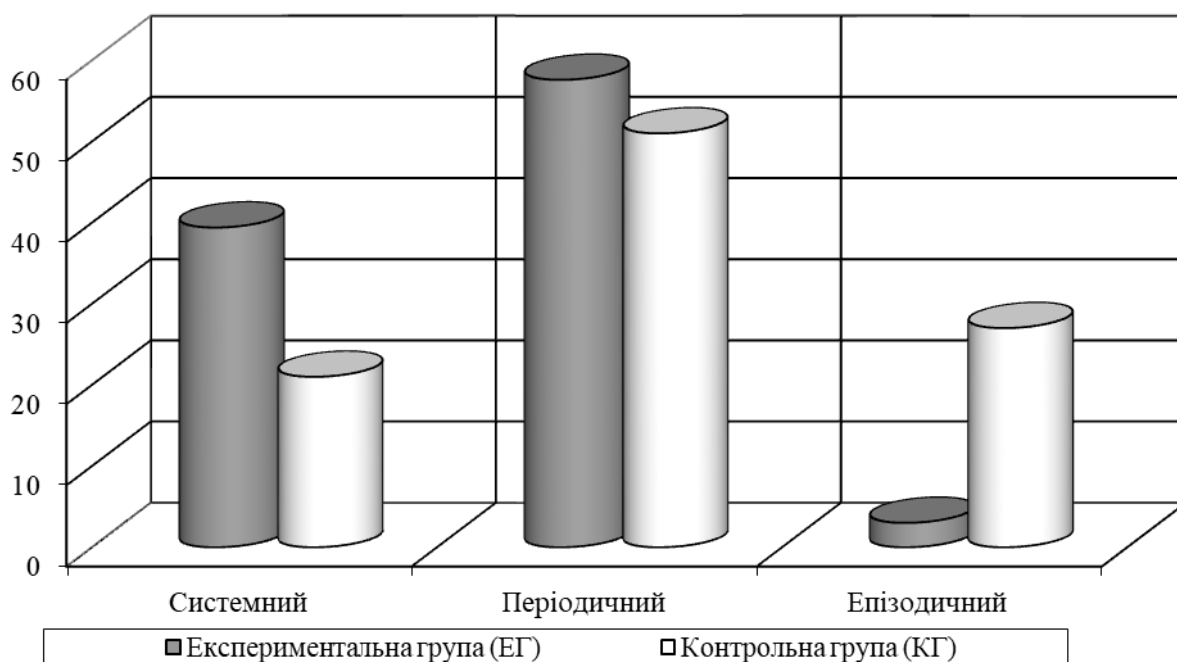


Рис. 10 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за структурно-мовним критерієм (третій зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Третій контрольно-діагностичний зріз за показниками
функціонально-діяльнісного критерію (Кр₃)

Таблиця 11

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₃)	П ₂ (Кр ₃)	П ₃ (Кр ₃)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{інд} (Кр ₃)	Інд. рівень
I	3	3	3	9	3,00	С	I	2	3	2	7	2,33	П
II	3	3	3	9	3,00	С	II	3	2	3	8	2,67	С
III	3	3	2	8	2,67	С	III	2	1	1	4	1,33	Е
IV	3	2	2	7	2,33	П	IV	2	1	1	4	1,33	Е
V	2	3	2	7	2,33	П	V	1	2	1	4	1,33	Е
VI	3	3	2	8	2,67	С	VI	2	1	1	4	1,33	Е
VII	2	2	2	6	2,00	П	VII	2	2	2	6	2,00	П
VIII	2	1	1	4	1,33	Е	VIII	2	2	2	6	2,00	П
IX	2	3	3	8	2,67	С	IX	1	1	1	3	1,00	Е
X	3	2	2	7	2,33	П	X	3	3	3	9	3,00	С
XI	3	2	2	7	2,33	П	XI	2	3	2	7	2,33	П
XII	2	3	2	7	2,33	П	XII	3	2	2	7	2,33	П
XIII	3	3	2	8	2,67	С	XIII	2	2	1	5	1,67	П
XIV	2	2	1	5	1,67	П	XIV	1	2	1	4	1,33	Е
XV	3	2	2	7	2,33	П	XV	2	2	2	6	2,00	П
XVI	3	3	3	9	3,00	С	XVI	2	3	2	7	2,33	П
XVII	3	3	3	9	3,00	С	XVII	3	2	3	8	2,67	С
XVIII	3	3	2	8	2,67	С	XVIII	2	1	1	4	1,33	Е
XIX	3	2	2	7	2,33	П	XIX	2	1	1	4	1,33	Е
XX	2	3	2	7	2,33	П	XX	1	2	1	4	1,33	Е
XXI	3	3	2	8	2,67	С	XXI	2	1	1	4	1,33	Е
XXII	2	2	2	6	2,00	П	XXII	2	2	2	6	2,00	П
XXIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXIII	2	2	2	6	2,00	П
XXIV	2	3	3	8	2,67	С	XXIV	1	1	1	3	1,00	Е
XXV	3	2	2	7	2,33	П	XXV	3	3	3	9	3,00	С
XXVI	3	2	2	7	2,33	П	XXVI	2	3	2	7	2,33	П
XXVII	2	3	2	7	2,33	П	XXVII	3	2	2	7	2,33	П
XXVIII	3	3	2	8	2,67	С	XXVIII	2	2	1	5	1,67	П
XXIX	2	2	1	5	1,67	П	XXIX	1	2	1	4	1,33	Е
XXX	3	2	2	7	2,33	П	XXX	2	2	2	6	2,00	П
XXXI	3	3	2	8	2,67	С	XXXI	3	2	3	8	2,67	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	2	2	6	2,00	П
XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е	XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е
	П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₃)	П _{2ср} (Кр ₃)	П _{3ср} (Кр ₃)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₃)	К _{ср} (Кр ₃)	Загальний рівень
	2,55	2,45	2,03	7,03	2,34	П		2,00	1,94	1,70	5,64	1,88	П

Примітки:

П_і(Кр₃) – прояв «і»-того показника функціонально-діяльнісного критерію;

П_{іср}(Кр₃) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_3) = \sum P_i(Kp_3)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₃) – сума прояву показників функціонально-діяльнісного критерію;

Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₃) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\sum_{ср} P_{1-3}(Kp_3) = \sum P_{1-3}(Kp_3)/33$;

К_{інд}(Кр₃) – індивідуальний коефіцієнт прояву функціонально-діяльнісного критерію, $K_{ind}(Kp_3) = \sum P_{1-3}(Kp_3)/3$;

$K_{cp}(Kp_3)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву функціонально-діяльнісного критерію, $K_{cp}(Kp_3) = K_{ind}(Kp_3)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-діяльнісним критерієм

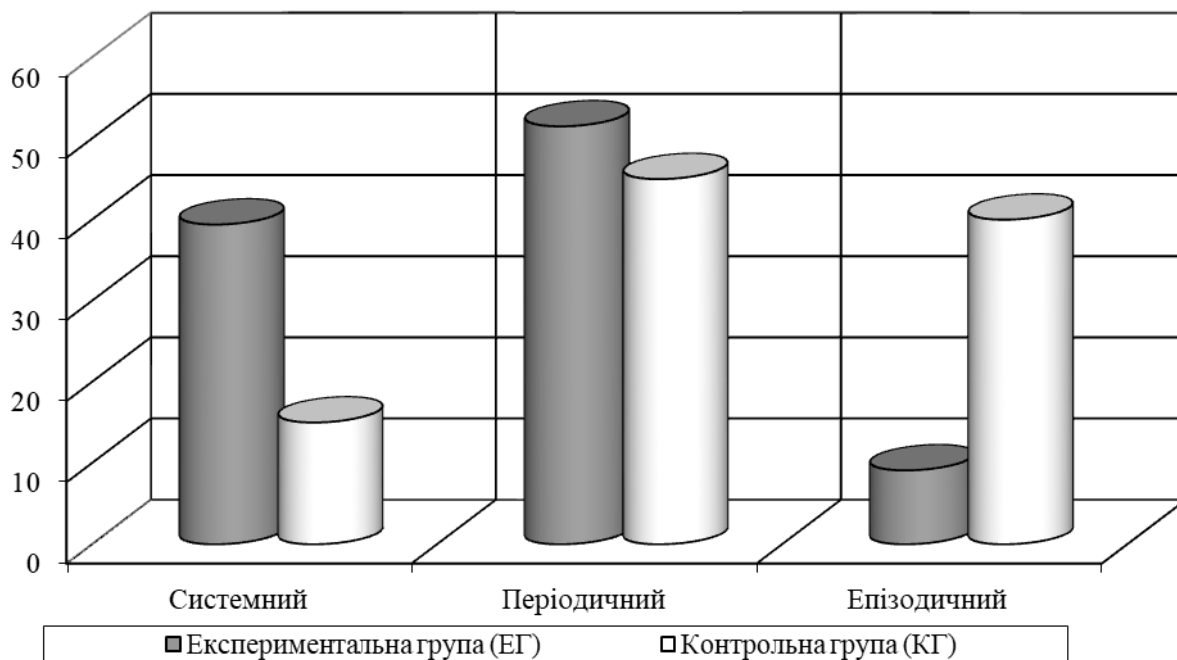


Рис. 11 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за функціонально-діяльнісним критерієм (третій зріз)

Діагностична карта здобувачів вищої освіти
експериментальної та контрольної груп
Третій контрольно-діагностичний зріз за показниками
рефлексивно-конструктивного критерію (Кр₄)

Таблиця 12

Експериментальна група (ЕГ)							Контрольна група (КГ)						
№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень	№	П ₁ (Кр ₄)	П ₂ (Кр ₄)	П ₃ (Кр ₄)	ΣП ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{інд} (Кр ₄)	Інд. рівень
I	3	3	2	8	2,67	С	I	2	2	1	5	1,67	П
II	3	3	2	8	2,67	С	II	3	3	2	8	2,67	С
III	3	3	3	9	3,00	С	III	1	2	1	4	1,33	Е
IV	2	2	1	5	1,67	П	IV	2	2	2	6	2,00	П
V	2	2	2	6	2,00	П	V	2	2	1	5	1,67	П
VI	3	3	3	9	3,00	С	VI	1	2	1	4	1,33	Е
VII	2	2	1	5	1,67	П	VII	2	1	1	4	1,33	Е
VIII	2	1	1	4	1,33	Е	VIII	2	2	2	6	2,00	П
IX	3	3	3	9	3,00	С	IX	2	1	1	4	1,33	Е
X	3	2	2	7	2,33	П	X	3	3	3	9	3,00	С
XI	2	2	1	5	1,67	П	XI	2	2	2	6	2,00	П
XII	2	3	2	7	2,33	П	XII	2	1	1	4	1,33	Е
XIII	2	3	2	7	2,33	П	XIII	1	2	1	4	1,33	Е
XIV	2	2	2	6	2,00	П	XIV	1	1	1	3	1,00	Е
XV	2	3	2	7	2,33	П	XV	2	3	2	7	2,33	П
XVI	3	3	2	8	2,67	С	XVI	2	2	1	5	1,67	П
XVII	3	3	2	8	2,67	С	XVII	3	3	2	8	2,67	С
XVIII	3	3	3	9	3,00	С	XVIII	1	2	1	4	1,33	Е
XIX	2	2	1	5	1,67	П	XIX	2	2	2	6	2,00	П
XX	2	2	2	6	2,00	П	XX	2	2	1	5	1,67	П
XXI	3	3	3	9	3,00	С	XXI	1	2	1	4	1,33	Е
XXII	2	2	1	5	1,67	П	XXII	2	1	1	4	1,33	Е
XXIII	2	1	1	4	1,33	Е	XXIII	2	2	2	6	2,00	П
XXIV	3	3	3	9	3,00	С	XXIV	2	1	1	4	1,33	Е
XXV	3	2	2	7	2,33	П	XXV	3	3	3	9	3,00	С
XXVI	2	2	1	5	1,67	П	XXVI	2	2	2	6	2,00	П
XXVII	2	3	2	7	2,33	П	XXVII	2	1	1	4	1,33	Е
XXVIII	2	3	2	7	2,33	П	XXVIII	1	2	1	4	1,33	Е
XXIX	2	2	2	6	2,00	П	XXIX	1	1	1	3	1,00	Е
XXX	2	3	2	7	2,33	П	XXX	2	3	2	7	2,33	П
XXXI	3	2	3	8	2,67	С	XXXI	2	3	3	8	2,67	С
XXXII	2	2	2	6	2,00	П	XXXII	2	2	2	6	2,00	П
XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е	XXXIII	1	2	1	4	1,33	Е
	П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень		П _{1ср} (Кр ₄)	П _{2ср} (Кр ₄)	П _{3ср} (Кр ₄)	Σ _{ср} П ₁₋₃ (Кр ₄)	К _{ср} (Кр ₄)	Загальний рівень
	2,36	2,42	1,94	6,73	2,24	П		1,85	1,97	1,52	5,33	1,78	П

Примітки:

П_i(Кр₄) – прояв «і»-того показника рефлексивно-конструктивного критерію;

П_{іср}(Кр₄) – середнє значення прояву «і»-того показника в групі, $P_{icp}(Kp_4) = \Sigma P_i(Kp_4)/33$;

ΣП₁₋₃(Кр₄) – сума прояву показників рефлексивно-конструктивного критерію;

Σ_{ср}П₁₋₃(Кр₄) – середнє значення суми прояву показників у групі, $\Sigma_{ср} P_{1-3}(Kp_4) = \Sigma P_{1-3}(Kp_4)/33$;

К_{інд}(Кр₄) – індивідуальний коефіцієнт прояву рефлексивно-конструктивного критерію, $K_{ind}(Kp_4) = \Sigma P_{1-3}(Kp_4)/3$;

$K_{cp}(Kp_4)$ – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву рефлексивно-конструктивного критерію, $K_{cp}(Kp_4) = K_{ind}(Kp_4)/33$;

С – системний (високий) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм;

П – періодичний (середній) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм;

Е – епізодичний (низький) рівень сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-конструктивним критерієм

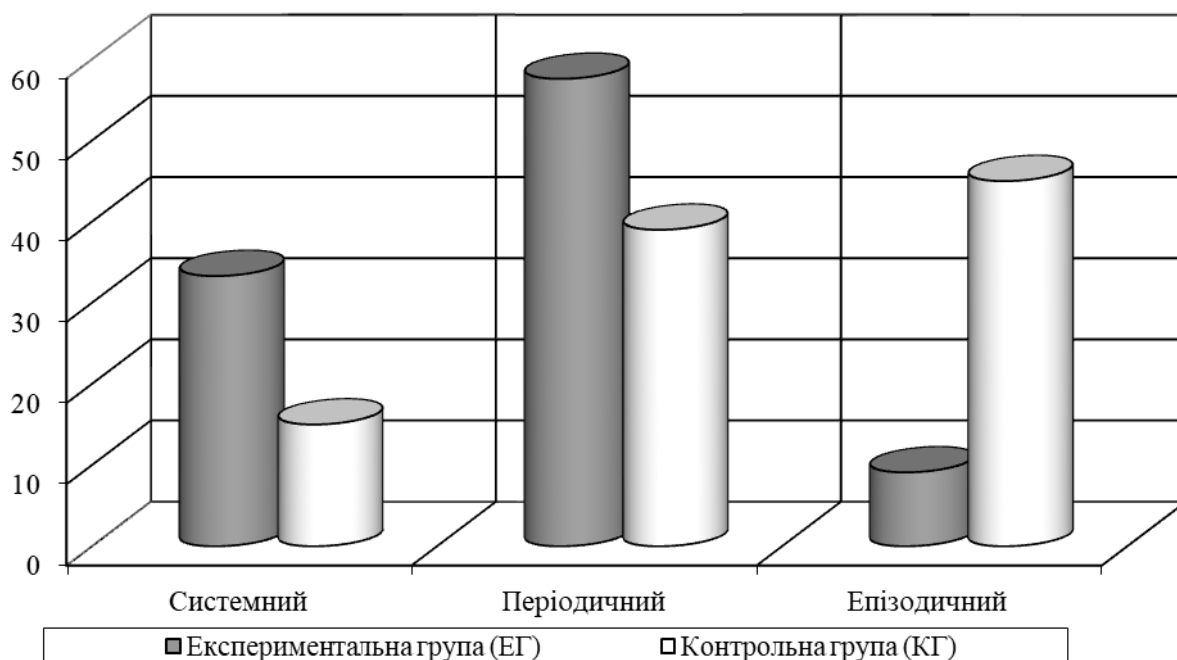


Рис. 12 Стан сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки за рефлексивно-конструктивним критерієм (третій зріз)



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 19.05.2020 № 694/мч
на № _____ від _____

ДОВІДКА

Про впровадження результатів дисертаційного дослідження ЧеньЧень на тему: «Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» в освітній процес факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Продовж 2018-2020 років на кафедрі музичного мистецтва та хореографії здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського ЧеньЧень.

Методика, що впроваджувалась в освітню діяльність у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, сприяла формуванню у студентів-музикантів презентаційно-виконавських та вербальних умінь у процесі занять з основного музичного інструменту та в концертмейстерському класі.

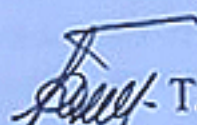
Методика була спрямована на розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва вмінь щодо самостійного пошуку прийомів позитивного самоналаштування на презентацію музичного твору, врахування специфіки ймовірної аудиторії, з визначенням мети і завдань спілкування, пошуку переконливих аргументів та логіки викладу художньої інформації з використанням зв'язків з іншими видами мистецтв та науками, а також оцінювання результативності сприйняття інформації аудиторією.

Застосування методів (емоційної та логічної аргументації, комунікативного впливу, імітаційного тренінгу, сучасного інформаційного зберігання, обробки контексту музичної інформації, комунікативної стратегії, case-study) сприяло розвитку у студентів умінь здійснювати постійний вербальний і невербальний зворотний зв'язок в процесі художнього спілкування, вести діалог і полілог, відповідати на питання аудиторії, пояснювати, імпровізувати, адаптуватися до комунікативної ситуації, налаштовувати позитивну взаємодію в процесі навчального спілкування, не відхилятися від задуманої логіки і мети презентаційного виступу.

Викладачами та студентами була підтверджена як теоретична, так і практична значущість експериментальної методики щодо формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Результати впровадження обговорювались на сумісних засіданнях кафедри музично-інструментальної підготовки та кафедри музичного мистецтва і хореографії та мали позитивний відгук.

Проректор з наукової роботи

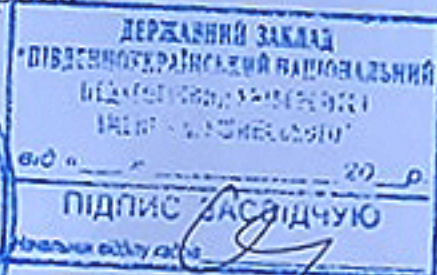


 Т. І. Койчева

Завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії



О. Є. Реброва





ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

17 червня 2020 № 267-н
На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чень Чень за темою: «Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» у навчальний процес кафедри
музичного мистецтва і хореографії

Протягом 2018 – 2020 років аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського Чень Чень здійснювала експериментально-дослідну роботу і апробацію авторської методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки студентів спеціальності «Середня освіта (Музичне мистецтво)» за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) рівнями вищої освіти.

Сутність авторської методики формування презентаційних умінь полягала у такій організації процесу навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва, яка б забезпечувала ефективне формування продукційно-мотиваційного, жанрово-інформаційного, трансфесійно-діяльнісного та інтроспекційно-особистісного компонентів творчого потенціалу шляхом впровадження в освітній процес спеціального комплексу творчо-розвивальних заходів вербально-аналітичного та інструментально-виконавського спрямування.

Експериментальна методика формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала організацію концептуально пов'язаних між собою педагогічних умов, як-от: використання у процесі навчально-професійної взаємодії викладача і студентів методів активного навчання; цілеспрямоване поєднання технологічної та художньої сфер під час підготовки та реалізації сценарію виконавсько-презентаційної діяльності; створення розвиваючого, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі принципу трансдисциплінарності.

Аналіз результатів експериментально дослідної роботи підтвердив ефективність методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Результати впровадження обговорювались на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол №11 від 16 червня 2020 року).

Проректор з наукової роботи



Сергій МИХИДА



ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

17 червня 2020р. № 267-н

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чень Чень за темою: «Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів
музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» у навчальний процес кафедри
музичного мистецтва і хореографії

Протягом 2018 – 2020 років аспірантка Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського Чень Чень здійснювала експериментально-дослідну роботу і апробацію авторської методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки студентів спеціальності «Середня освіта (Музичне мистецтво)» за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) рівнями вищої освіти.

Сутність авторської методики формування презентаційних умінь полягала у такій організації процесу навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва, яка б забезпечувала ефективне формування продукційно-мотиваційного, жанрово-інформаційного, трансфесійно-діяльнісного та інтроспекційно-особистісного компонентів творчого потенціалу шляхом впровадження в освітній процес спеціального комплексу творчо-розвивальних заходів вербально-аналітичного та інструментально-виконавського спрямування.

Експериментальна методика формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала організацію концептуально пов'язаних між собою педагогічних умов, як-от: використання у процесі навчально-професійної взаємодії викладача і студентів методів активного навчання; цілеспрямоване поєднання технологічної та художньої сфер під час підготовки та реалізації сценарію виконавсько-презентаційної діяльності; створення розвиваючого, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі принципу трансдисциплінарності.

Аналіз результатів експериментально дослідної роботи підтвердив ефективність методики формування презентаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Результати впровадження обговорювались на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (прокол №11 від 16 червня 2020 року).

Проректор з наукової роботи



Сергій МИХИДА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54001, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код СДРПОУ 02125444

15.06.2020 № 01-12/01/556 На № _____ від _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор із науково-педагогічної роботи
Р. В. Дінжос
«15» _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Чень Чень

на тему: «Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» у навчальний процес кафедри музичного мистецтва МНУ імені В. О. Сухомлинського

Упродовж 2018-2020 років на кафедрі музичного мистецтва МНУ імені В. О. Сухомлинського здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського Чень Чень.

Здобувачем розроблено методику формування презентаційних умінь у студентів-музикантів. Основу методики склали педагогічні умови: використання у процесі навчально-професійної взаємодії викладача і студентів методів активного навчання; цілеспрямоване поєднання технологічної та художньої сфер під час підготовки та реалізації сценарію виконавсько-презентаційної діяльності; створення розвиваючого, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі принципу трансдисциплінарності. Їх застосування передбачало впровадження в навчальний процес низки методів (емоційної та логічної аргументації, комунікативного впливу, імітаційного тренінгу, сучасних інформаційних методів пошуку, зберігання, обробки та презентації художньої інформації, методів словесної інтерпретації змісту музичного твору, комунікативної стратегії, case-study методу), що так само сприяло підвищенню рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати впровадження означеної методики свідчать про її позитивний вплив на рівень презентаційно-методичної підготовки майбутніх учителів музики, що виявилось в осмисленості дій і психологічній впевненості студентів у процесі практично педагогічної діяльності. Результати обговорені на засіданні кафедри музичного мистецтва (протокол № 11 від 26.05.2020 р.) та позитивно оцінені.

Завідувачка кафедри
музичного мистецтва

О. І. Стріхар



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, 54001, тел.: (0512) 37-88-38, факс: (0512) 37-88-15
E-mail: office@mdu.edu.ua Web: www.mdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125444

15.06.2020 № 01-12/01/556 На № _____ від _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор із науково-педагогічної роботи
Р. В. Дінжос
_____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Чень Чень

на тему: «Методика формування презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки» у навчальний процес кафедри музичного мистецтва МНУ імені В. О. Сухомлинського

Упродовж 2018-2020 років на кафедрі музичного мистецтва МНУ імені В. О. Сухомлинського здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського Чень Чень.

Здобувачем розроблено методику формування презентаційних умінь у студентів-музикантів. Основу методики склали педагогічні умови: використання у процесі навчально-професійної взаємодії викладача і студентів методів активного навчання; цілеспрямоване поєднання технологічної та художньої сфер під час підготовки та реалізації сценарію виконавсько-презентаційної діяльності; створення розвиваючого, художньо-освітнього середовища в процесі навчання на основі принципу трансдисциплінарності. Їх застосування передбачало впровадження в навчальний процес низки методів (емоційної та логічної аргументації, комунікативного впливу, імітаційного тренінгу, сучасних інформаційних методів пошуку, зберігання, обробки та презентації художньої інформації, методів словесної інтерпретації змісту музичного твору, комунікативної стратегії, case-study методу), що так само сприяло підвищенню рівня сформованості презентаційних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати впровадження означеної методики свідчать про її позитивний вплив на рівень презентаційно-методичної підготовки майбутніх учителів музики, що виявилось в осмисленості дій і психологічній впевненості студентів у процесі практично педагогічної діяльності. Результати обговорені на засіданні кафедри музичного мистецтва (протокол № 11 від 26.05.2020 р.) та позитивно оцінені.

Завідувачка кафедри
музичного мистецтва

су

О. І. Стріхар