

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

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ФАНЬ ПЕЙСІ**

УДК 378.147:37.091.3:78:159.955](043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**  
**ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

01 Освіта/Педагогіка

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Фань Пейсі Фань Пейсі

(підпис)

Науковий керівник: Койчева Тетяна Іванівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса – 2025

## АНОТАЦІЯ

Фань Пейсі. Формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2025.

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, що дозволило здійснити розроблення, обґрунтування, апробування й упровадження педагогічних умов і експериментальної методики реалізації цього процесу.

У сучасному освітньому просторі зростає потреба в оновленні професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовлено новочасними потребами та необхідністю забезпечення їхнього професійного становлення на основі гуманістичних і творчих цінностей. Застосування інноваційних технологій у процесі особистісно-професійного зростання здобувачів освіти сприяє їхньому самовдосконаленню, активізації розвитку творчого потенціалу та розширенню можливостей для самореалізації. Особливе значення в цьому контексті має створення умов для формування креативного художньо-педагогічного тезаурусу, що забезпечує ефективне опанування рефлексивних механізмів прогнозування у професійній діяльності. Саме тому проблема формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій набуває особливої актуальності.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати й апробувати педагогічні умови і методику формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

**Наукова новизна дослідження.** Уперше розкрито й науково обґрунтовано сутність феномену «культура прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва», розкрито його структуру (настановно-інтенційний, когнітивно-візійний, операційно-рефлексивний, особистісно-евристичний компоненти); схарактеризовано критерії (мотиваційно-сенсовий, інформаційно-гностичний, діяльнісно-аналітичний, суб'єктно-інтеграційний), показники (наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями, усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва, особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність, обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті, уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування, здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток, здатність здійснювати педагогічне прогнозування, аналітичні вміння, рефлексивність, педагогічна інтуїція, креативність, логічне мислення) та рівні сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (творчо-функційний (достатній), змістовно-продуктивний (задовільний), базово-інтуїтивний (низький)). Науково обґрунтовано педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій у процесі музично-педагогічної освіти: інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію; створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності. Розкрито сутність поняття «рефлексивно-розвивальне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти». Уточнено сутність поняття «педагогічне прогнозування». Подальшого розвитку набули

теорія і методика професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в розроблені й апробації методик діагностики та формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій (орієнтаційно-цільовий, концептуально-змістовий, практично-операційний, інтеграційно-евристичний етапи); організації діяльності майстерні педагогічного прогнозування. Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої й післядипломної освіти з метою формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій; укладанні навчальних посібників, глосаріїв, методичних рекомендацій для майбутніх педагогів-музикантів і викладачів; для написання кваліфікаційних робіт, підготовки тез доповідей і наукових статей тощо.

У першому розділі «Теоретичні основи дослідження культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій» прогностичну діяльність вчителя музичного мистецтва потрактовано як динамічний і багатовимірний процес, що охоплює як педагогічні, так і мистецькі складники й ґрунтується на поєднанні науково-обґрунтованого передбачення, емоційно-естетичної чутливості й педагогічної майстерності, спрямованої на забезпечення гармонійного розвитку учнів у процесі музичного навчання. З'ясовано, що вона має комплексний, інтегративний і поліфункційний характер, поєднує інтелектуально-аналітичні, художньо-інтерпретаційні, операційно-методичні комунікативні й регулятивні складники і спрямована на випереджальне уявлення, моделювання та проєктування майбутніх результатів освітнього процесу, зокрема в контексті музичної інтерпретації, виконавської діяльності та розвитку художнього досвіду учнів. Схарактеризовано основні особливості прогностичної діяльності вчителя музичного мистецтва

(поліфункційність, зв'язок з інтерпретаційною діяльністю, випереджальний, проблемно-творчий характер, методична обґрунтованість, аналітичність, необхідність здійснювати верифікацію та регуляцію) і загальнодидактичні та специфічні принципи, реалізація яких ураховує особливості й забезпечує продуктивність прогностичної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва.

Розкрито й обґрунтовано сутність культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як специфічної форми вияву педагогічної і прогностичної культури в умовах фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів; інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється у здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювати осмислене, ціннісно зорієнтоване, науково обґрунтоване прогнозування результатів художньо-педагогічної взаємодії з учнями засобами музичного мистецтва, з урахуванням індивідуальних особливостей, потенціалу і творчих можливостей кожного здобувача освіти.

Рефлексивно-розвивальне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти потрактовано як педагогічно організований, динамічний простір художньо-педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, у якому створюються умови для особистісного, професійного та творчого розвитку здобувачів вищої освіти через цілеспрямовану активізацію їхньої рефлексивної діяльності.

Уточнено зміст поняття «педагогічне прогнозування» як системну, науково й інтуїтивно обґрунтовану діяльність, спрямовану на виявлення можливих траєкторій розвитку педагогічних явищ і забезпечення обґрунтованих рішень для майбутньої освітньої практики.

Визначено структуру культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, що містить настановно-інтенційний, когнітивно-візійний, операційно-рефлексивний, особистісно-евристичний компоненти.

У другому розділі «Методологічні засади та педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій» розглянуто методологічні підходи формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій (культурологічний, технологічний, інтегративний) та обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації цього процесу.

Застосування культурологічного підходу як методологічного фундаменту дослідження забезпечує глибше розкриття культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як системного феномена, в якому поєднуються особистісні смисли, художньо-естетичне світосприйняття, гуманістичні орієнтири та здатність передбачати педагогічні процеси в контексті культурної динаміки суспільства.

Технологічний підхід виконує в започаткованому дослідженні функцію методологічного підґрунтя для практичної реалізації процесу формування культури прогностичної діяльності майбутніх педагогів-музикантів як системного, керованого й вимірюваного явища в контексті мистецько-педагогічної освіти. Застосування цього підходу також припускає впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток здатності здобувачів освіти до педагогічного прогнозування. Одними із таких інноваційних педагогічних технологій є рефлексивні. Рефлексивні технології потрактовано як різновид освітніх (педагогічних) технологій, що ініціюють рефлексивний потенціал суб'єктів освітнього процесу. Доведено, що рефлексивні технології утворюють перспективний інструментарій вищої професійно-педагогічної освіти, оскільки забезпечують організацію освітнього процесу, зорієнтованого на сутнісний розвиток здобувачів освіти, ініціюючи їхню умотивованість, забезпечуючи індивідуальний вибір, створюючи умови для самоорганізації, самоконтролю, самовиховання і саморозвитку особистості майбутнього педагога-музиканта.

Застосування інтегративного підходу у вивченні культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва надало змогу поєднати філософсько-культурологічний вимір (як основа світоглядного й аксіологічного наповнення), педагогічний (як система впливів і формування професійної компетентності), психологічний (як механізм інтеріоризації досвіду та розвитку передбачення) і мистецький (як чуттєво-образний, творчий, інтуїтивно-прогностичний компонент культури).

Науково обґрунтовано педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій: інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію; створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності.

У третьому розділі «Експериментальне дослідження формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій» визначено критерії і показники, схарактеризовано рівні сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики, формування досліджуваного феномену, проведено аналіз результатів діагностичного і прикінцевого зрізів, доведено ефективність педагогічних умов та методики формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

Критеріями та показниками сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва обрано: мотиваційно-сенсовий (наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями, усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки

мистецтва, особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність), інформаційно-гностичний (обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті, уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування, здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток), діяльнісно-аналітичний (здатність здійснювати педагогічне прогнозування, аналітичні вміння, рефлексивність), суб'єктно-інтеграційний (педагогічна інтуїція, креативність, логічне мислення).

Схарактеризовано рівні сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (творчо-функційний (достатній), змістовно-продуктивний (задовільний), базово-інтуїтивний (низький)), для визначення яких розроблено і дібрано комплекс діагностичних методів відповідно до кожного показника.

На формувальному етапі експерименту розроблено й експериментально апробовано методику формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, що передбачала комплексну реалізацію визначених педагогічних умов. Вона розгорталася на орієнтаційно-цільовому, концептуально-змістовому, практично-операційному й інтеграційно-евристичному етапах, засобами, технологіями і методами реалізації завдань яких були: майстерня педагогічного прогнозування, міні-лекції, презентації, рефлексивні технології самопізнання, діалогічна технологія ціннісного вибору, рефлексивного діалогу, організації рефлексивно-прогностичної діяльності, педагогічного моделювання, рефлексивна технологія творчого прогностично-педагогічного портфолію, педагогічного інсайту «Моя точка прориву», створення колективного колажу евристичних музично-педагогічних прозрінь, дебати-порівняння, рольовий мікротренінг, кейси, методи рефлексивної дилеми, «Дерево прогностичних рішень», рефлексивний щоденник, вправи «Моя метафора професії», «Професійний герб», «Слухай і передбач», «Музика і учень», «Палітра уроку музики».

Встановлено, що впровадження пропонованої методики з комплексною реалізацією визначених педагогічних умов формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій дозволило досягти позитивних зрушень у рівнях сформованості досліджуваного феномену як результату такої роботи у здобувачів освіти експериментальної групи порівняно із контрольною. Статистичну значущість і не випадковість позитивних зрушень доведено застосуванням критерію однорідності  $\chi^2$ .

**Ключові слова:** культура прогностичної діяльності; професійна культура; майбутні вчителі; музичне мистецтво; музично-педагогічна освіта, здобувачі вищої освіти; професійна підготовка, технологічний, інтегративний, культурологічний методологічні підходи; педагогічні умови, методика формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій; інноваційні технології; рефлексивно-розвивальне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти, креативний художньо-педагогічний тезаурус, професійне становлення, самореалізація та самовдосконалення.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

### Статті в наукових фахових виданнях України

1. Койчева, Т. І., & Фань, Пейсі. (2022). Прогностична діяльність у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (85), 35–39.

<https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7>

<http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/85/5.pdf>

2. Фань, Пейсі. (2023). Рефлексивні технології як інноваційний інструментарій професійної підготовки майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*, 62(2), 101–104.

<https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.2.18>

<http://www.innovpedagogy.od.ua/62-2>

3. Фань, Пейсі. (2025). Рефлексивно-розвивальне освітнє середовище ЗВО як умова якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина*, 5(51), 1490–1501.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1490-1501](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1490-1501)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/24093/24063>

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

4. Фань, Пейсі. (2022, August 12). Діяльність як категорія наукового дискурсу. У *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»: III International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung»* (с. 156–157). Zurich, Switzerland.

<https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.48>

5. Фань, Пейсі. (2023, August 18). «Культура» як наукова категорія. У *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали III Міжнародної наукової конференції* (с. 208–210). Житомир: Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа.

<https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>

6. Фань, Пейсі. (2024, May 20–22). Особливості рефлексивно зорієнтованої парадигми вищої педагогічної освіти. У *Міжнародна науково-практична конференція «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі»* (с. 47–50). Одеса.

7. Фань, Пейсі. (2025, April 4). Принципи відбору сучасних технологій професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: культурологічний підхід. У *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 287–289). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка.

[https://tpgnpu.ho.ua/images/kafedra\\_SG/2024-2025/konf%204-04-2025/MATERIAL%20V-Vseukr\\_nauk\\_prakt\\_konf\\_4-04-2025.pdf](https://tpgnpu.ho.ua/images/kafedra_SG/2024-2025/konf%204-04-2025/MATERIAL%20V-Vseukr_nauk_prakt_konf_4-04-2025.pdf)

## ANNOTATION

Fan Peisi. Formation of a culture of predictive activity of future teachers of music art by means of reflective technologies. Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky». Odesa, 2025.

The dissertation presents a theoretical generalization and a new solution to the scientific problem of forming a culture of predictive activity of future teachers of music art by means of reflective technologies, which allowed the development, justification, testing and implementation of pedagogical conditions and experimental methods for implementing this process.

In the modern educational space, there is a growing need to update the professional training of future teachers of music, which is due to modern needs and the need to ensure their professional development based on humanistic and creative values. The use of innovative technologies in the process of personal and professional growth of education seekers contributes to their self-improvement, activation of the development of creative potential, and expansion of opportunities for self-realization. Of particular importance in this context is the creation of conditions for the formation of a creative artistic and pedagogical thesaurus, which ensures the effective mastery of reflective forecasting mechanisms in professional activity. That is why the problem of forming a culture of predictive activity of future teachers of music art using reflective technologies becomes particularly relevant.

**The purpose of the study:** to theoretically substantiate and test the pedagogical conditions and methodology for forming a culture of predictive

activity of future teachers of music using reflective technologies.

**Scientific novelty of the research.** For the first time, the essence of the phenomenon of “culture of predictive activity of future teachers of music art” is revealed and scientifically substantiated, its structure is revealed (instructional-intentional, cognitive-visionary, operational-reflective, personal-heuristic components); the criteria (motivational-sense, informational-gnostic, activity-analytical, subject-integration), indicators (the presence of motivation to master predictive skills, awareness of the significance of predictive activity in the context of art pedagogy, personal orientation to reflective-prognostic activity, awareness of the essence, functions and ways of acquiring a culture of predictive activity in art and pedagogical education, understanding of the essence, stages and methods of pedagogical forecasting, the ability to intellectually model possible pedagogical situations and predict their development, the ability to carry out pedagogical forecasting, analytical skills, reflexivity, pedagogical intuition, creativity, logical thinking) and levels of formation of the culture of predictive activity of future teachers of music art are characterized (creative-functional (sufficient), content-productive (satisfactory), basic-intuitive (low)). The pedagogical conditions for forming a culture of predictive activity of future teachers of music art by means of reflective technologies in the process of musical and pedagogical education are scientifically substantiated: integration of predictive content and tasks into the professional and pedagogical training of future teachers of music art; stimulation of positive orientation of future teachers of music art to a pedagogically directed predictive position; creation of a reflective and developmental artistic and educational environment focused on the formation of a culture of predictive activity in future teachers of music art.

The essence of the concept of "reflective and developmental artistic and educational environment of a higher education institution" is revealed. The essence of the concept of "pedagogical forecasting" has been clarified. The theory and methodology of professional development of future music teachers have been further developed.

**The practical significance** of the obtained research results lies in the development and testing of diagnostic methods and the formation of a culture of predictive activity of future teachers of musical art by means of reflective technologies (orientational-targeted, conceptual-semantic, practical-operational, integration-heuristic stages); organization of the activities of the pedagogical forecasting workshop. The results of the study can be used in the educational process of higher and postgraduate education institutions in order to form a culture of predictive activity of future teachers of musical art using reflective technologies; to compile textbooks, glossaries, methodological recommendations for future teachers-musicians and lecturers; to write qualification papers, prepare abstracts of reports and scientific articles, etc.

In the first section, “Theoretical foundations of research into the culture of predictive activity of future music teachers using reflective technologies,” the predictive activity of a music teacher is interpreted as a dynamic and multidimensional process that encompasses both pedagogical and artistic components and is based on a combination of scientifically based prediction, emotional and aesthetic sensitivity, and pedagogical skill aimed at ensuring the harmonious development of students in the process of music education. It has been found that it has a complex, integrative and multifunctional nature, combines intellectual-analytical, artistic-interpretative, operational-methodical, communicative and regulatory components and is aimed at anticipating, modeling and designing future results of the educational process, in particular in the context of musical interpretation, performing activities and the development of students' artistic experience. The main features of the predictive activity of a music teacher are characterized (multifunctionality, connection with interpretative activity, proactive, problem-solving and creative nature, methodological soundness, analyticality, the need to carry out verification and regulation) and general didactic and specific principles, the implementation of which takes into account the features and ensures the productivity of the predictive activity of a modern music teacher.

The essence of the culture of predictive activity of future teachers of music

as a specific form of manifestation of pedagogical and predictive culture in the conditions of professional training of future teachers-musicians is revealed and substantiated; the integrative professional and personal quality, which is manifested in the ability of a future teacher of music to carry out meaningful, value-oriented, scientifically substantiated forecasting of the results of artistic and pedagogical interaction with students using the means of music, taking into account the individual characteristics, potential and creative capabilities of each student.

The reflective and developmental artistic and educational environment of a higher education institution is interpreted as a pedagogically organized, dynamic space of artistic and pedagogical interaction of all participants in the educational process, in which conditions are created for the personal, professional and creative development of higher education students through the purposeful activation of their reflective activity.

The content of the concept of "pedagogical forecasting" is clarified as a systematic, scientifically and intuitively grounded activity aimed at identifying possible trajectories of the development of pedagogical phenomena and providing substantiated solutions for future educational practice.

The structure of the culture of predictive activity of future teachers of music art has been determined, which contains instructional-intentional, cognitive-visionary, operational-reflective, and personal-heuristic components.

The second section, "Methodological principles and pedagogical conditions for forming a culture of predictive activity of future teachers of music art by means of reflective technologies," examines methodological approaches to forming a culture of predictive activity of future teachers of music art by means of reflective technologies (culturological, technological, integrative) and substantiates pedagogical conditions for the effective implementation of this process.

The use of a culturological approach as a methodological foundation of the study provides a deeper disclosure of the culture of predictive activity of future teachers of music as a systemic phenomenon, which combines personal meanings,

artistic and aesthetic worldview, humanistic orientations, and the ability to predict pedagogical processes in the context of the cultural dynamics of society.

The technological approach in the initiated research serves as a methodological basis for the practical implementation of the process of forming a culture of predictive activity of future music teachers as a systemic, managed and measurable phenomenon in the context of artistic and pedagogical education. The application of this approach also involves the introduction of pedagogical technologies aimed at developing students' ability to make pedagogical predictions. One of such innovative pedagogical technologies is reflective. Reflective technologies are interpreted as a type of educational (pedagogical) technologies that initiate the reflective potential of subjects of the educational process. It has been proven that reflective technologies form a promising toolkit for higher professional and pedagogical education, as they ensure the organization of an educational process focused on the essential development of students, initiating their motivation, ensuring individual choice, creating conditions for self-organization, self-control, self-education and self-development of the personality of the future teacher-musician.

The use of an integrative approach in studying the culture of predictive activity of future teachers of music made it possible to combine the philosophical and culturological dimension (as the basis of worldview and axiological content), pedagogical (as a system of influences and the formation of professional competence), psychological (as a mechanism for internalizing experience and developing foresight) and artistic (as a sensory-figurative, creative, intuitive-prognostic component of culture).

The pedagogical conditions for forming a culture of predictive activity of future teachers of music art by means of reflective technologies are scientifically substantiated: integration of predictive content and tasks into the professional and pedagogical training of future teachers of music art; stimulation of positive orientation of future teachers of music art to a pedagogically directed predictive position; creation of a reflective and developmental artistic and educational

environment focused on the formation of a culture of predictive activity in future teachers of music art.

The reflective and developmental artistic and educational environment of a higher education institution is interpreted as a pedagogically organized, dynamic space of artistic and pedagogical interaction of all participants in the educational process, in which conditions are created for the personal, professional and creative development of higher education students through the purposeful activation of their reflective activity.

In the third section, “Experimental study of the formation of a culture of predictive activity of future teachers of music by means of reflective technologies,” criteria and indicators are defined, the levels of formation of a culture of predictive activity of future teachers of music by means of reflective technologies are characterized, diagnostic and experimental methods are developed and tested, the formation of the phenomenon under study is formed, the results of diagnostic and final sections are analyzed, the effectiveness of pedagogical conditions and methods of forming a culture of predictive activity of future teachers of music by means of reflective technologies is proven.

The following criteria and indicators of the formation of the culture of predictive activity of future teachers of music art were selected: motivational-sensual (the presence of motivation to master predictive skills, awareness of the significance of predictive activity in the context of art pedagogy, personal orientation to reflective-prognostic activity), informational-gnostic (awareness of the essence, functions and ways of acquiring a culture of predictive activity in art and pedagogical education, understanding of the essence, stages and methods of pedagogical forecasting, the ability to intellectually model possible pedagogical situations and predict their development), activity-analytical (the ability to carry out pedagogical forecasting, analytical skills, reflexivity), subject-integration (pedagogical intuition, creativity, logical thinking).

The levels of formation of the culture of predictive activity of future teachers of music art are characterized (creative-functional (sufficient), content-productive

(satisfactory), basic-intuitive (low)), for the determination of which a set of diagnostic methods has been developed and selected in accordance with each indicator.

At the formative stage of the experiment, a methodology for forming a culture of predictive activity of future teachers of music using reflective technologies was developed and experimentally tested, which involved the comprehensive implementation of certain pedagogical conditions. It unfolded at the orientational-targeted, conceptual-content, practical-operational and integration-heuristic stages, the means, technologies and methods of implementing the tasks of which were: a workshop on pedagogical forecasting, mini-lectures, presentations, reflective technologies of self-knowledge, dialogical technology of value choice, reflective dialogue, organization of reflective-prognostic activity, pedagogical modeling, reflective technology of creative predictive-pedagogical portfolio, pedagogical insight “My breakthrough point”, creation of a collective collage of heuristic musical-pedagogical insights, debates-comparisons, role-playing microtraining, cases, methods of reflective dilemma, “Tree of predictive decisions”, reflective diary, exercises “My metaphor of the profession”, “Professional emblem”, “Listen and predict”, “Music and the student”, “Palette of a music lesson”.

It was established that the implementation of the proposed methodology with the comprehensive implementation of certain pedagogical conditions for the formation of a culture of predictive activity of future teachers of musical art by means of reflective technologies made it possible to achieve positive changes in the levels of formation of the studied phenomenon as a result of such work among students of the experimental group compared to the control group. The statistical significance and non-randomness of positive shifts were proven by applying the homogeneity criterion  $\chi^2$ .

**Keywords:** culture of predictive activity; professional culture; future teachers; musical art; musical and pedagogical education, higher education

students; professional training, technological, integrative, cultural methodological approaches; pedagogical conditions, methodology for forming a culture of predictive activity of future teachers of musical art by means of reflective technologies; innovative technologies; reflective and developmental artistic and educational environment of a higher education institution, creative artistic and pedagogical thesaurus, professional formation, self-realization and self-improvement.

## **LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS**

### **Articles in professional scientific journals of Ukraine**

1. Koicheva, T. I., & Fan Peisi (2022). Prognostic activity in the context of professional training of future music art teachers. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh (Pedagogy of Personality Development in Higher and Secondary Schools)*, (85), 35–39.

<https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7>

<http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/85/5.pdf>

2. Fan Peisi (2023). Reflexive technologies as an innovative tool for the professional training of future educators. *Innovatsiina pedahohika (Innovative Pedagogy)*, 62(2), 101–104.

<https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.2.18>

<http://www.innovpedagogy.od.ua/62-2>

3. Fan Peisi (2025). Reflexive-developing educational environment of higher education institutions as a condition for the quality of professional pedagogical training of future music art teachers. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Serii: Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna (Perspectives and Innovations of Science. Series: Pedagogy, Psychology, Medicine)*, 5(51), 1490–1501.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1490-1501](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1490-1501)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/24093/24063>

### **Research works of the approbation character**

4. Fan Peisi (2022, August 12). Activity as a category of scientific discourse. In *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»: III International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung»* (pp. 156–157). Zurich, Switzerland.

<https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.48>

5. Fan Peisi (2023, August 18). «Culture» as a scientific category. In *Complex Approach to the Modernization of Science: Methods, Models and Multidisciplinarity: Proceedings of the III International Scientific Conference* (pp. 208–210). Zhytomyr: International Center for Scientific Research. Vinnytsia: European Scientific Platform.

<https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>

6. Fan Peisi (2024, May 20–22). Features of the reflexively oriented paradigm of higher pedagogical education. In *International Scientific and Practical Conference «Innovations in the Design of Professional Formation of Specialists in the University Space»* (pp. 47–50). Odesa, Ukraine.

7. Fan Peisi (2025, April 4). Principles of selecting modern technologies for professional training of future music art teachers: A cultural approach. In *Development of Pedagogical Skills of Future Teachers in the Context of Educational Transformations: Proceedings of the V All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 287–289). Hlukhiv: Hlukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko.

[https://tpgnpu.ho.ua/images/kafedra\\_SG/2024-2025/konf%204-04-2025/MATERIAL%20V-Vseukr\\_nauk\\_prakt\\_konf\\_4-04-2025.pdf](https://tpgnpu.ho.ua/images/kafedra_SG/2024-2025/konf%204-04-2025/MATERIAL%20V-Vseukr_nauk_prakt_konf_4-04-2025.pdf)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>23</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....</b>	<b>31</b>
1.1. Особливості прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	31
1.2. Сутність, зміст і структура культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	57
Висновки з першого розділу.....	90
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....</b>	<b>93</b>
2.1. Методологічні підходи до формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.....	93
2.2. Педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.....	123
Висновки з другого розділу.....	147
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....</b>	<b>150</b>

3.1. Дослідження рівнів сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій (діагностувальний етап).....	<b>150</b>
3.2. Методика формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.....	<b>184</b>
3.3. Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій (прикінцевий етап).....	<b>203</b>
Висновки з третього розділу.....	<b>211</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>214</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>217</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>243</b>

## СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

**ЗВО** – заклад вищої освіти

**ЗЗСО** – заклад загальної середньої освіти

**НУШ** – Нова українська школа

**ЗУН** – знання, уміння, навички

**ЕГ** – експериментальна група

**КГ** – контрольна група

**ДЕ** – діагностувальний етап

**ПЕ** – прикінцевий етап

**СПЗ** – ситуативно-прогностичні завдання

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Реалії сьогодення пов'язані з перманентними різновекторними суспільними змінами в політиці, економіці, культурі, науці, освіті, новими умовами і постійно зростаючими вимогами щодо здатності майбутніх фахівців бути спроможними реалізовувати новочасні завдання і соціальні запити. Це повною мірою відповідає суспільній ситуації і України, і Китаю та потребує вдосконалення професійної підготовки всіх фахівців, а особливо вчителів, зокрема й музичного мистецтва, безпосередньо відповідальних за долю майбутніх поколінь як найціннішого суспільного ресурсу, залучення їх до соціокультурного досвіду людства.

Теперішні обставини на ринку праці вимагають не тільки різнобічно розвиненого, поінформованого, гуманістично налаштованого, творчого, мобільного, методично озброєного вчителя, а й такого, який здатний передбачати зміни в соціуму в цілому й освітньому просторі зокрема, здійснювати випереджаючий вплив на педагогічну ситуацію, вибудовуючи свою професійну діяльність на основі науково обґрунтованих прогнозів. Про це наголошено в стратегіях «Омолодження країни за допомогою науки та освіти» (科教兴国战略), «Модернізація китайської освіти до 2035 р.» (中国教育现代化 2035), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р., «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» й інших державних нормативних документах. Саме тому особливу роль сьогодні відіграє вища педагогічна освіта, а в її структурі – музично-педагогічна, що безпосередньо забезпечує професійну спрямованість підготовки в закладі вищої освіти майбутніх педагогів-музикантів, суттєвим результатом якої й умовою ефективності їхньої професійної діяльності є набуття культури прогностичної діяльності.

Концептуальні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів розкрито в наукових працях Н.Бібік, С.Вітвицької, В.Галузинського, І.Зязюна, М.Євтуха, Н.Кічук, В.Кременя, З.Курлянд, А.Линенко, В.Лугового, Т.Осипової, Ф.Парсонса, І.Підласого, В.Радула, О.Савченко, С.Сисоєвої, Р.Хмелюк, Дж.Холланда, В.Черкасова та ін. Місце і значення вчителя як провідника у світ культурних світових надбань, у тому числі з музичного мистецтва, помічника і партнера в їх досягненні та привласненні прийдешніми поколіннями обґрунтовано в низці досліджень (Н.Гуральник, Л.Масол, Г.Ніколаї, О.Ноздрова, В.Орлов, О.Олексюк, А.Козир, Лай Сяоцянь, А.Линенко, Г.Падалка, О.Реброва, О.Рудницька, В.Черкасов, Н.Цюлюпа, Шан Лі, О.Щолокова та ін.).

Діяльнісний вимір професійно-педагогічної підготовки актуалізовано в наукових дослідженнях Г.Атанова, Б.Гершунського, С.Гончаренка, Н.Гузій, О.Дубасенюк, І.Зязюна, М.Марусинець, О.Мороза, О.Савченко, В.Шарко та інших учених. Прогностичний складник професійної діяльності майбутніх педагогів висвітлено в працях В.Бондаря, Н.Давкуш, О.Кабанської, М.Коляди, М.Миньківської, О.Погребняка, У.Понзель, Д.Пузікова, М.Севастюк, К.Халецької, А.Цимбалару та ін., зокрема й учителів музичного мистецтва (М.Демидова, М.Козлов, Чжан Сіньюань та ін.).

Культуровідповідна освіта, проблеми самовизначення і професійного становлення педагога в контексті культури стали предметом досліджень В.Андрущенко, Р.Берне, І.Беха, А.Богущ, В.Бондаря, В.Гриньової, Дж.Картера, Н.Кічук, І.Княжевої, Т.Койчевої, О.Мороза, І.Пальшкової, К.У.Петтерсона, А.Растригіної, Л.Рате, С.Сисоєвої, Л.Хомич, Лі Чжухуа, Лю Чан, В.Черкасова та ін.

Водночас культура прогностичної діяльності у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і дотепер досліджена недостатньо.

У результаті вивчення й аналізу наукових джерел, присвячених заявленій проблематиці, а також узагальнення досвіду функціонування

системи вищої музично-педагогічної освіти, було виявлено низку суперечностей, що виникають між:

- зростанням вимог до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою сформованістю в них культури прогностичної діяльності як стрижневої якості сучасних педагогів, що значною мірою зумовлює результативність процесу їхнього професійного становлення й подальшої професійної діяльності;

- доведеною ефективністю технологічного підходу в освіті та недостатньою розробленістю рефлексивних технологій як потужного інструменту професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва щодо формування в них культури прогностичної діяльності;

- соціальною потребою в модернізації шкільної, зокрема й мистецької, освіти і підготовці висококваліфікованих, готових до роботи в умовах постійних змін і здатних прогнозувати й узгоджувати їх перебіг із побудовою власної професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою розробленістю науково-методологічних і методичних засад формування в них у процесі фахової підготовки культури прогностичної діяльності.

Необхідність розв'язання цих суперечностей, важливість і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження **«Формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (реєстраційний номер № 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 11 від 30 червня 2022 р.).

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати й апробувати педагогічні умови і методику формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити й обґрунтувати сутність феноменів «культура прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій», «рефлексивно-розвивальне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти»; уточнити зміст поняття «педагогічне прогнозування».

2. Визначити структуру, показники та рівні сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

4. Розробити й експериментально апробувати методику формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах закладів вищої освіти.

**Предмет дослідження** – зміст і методика формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

**Гіпотеза дослідження:** формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва;
- стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію;
- створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – порівняльний аналіз, узагальнення, класифікація, систематизація наукової літератури з проблеми дослідження застосовано з метою методолого-теоретичного обґрунтування проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій, характеристики понятійного апарату дослідження, визначення структури досліджуваного феномену, обґрунтування педагогічних умов формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій; *емпіричні* – тестування, анкетування, опитування, ситуативно-прогностичні завдання, самооцінка, психологічні методики тощо – для визначення стану сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; експериментальна методика (діагностичний, формувальний і прикінцевий етапи) – з метою упровадження й перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов і методики формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій; метод математичної статистики критерій К.Пірсона  $\chi^2$  – для перевірки достовірності одержаних у дослідженні даних і підтвердження гіпотези.

**Експериментальною базою дослідження** виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» та Криворізький державний педагогічний університет.

**Наукова новизна дослідження.** Уперше розкрито й науково обґрунтовано сутність феномену «культура прогностичної діяльності

майбутніх учителів музичного мистецтва», розкрито його структуру (настановно-інтенційний, когнітивно-візійний, операційно-рефлексивний, особистісно-евристичний компоненти); схарактеризовано критерії (мотиваційно-сенсовий, інформаційно-гностичний, діяльнісно-аналітичний, суб'єктно-інтеграційний), показники (наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями, усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва, особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність, обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті, уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування, здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток, здатність здійснювати педагогічне прогнозування, аналітичні вміння, рефлексивність, педагогічна інтуїція, креативність, логічне мислення) та рівні сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (творчо-функційний (достатній), змістовно-продуктивний (задовільний), базово-інтуїтивний (низький)). Науково обґрунтовано педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій: інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію; створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності. Розкрито сутність поняття «рефлексивно-розвивальне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти». Уточнено сутність поняття «педагогічне прогнозування». Подальшого розвитку набули теорія і методика професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в розроблені й апробації методик діагностики та формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій (орієнтаційно-цільовий, концептуально-змістовий, практично-операційний, інтеграційно-евристичний етапи); організації діяльності майстерні педагогічного прогнозування. Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої й післядипломної освіти з метою формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій; укладанні навчальних посібників, глосаріїв, методичних рекомендацій для майбутніх учителів музичного мистецтва і викладачів; для написання кваліфікаційних робіт, підготовки тез доповідей і наукових статей тощо.

Матеріали дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт впровадження №1390/28/3 від 19.08.2025р.), Криворізького державного педагогічного університету (акт впровадження №01/513/3 від 21.08.2025 р.).

**Апробація результатів дослідження** відбувалася на III Міжнародній науково-практичній конференції «Основи сучасного наукового дослідження» (м.Цюріх, 2022р.), III Міжнародній науковій конференції «Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність» (м.Житомир, 2023р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Інновації у проектуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі» (м. Одеса, 2024 р.), V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (м. Глухів, 2025 р.).

**Публікації.** Результати дослідження відображено у 7 публікаціях автора (6 одноосібних). Із них: 3 – у фахових наукових виданнях України, 4 – апробаційного характеру.

**Особистий внесок автора і співавторів** у публікації у співавторстві полягає в розкритті сутності понять «діяльність», «прогноз», «прогностична діяльність» (Т.Койчева); доведенні значення прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та визначенні принципів, що забезпечують її ефективне здійснення (Фань Пейсі).

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, переліку умовних скорочень, трьох розділів, висновків з розділів, загальних висновків, 12 додатків на 45 сторінках, списку використаних джерел (276 найменувань, із них 18 англійською мовою). Дисертація містить 1 рисунок, 11 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 285 сторінок, із них основного тексту – 215 сторінок.

**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**  
**ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**1.1. Особливості прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Нові суспільні реалії пов'язані із постійно зростаючими вимогами щодо здатності майбутніх педагогів, зокрема й учителів музичного мистецтва, вимагають бути конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці, відповідати нормативним професійним вимогам, здатними до прогнозування результатів музично-педагогічної діяльності, подій, учинків її суб'єктів при тому чи тому збігу обставин. Отже прогностична діяльність є важливим складником професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя, а її дослідження в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є актуальною проблемою сучасного наукового дискурсу.

Для подальшого аналізу особливостей прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, визначимося із сутністю діяльності як категорії наукового дискурсу.

Статус діяльності як категорії наукового дискурсу підтверджується її наявністю і затребуваністю в понятійному апараті таких наук, як-от: філософія, культурологія, соціологія, історія, економіка, психологія, андрагогіка, акмеологія, педагогіка тощо. Ці науки поєднує те, що їх предмет перебуває у площині проблем людини, а категорія «діяльність» допомагає розширити уявлення про цей предмет у специфічних для кожної науки межах. У той же час цей факт пояснює наявні розбіжності в її трактуванні.

Загальний «камертон» усім наявним у науковому дискурсі визначенням категорії «діяльність» як завжди задає філософія. Так, у філософському

словнику вона трактується як форма людського буття, загальна форма практики у всьому її культурно-історичному розгортанні; як спосіб існування особистості, вираз свідомого вибору щодо її можливої активності, «що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін» у довкіллі. Ці зміни виявляються у вигляді трансформації зовнішнього у внутрішнє, як «єдність опредметнення та розпредметнення певних смислів, що задають параметри її здійснення». Саме через діяльність людина, а також і певна соціальна спільнота виражає своє ставлення до умов життя (Шинкарук, 2002: 163).

Отже, філософське розуміння поняття «діяльність» пов'язано з такими ключовими характеристиками, як:

- спосіб людського буття,
- засіб існування і перетворення світу,
- специфічна форма активності людини (Шинкарук, 2002: 163-164).

Саме усвідомленість, навмисність, цілеспрямованість індивідуальної соціальної активності, протиставлення її звичайним біологічним рефлексам розглядається в соціологічних дослідженнях як провідна, визначальна риса діяльності (Козловець, Біленький, 2025).

У психолого-педагогічних дослідженнях діяльність розглядають у контексті становлення особистості. Виокремлюють дві основні парадигми, що зумовлюють напрями моделювання поглядів на діяльність як науковий феномен: культурно-історична та суб'єктно-діяльнісна. У першій акцент робиться на розгляді діяльності як категорії, що не задає, а дозволяє описувати та пояснювати дійсність відповідно до тих чи тих культурно-історичних умов. Прибічники другої розкривають сутність діяльності через розуміння її як складної динамічної системи «взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих їм відносин суб'єкта в предметній діяльності (Шапар, 2008: 101). Така взаємодія призводить до самозмін суб'єкта, спричинених перемінами обставин свого життя у ході «освоєння»

природного і соціального довкілля, до реалізації особистісних потреб і прагнень.

С.Гончаренко, наголошуючи на тому, що предметом людської діяльності виступають суспільство та природа, а наслідком «олюднена природа», серед основних компонентів діяльності визначає такі: «суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності; засоби діяльності (техніка і технологія)» (Гончаренко, 1997: 98).

Аналіз наукових джерел надав змогу виділити такі основні визначальні характеристики діяльності як наукового феномену: суспільний характер; суб'єктність; цілеспрямованість (наявність мети, доцільність); опосередкованість (враховуються суб'єктивні та об'єктивні чинники); усвідомленість (убезпечується такими функціями свідомості, як регулювальна, мотиваційна, орієнтаційна тощо); предметність і продуктивність (наявність змін у довкіллі та самозмін); процесуальність; систематичність.

Отже, можемо резюмувати, що діяльність як форма буття, онтологічний вимір існування людини, задає їй певні особистісні параметри, які, відбиваючи її функційну природу, створюють важливу і незамінну суб'єктивну передумову для її подальшої продуктивної реалізації. У цьому контексті діяльність через пізнання та перетворення людиною довколишнього світу, забезпечує задоволення природних і культурних людських потреб, стає суттєвим чинником розвитку духовного світу особи, сферою реалізації нею свого особистісного потенціалу, досягнення життєвих цілей, соціальних інтересів, створює умови для самопізнання, саморозвитку, самореалізації людини у складній системі суспільних відносин.

Педагогічна діяльність є особливим видом активності, пов'язаним із виконанням специфічних для професії педагога функцій і вирішенням відповідних їм типових та оригінальних завдань. Аналіз філософських і психолого-педагогічних джерел дозволив В.Семиченко, і ми солідарні з

дослідницею, представити таку структурну матрицю педагогічної діяльності, яка фактично презентує модель її розгортання: «цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, зразки (еталони, нормативи), умови, засоби, результати, корекція» (Семиченко, 2004: 294–295).

Характерними для педагогічної діяльності, у тому числі й учителів музичного мистецтва є такі властивості, як: системність (зумовлена складною структурою і взаємозумовленістю та складними взаємозв'язками її складників); цілеспрямованість (виявляє себе через наявність заздалегідь запланованого результату); гнучкість і динамічність (специфікується як здатність до змін відповідно до нових суспільних запитів та умов); продуктивність (виявляється у зовнішніх і внутрішніх змінах предметного та соціального довкілля і самозмінах); процесуальність (реалізується через наявність системи взаємопов'язаних дій); універсальність (проявляється за умови урахування педагогічних законів і закономірностей, забезпечення проєкції концептуальних положень теорії діяльності на педагогічну сферу); соціальність (здатна розгортатися за історичною природою, метою і процесом реалізації); усвідомленість (забезпечує включення цільовизначальної, мотиваційно-регулювальної, інформаційної, організаційно-вольової, орієнтаційно-контролювальної функцій свідомості); відкритість (виражається у взаємовпливах суспільства, загальнолюдської активності та діяльності педагогів, починаючи із постановки її мети, завдань і до процесуальних аспектів); суб'єктність (учасники освітнього процесу виступають як активні та самостійні творці власної життєвої стратегії) тощо (Койчева, Фань Пейсі, 2022).

Функційний склад педагогічної діяльності й досі не є сталим, водночас має певний інваріант, з яким погоджується більшість науковців. До такого інваріанту входять: освітня, виховна, розвивальна, комунікативна, діагностувальна, методологічна, аналітична, методична, організаційна, управлінська, дослідницька, рефлексивна, прогностична та конструктивна функції, що і задають спектр видів педагогічної діяльності (Атанов, 2002).

Зосередимо свою дослідницьку увагу саме на прогностичній діяльності, розуміння сутності якої уможливорює розкриття змісту феномену «прогноз», який наразі виступає предметом наукового зацікавлення представників філософської, економічної, соціологічної, психологічної, педагогічної та низки інших наук.

Прогноз (від лат. «prognosis» – передбачення) будемо розуміти як «науково обґрунтоване передбачення», змістом якого є «судження про можливі стани об'єкта в майбутньому та про альтернативні шляхи і терміни їх досягнення», водночас процесом розроблення прогнозів, «ймовірних суджень щодо стану функціонування об'єкта в найближчому і віддаленому майбутньому» на основі аналізу тенденцій становлення його об'єкта виступає прогнозування (Кремень, 2008: 716; Матвієнко, 2000: 97).

Прогноз, у своїй суті, виконує функцію логічного висновку, що впливає з уже наявної системи знань. Він не претендує на пояснення причинно-наслідкових зв'язків певного стану речей, як це властиво гіпотезі. Натомість прогноз фокусується на передбаченні можливих сценаріїв розвитку, спираючись на структуровані, раціонально обґрунтовані уявлення про дійсність. У цьому сенсі його підтвердження не відкриває нового знання, а, радше, верифікує, тобто підтверджує або спростовує достовірність уже сформованих теоретичних уявлень.

Термін «прогнозування» є похідним від слова «прогноз» і, по суті, означає процес його продукування. Інакше кажучи, прогнозування представляє собою лише уявлення про майбутнє, а й цілеспрямовану діяльність, спрямовану на створення й обґрунтування ймовірного судження щодо подальшого стану певного явища, об'єкта чи процесу. Це складний пізнавальний акт, у якому логіка наукового мислення поєднується з досвідом, аналітикою та інтуїтивним розумінням динаміки змін.

У вузькому значенні прогнозування розглядається як специфічне наукове дослідження, зорієнтоване на виявлення й аналіз тенденцій розвитку конкретного явища чи системи. Здебільшого це дослідження передбачає і

якісну, і кількісну оцінку можливих змін, а також визначення часових меж їх реалізації.

Варто зауважити, що в контексті соціальних наук поняття прогнозування часто ототожнюється з такими близькими за значенням термінами, як передбачення, очікування, а подекуди й провіщення. Це пов'язано з тим, що у соціальній сфері результати прогнозу не є абсолютно детермінованими: вони залежать від особистісного чинника, варіативності поведінки індивідів і впливу зовнішніх обставин, які не завжди піддаються точному вимірюванню. До того ж, у практичній площині спостерігається часте змішування понять «прогнозування», «планування», «цілепокладання», «програмування» та «управління». Ці явища справді тісно взаємопов'язані, однак мають суттєві відмінності як за змістом, так і за функціональним навантаженням. Якщо прогнозування формує бачення можливого майбутнього, то планування передбачає розроблення шляхів його досягнення, цілепокладання – формулювання бажаного результату, програмування – вибір конкретних засобів і дій, а управління – забезпечення їхньої реалізації в динамічному середовищі. Тому прогнозування виступає ключовим елементом у системі раціонального управління змінами, орієнтованого і на адаптацію до майбутнього, і на його активне формування (Горбатенко, Бутовська, 2005; Декомб, 2007; Демидова, 2001; гео, 2009; Матвієнко, 2000; Пізков, 2019; Халецька, 2024; Чжан Сіньюань, 2021).

Розрізняють «коротко-, середньо- та довгострокові плани-прогнози на мікро-, мезо- та макрорівні» (Данильян, Дзьобан, 2017: 205); статистичні та динамічні. Так, статистичні характеризуються здатністю відображати зміну стану досліджуваного об'єкта у часовому вимірі, надаючи уявлення про його поведінку впродовж певного тривалого періоду. Вони враховують тенденції розвитку, темп змін та можливі варіанти майбутнього, що робить їх цінним інструментом у процесі стратегічного планування та передбачення. На відміну від них, статичні прогнози фіксують об'єкт у конкретному часовому зрізі, подаючи його стан на певний момент. У таких прогнозах часовий

чинник має другорядне значення, оскільки акцент робиться переважно на описі вже наявного або очікуваного стану без урахування динаміки його змін (Горбатенко, Бутовська, 2005: 43).

А.Росохата, досліджуючи теоретичні засади наукового прогнозування в контексті маркетингового підходу, пропонує багаторівневу класифікацію прогнозів, яка враховує низку важливих параметрів. Зокрема, авторка виділяє такі види прогнозування:

- за часовим інтервалом – прогноз може охоплювати коротко-, середньо- або довгострокову перспективу, що визначає глибину планування та складність обґрунтувань (Росохата, 2012: 110);
- залежно від кількості ключових чинників – однофакторні (виходять з впливу одного домінуючого чинника) та багатфакторні (враховують взаємодію декількох змінних у системі прогнозування) (там само);
- за формами конкретизації управління – цільові, планові, програмні, проєктні та організаційні прогнози, кожен з яких відповідає певному рівню управлінського впливу й деталізації прогнозованих дій (там само);
- за ступенем обґрунтованості – інтуїтивні (спираються на творче передбачення та професійне чуття), нормативні (орієнтовані на визначення цілей і стратегічних орієнтирів) і пошукові (будуються на послідовному прогнозуванні рішень від постановки задачі до її реалізації) (там само);
- відповідно до цілепокладання – прогнози поділяються на оперативні (реагування на найближчі зміни), тактичні (охоплюють середньострокову перспективу) та стратегічні (формують довготривалі орієнтири);
- за ступенем ймовірності майбутніх подій – інваріантні прогнози передбачають один визначений сценарій подій, тоді як варіантні враховують невизначеність майбутнього та можливість декількох альтернативних сценаріїв розвитку ситуації (там само);
- за масштабом – від локальних до глобальних, залежно від обсягу об'єкта прогнозування та сфери його впливу (там само).

- за ступенем впливу суб'єкта на майбутнє – активні прогнози передбачають можливість цілеспрямованого впливу на події, тоді як пасивні лише фіксують очікуваний перебіг подій без потенціалу для втручання (там само).

Ця класифікація дозволяє гнучко застосовувати прогностичні підходи залежно від мети, умов, ресурсів та рівня невизначеності в системі управління, у тому числі в педагогічній, управлінській чи соціальній практиці.

Підструктурою соціального прогнозу виступають освітньо-педагогічні прогнози (Севастюк, 2001).

За сферами застосування вирізняються природознавчі, науково-технічні, суспільствознавчі (соціальні) та природознавчі прогнози як результат прогностичної діяльності (Горбатенко, Бутовська, 1999; Мезенцев, 2003).

На думку Д.Прасола, прогностична діяльність є особливим видом професійної активності, що вимагає від фахівця здатності до цілеспрямованого передбачення розвитку подій, аналізу можливих сценаріїв дій та обґрунтованого вибору найоптимальнішого шляху досягнення мети. Її суть полягає у створенні прогнозів, що ґрунтуються на порівнянні альтернатив, оцінюванні умов і передбаченні наслідків прийнятих рішень. Такий вид діяльності передбачає моделювання майбутнього стану об'єктів і суб'єктів управління, розроблення варіативних моделей розвитку ситуації та визначення найбільш імовірних або бажаних результатів (Прасол, 2009). У цьому контексті прогностична діяльність виступає як інтелектуальним процесом планування, так і механізмом стратегічного мислення, здатним забезпечити ефективність управлінських, педагогічних чи наукових рішень у динамічному соціальному середовищі.

Н.Давкуш витлумачує прогностичну діяльність як складний і багатоетапний процес, у якому ключову роль відіграє ціннісне цілепокладання. Такий тип діяльності базується на глибокій системній діагностиці, що дозволяє виявити наявні проблеми в професійній практиці та

сформулювати перспективні цілі її розвитку. Важливою особливістю прогностичної діяльності є орієнтація на випереджувальне планування, у межах якого педагог передбачає можливі шляхи розв'язання поставленої проблеми. Це здійснюється через моделювання, проектування та конструювання відповідної технології досягнення очікуваного результату. Водночас реалізація прогнозу охоплює й практичний етап його впровадження в управління особистісним розвитком здобувачів освіти або педагогічного середовища загалом (Давкуш, 2011). Такий підхід дозволяє педагогові діяти на випередження, проектувати перебіг освітнього процесу та результативність особистісних змін.

С.Наход розглядає прогностичну діяльність як багатовимірне явище, що поєднує як теоретико-аналітичний, так і прикладний компоненти. З одного боку, вона виступає формою науково-пошукової, теоретичної роботи, спрямованої на виявлення закономірностей розвитку явищ і процесів. З іншого боку, прогнозування є невід'ємною складовою практичної діяльності у різних сферах, де виконує функцію обґрунтованого передбачення та планування майбутніх дій (Наход, 2013: 201).

У свою чергу прогнозування визначається як:

- передбачення стану, розвитку або результату певного явища на основі вже наявної інформації й формулювання відповідного прогнозу (Бусел, 2001: 1148);
- розроблення прогнозу, спеціальне наукове дослідження, орієнтоване на визначення перспектив розвитку конкретних явищ (Пустовіт, 2000);
- процес формулювання прогнозів як продукування ймовірних суджень щодо функціонування об'єкта як у близькій, так і у віддаленій перспективі (Гончаренко, Зязюн, Ничкало, 2000);
- розроблення прогнозів, тобто «ймовірних суджень щодо стану функціонування об'єкта в найближчому і віддаленому майбутньому» (Кремень, 2008: 716);

- пізнавальна діяльність, спрямована на розкриття специфіки майбутніх процесів, визначення напрямів та умов реалізації передбачення (Ярмаченко, 2001);
- форма наукового передбачення результатів діяльності, що передбачає розроблення обґрунтованих припущень щодо перспектив розвитку, зокрема в контексті освітніх систем, і базується на спеціально організованому дослідженні (Бліхар, Козловець, Горохова, Федоренко, 2020).

Аналіз запропонованих науковцями трактувань засвідчує, що поняття «прогнозування» трактується як складне, багатоаспектне явище, що охоплює різні рівні пізнавальної та практичної діяльності. У більшості визначень простежується спільне розуміння прогнозування як процесу випереджувального уявлення про майбутній стан, розвиток або результати певного об'єкта чи явища на основі наявних даних і спостережень. Така логіка зумовлює сприйняття прогнозування не просто як гіпотетичного припущення, а як науково обґрунтованої діяльності, що вимагає системності, логічної послідовності та аналітичної точності.

Суттєвою ознакою прогнозування виступає його вірогідний або ймовірний характер, оскільки в кожному визначенні наголошується, що йдеться не про абсолютну впевненість, а про моделювання можливих сценаріїв розвитку. Водночас, у ряді підходів простежується включення до прогнозування інтуїтивно-рефлексивного компонента, оскільки прогнозування є формою пізнавальної діяльності, яка передбачає аналітичний і творчий елемент передбачення, що ґрунтується на розумінні тенденцій і закономірностей розвитку явищ.

Прогнозування здійснюється за допомогою методів і прийомів. При цьому прийом прогнозування представляє собою конкретний інструмент, логіко-математичну дію або послідовність дій, що застосовуються для отримання прогнозової оцінки. Метод прогнозування – це спосіб аналізу об'єкта, що дозволяє синтезувати прогноз на основі обраних принципів, інструментів і послідовності дій. На відміну від окремих прийомів, метод –

це певний алгоритм, що поєднує прийоми (наприклад, дельфійський метод, що включає опитування експертів і статистичну обробку їхніх думок), інтегруючи різні техніки для досягнення результату (Прасол, 2009: 31).

В.Сухомлинський пов'язував здатність педагога до педагогічного прогнозування із загальною культурою педагогічної діяльності, підкреслював її морально-етичний, професійний зміст і прогностичний характер. Його твердження про те, що сутність культури педагогічної діяльності полягає у здатності педагога передбачити її наслідки, заслуговує глибокого осмислення, адже в ньому відображено стратегічне бачення ролі вчителя у формуванні особистості дитини. Педагог не просто передає знання, він формує цінності, переконання, емоційно-вольову сферу особистості. Саме тому кожна дія, слово, емоція вчителя має далекосяжні наслідки, а культура педагогічної діяльності проявляється у здатності передбачити, який слід у свідомості й душі дитини залишить певне педагогічне рішення. Це стосується як обраного стилю спілкування, форми покарання чи заохочення, способу реагування на помилку учня, так і змісту навчального матеріалу й особистого прикладу вчителя (Сухомлинський, 1976).

Бути культурним педагогом, за В.Сухомлинським, означає усвідомлювати той факт, що кожне слово може зміцнити або зруйнувати віру дитини в себе, а кожна оцінка здатна мотивувати або травмувати, і, як наслідок, кожне педагогічне рішення справді може формувати майбутнє учня. Видатний педагог стверджував, що справжня педагогічна майстерність полягає у вмінні діяти ефективно зараз та бачити, як ці дії вплинуть на учня через місяць, рік, десятиліття. Це вимагає глибокого знання вікової психології, індивідуальних особливостей дітей, соціального контексту. Якщо розглядати культуру педагога як здатність передбачати наслідки, то сам педагог постає як архітектор майбутнього людської долі, уважав В.Сухомлинський. Він продукує не просто уроки чи навчальні плани, а внутрішній світ особистості, тому кожна дрібниця має значення: інтонація, усмішка, час, приділений учневі, адже передбачаючи, як це вплине на

дитину, педагог формує культуру відповідального людинотворення (Сухомлинський, 1976). Ці умовиводи ученого-практика повною мірою актуалізуються сучасними вимогами до майбутнього вчителя. Проілюструємо цю думку результатами аналітичного огляду освітньо-професійних програм українських педагогічних ЗВО, здійсненому в дисертаційному дослідженні К.Халецької. Вчена робить висновок про те, що необхідність педагогічного прогнозування підтверджується у спільних майже для всіх педагогічних спеціальностей таких загальнокультурних компетентностях, як от: «володіє абстрактним мисленням, аналізом та синтезом», «вміє планувати освітній процес та прогнозувати його результати; вміє планувати власний професійний розвиток» (Халецька, 2024: 31).

Педагогічне прогнозування розглядається як один із видів соціального прогнозування, синонімізується у сучасному науковому дискурсі з поняттям «прогностична діяльність педагога» і трактується як:

- специфічна «діяльність з розроблення прогнозів в освіті» (Топузов, 2014: 33);
- цілеспрямований процес наукового пошуку, яка передбачає комплексне вивчення динаміки розвитку педагогічних явищ і процесів з метою отримання обґрунтованих даних для вдосконалення змісту, методичних підходів, дидактичних засобів і організаційних форматів освітньо-виховної діяльності» (Пузіков та ін., 2019);
- «спеціально організоване наукове дослідження, спрямоване на отримання інформації про розвиток об'єкта» (Цимбалару, 2008: 124»;
- феномен, що характеризує взаємозв'язок «загальної культури майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, творчого потенціалу і професійної спрямованості» (Севастьяк, 2011: 5);
- «випереджальне виявлення потреби суспільства у спеціалістах, створення та реалізація системи їхнього навчання» результатом цього процесу є формування компетентних і затребуваних на ринку праці фахівців (Коляда, Бугайова, 2004: 57);

- «процес отримання випереджальної інформації про визначений об'єкт, що спирається на науково обгрунтовані положення та методи» (Кабанська, 2010: 44).

У процесі дослідження прогностичної компетентності майбутніх учителів математики, К.Халецька трактує прогностичну діяльність як специфічну форму професійної активності, спрямовану на здобуття випереджальної інформації щодо можливостей і напрямів застосування набутих знань і вмінь у педагогічній практиці. Така діяльність ґрунтується на аналітичному опрацюванні даних про минулий і поточний стан учнів (як об'єктів дослідження), що дозволяє передбачити перспективи їхнього розвитку, зокрема можливості трансформації, самовдосконалення й творчої реалізації. Отже, прогностична діяльність у цьому контексті виступає як інструмент виявлення і моделювання індивідуальних освітніх траєкторій, засіб педагогічного передбачення та планування ефективної взаємодії зі здобувачами освіти (Халецька, 2024: 86-87).

Нам імпонує здійснена Чжан Сіньюань екстраполяція наукових умовиводів Б.Гершунського у площину специфіки професійної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, що дозволила дослідниці трактувати педагогічне прогнозування як «спеціально організований, цілеспрямований процес скерований на: вибір методики дослідження й виявлення можливих тенденцій у розвитку суб'єктів художньо-педагогічної взаємодії; здійснення попереднього інформування про перспективи їх розвитку; опрацювання та прийняття педагогічних рішень як щодо постановки цілі навчання, так і способів її реалізації» (Чжан Сіньюань, 2021: 3).

О.Кабанська, і ми цілком згодні з науковицею, наголошує на принциповій відмінності педагогічного прогнозування від аналогічної діяльності в інших професійних сферах. Якщо в технічних, економічних чи управлінських галузях прогноз має здебільшого об'єктивно-аналітичний характер, то в педагогіці така діяльність має завжди прогностично-творчий і

ціннісний характер, спрямований на людину, яка розвивається, змінюється, формується (Кабанська, 2015).

Дійсно, педагогу не достатньо передбачити, яким буде учень через місяць, рік чи п'ять років, йому конче необхідно створити умови, за яких позитивний прогноз стане реальністю, а негативний буде подоланий. Отже, вчитель не просто спостерігач чи аналітик, а активний конструктор майбутнього особистості. Але для цього він має знати індивідуальні особливості учня та вміти визначати тенденції його особистісного розвитку, необхідне також бачення потенціалу, а не тільки наявного рівня вихованця та здатність будувати освітню траєкторію, що відповідає потребам, здібностям і ціннісним орієнтирам школяра.

Тут важливо згадати думку І.Зязюна про необхідність це переходу від сприйняття учня як об'єкта педагогічного впливу до визнання його суб'єктом власного розвитку (Зязюн, 2000). Це означає, що педагог має прогнозувати не просто академічні результати здобувачів освіти, а й динаміку їхньої мотивації до навчання, зміни у самооцінці й рефлексії, формування моральних орієнтирів, цінностей, навичок співжиття тощо.

Однією з ключових передумов педагогічного прогнозування є здатність людського мислення функціонувати одночасно у двох площинах: реальній і ідеальній. Людина має унікальну здатність створювати у своїй свідомості образи, моделі ситуацій, об'єктів або дій, які ще не існують або лише формуються. На основі наявного досвіду, знань про закономірності розвитку тих чи інших явищ і процесів, вона здатна уявно конструювати їхні можливі майбутні стани. Саме ця властивість мислення щодо поєднання емпіричного й ідеального і становить об'єктивне джерело педагогічного прогнозування. Йдеться і про передбачення розвитку освітнього процесу, і про створення динамічної моделі того, як змінюватимуться учасники освітньої взаємодії, зміст навчання, методи й технології з урахуванням освітніх тенденцій, соціального контексту та індивідуальних особливостей здобувачів освіти. У цьому розумінні педагогічне прогнозування розглядається ученим не як

статичний аналітичний акт, а живий процес цілеспрямованого передбачення, тісно пов'язаний із проектуванням, плануванням і педагогічною творчістю.

Фактично, педагогічне прогнозування є проєкцією сьогодення в майбутнє, тобто спробою уявити, якими стануть ті процеси, які вже розгортаються в освітньому середовищі. Така проєкція ґрунтується на глибокому розумінні змісту педагогічного явища, механізмів його функціонування та тенденцій розвитку. Водночас вона має динамічний характер, оскільки не замикається на фіксації можливого стану, а спрямована на його активне моделювання й корекцію залежно від цілей, умов та очікуваних результатів.

Педагогічне прогнозування передбачає перехід від діагностики актуального стану до усвідомленого передбачення освітніх наслідків, що є особливо важливим в умовах швидких соціокультурних змін, адже освітній процес сьогодні потребує адаптації до нових умов, здатності бачити наперед та вибудовувати освітню траєкторію так, щоб вона відповідала як потребам особистості, так і потребам часу. Отже, педагогічне прогнозування є інтелектуальною діяльністю, що поєднує рефлексію, аналіз, передбачення та цілепокладання. Воно є не просто інструментом управління педагогічними процесами, а формою педагогічної культури, що дозволяє фахівцю бути учасником освітнього процесу, його активним творцем, здатним формувати майбутнє через усвідомлене і відповідальне сьогодення (Демидова, 2001).

Важливою особливістю педагогічного прогнозування є і те, що прогноз виступає як інструмент впливу, а не лише спостереження, оскільки вчитель передбачає і свідомо керує розвитком дитини через обрані педагогічні засоби. Тільки тоді педагогічний прогноз стає орієнтиром, що визначає зміст педагогічного впливу, уможливорює індивідуалізацію освітнього процесу та загальну логіку підтримки учня у складних періодах становлення. Принагідно зауважимо, що поняття «педагогічний прогноз» будемо розуміти в контексті тлумачення, запропонованого в «Енциклопедії освіти», у якій воно трактується як процес передбачення і цілеспрямованого проектування

педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Його суть полягає у здатності педагога завчасно окреслити можливий розвиток навчально-виховних ситуацій, визначити перспективні результати, спроектувати умови для досягнення ситуації успіху в освітній діяльності. (Кремень, 2008: 856). Педагогічний прогноз трактується як результат інтелектуально-прогностичної діяльності педагога, спрямованої на усвідомлене передбачення можливого розвитку педагогічних ситуацій, поведінкових реакцій учнів, ефективності освітніх методик і потенційних результатів виховного впливу. Він є складовою педагогічного управління, що забезпечує і проектування, і превентивне реагування на можливі труднощі у навчально-виховному процесі. Ключовими ознаками педагогічного прогнозу визначаються: цілеспрямованість (орієнтація на досягнення певних педагогічних результатів через передбачення та планування); науковість (спирання на педагогічну теорію, методологічну культуру, аналітичні методи та досвід); аксіологічність (обов'язкове врахування духовно-моральних цінностей, які формуються у процесі освіти); індивідуалізація (адаптація прогнозу до конкретного контингенту учнів, їхніх потреб, інтересів та особистісних особливостей); гнучкість і варіативність (передбачення кількох можливих сценаріїв розвитку ситуації з можливістю корекції педагогічного впливу).

Педагогічний прогноз відрізняється від технічного або економічного прогнозу тим, що він не є суто логічно-раціональною побудовою, а включає елементи інтуїції, емоційного інтелекту, педагогічного чуття. Він ґрунтується на комплексному баченні особистості учня як суб'єкта взаємодії. Тому ефективний прогноз є результатом поєднання аналітичного мислення, ціннісного підходу і педагогічного досвіду (Кабанська, 2010; Коляда, Бугайова, 2014; Пузіков, 2019; Топузов, 2014; Халецька, 2025).

В.Ягупов, розкриваючи складники педагогічної діяльності, виокремлює з поміж них «орієнтовно-прогностичну», як здатність учителя визначати стратегічні напрями освітньої діяльності, враховуючи індивідуальні

особливості кожної дитини та динаміку розвитку колективу. Для здійснення такої діяльності, зазначає автор, педагог аналізує початковий рівень знань, соціальну зрілість і психологічні характеристики вихованців, щоб точно сформулювати цілі та обрати оптимальні методи впливу. На основі цього діагнозу він проектує освітній маршрут, передбачаючи як особистісний ріст кожної дитини, так і гармонізацію взаємин у групі. Ключовим аспектом є прогнозування результатів, завдяки чому вчитель не просто реагує на ситуацію, але й активно конструює майбутнє як окремого здобувача освіти, так і всього класу (Ягупов, 2002).

Отже, прогнозування у педагогічній сфері поєднує аналітичну, дослідницьку та проєктивну функції, виступаючи інструментом передбачення та засобом планування та оптимізації освітніх процесів. Узагальнюючи, педагогічне прогнозування розглядаємо як системну, науково й інтуїтивно обґрунтовану діяльність, спрямовану на виявлення можливих траєкторій розвитку педагогічних явищ і забезпечення обґрунтованих рішень для майбутньої освітньої практики.

У дисертаційному дослідженні М.Севастьяк запропоновані основні взаємопов'язані та взаємозумовлені етапи педагогічного прогнозування:

- 1) першим етапом є педагогічна діагностика, яка виступає необхідною передумовою для здійснення прогнозування;
- 2) основним етапом є власне педагогічне прогнозування, що полягає в отриманні випереджувальної інформації про розвиток педагогічних об'єктів, що ґрунтується як на інтуїтивному, так і на свідомому передбаченні;
- 3) завершальним етапом педагогічного прогнозування є перспективне планування, яке розглядається як логічне продовження та результат прогнозування» (Севастьяк, 2001:8).

Схожий, але більш деталізований варіант етапного алгоритму прогнозування як важливого компонента прогностичної діяльності педагога пропонується авторами педагогічного посібника за редакцією Д.Пузікова, а саме: цілепокладання, що припускає визначення цілей складання прогнозів;

розроблення варіантів реалізації пропонованих модельованих змін і перевірка наявних ресурсів для отримання очікуваних позитивних результатів; розроблення алгоритму майбутньої педагогічної діяльності; реалізація розробленої на основі прогнозу програми дій; оцінювання результатів діяльності; з'ясування точності та об'єктивності прогнозу (Пузіков, 2019).

В.Биков також дотримується тристадійності педагогічного прогнозування, виділяючи стадію ретроспекції (предпрогнозна), постановки діагнозу (діагностувальна) і проспекції (створення прогнозу). Кожна зі стадій включає низку послідовних етапів, які в сукупності формують цілісну технологію розроблення педагогічного прогнозу.

На першому етапі прогнозування здійснюється аналіз минулого та теперішнього стану педагогічного суб'єкта (учня, колективу, освітнього середовища, освітнього процесу тощо). Метою першого етапу виступає усвідомлення логіки розвитку, виявлення закономірностей, що дозволять побудувати достовірне уявлення про майбутнє. На цьому етапі відбувається формування мети і завдань прогнозу, уточнюються напрям, глибина і сфера прогнозування, обирається об'єкт і предмет дослідження, проводиться збір і первинне осмислення інформації про педагогічні процеси, визначаються часові межі й характер досліджуваних явищ, зібраний матеріал класифікується, структурується й готується для подальшої аналітичної обробки. Завершальним на цьому етапі є складання схеми дій на подальших етапах, для чого обираються джерела інформації, гіпотези, методи, форми подання результатів. При цьому особливістю педагогічного прогнозування виступає те, що його мета нерідко постає як передбачувана гіпотеза. Тобто вчитель або дослідник ще не має чіткої відповіді на запитання «Що саме зміниться?», але відчуває необхідність з'ясувати можливі шляхи розвитку об'єкта. Тому педагогічне прогнозування починається ще до чіткого окреслення кінцевої цілі і виявляється як процес мислення і творчої пошукової дії.

Друга стадія (діагностувальна) має на меті визначити динаміку розвитку об'єкта, його актуальні характеристики, вразливі точки та потенціал змін. Йдеться про аналітичне занурення в зібрані дані з метою розробки науково обґрунтованої моделі майбутнього стану. На цьому етапі відбуваються: визначення ключових показників моделі, окреслюються ті характеристики, які будуть «відправною точкою» для подальших розрахунків; формуються бази даних про зовнішні й внутрішні чинники впливу; узгодження, адаптація й нормалізація даних, аби зробити їх придатними для аналізу; виявляються взаємозв'язки, закономірності, суперечності; будується базова «конструкція», модель, що відображає стан об'єкта в динаміці, здійснюється вибір методів і варіантів прогнозування, обираються підходи (експертні, математичні, моделювання тощо) для побудови майбутнього сценарію; формуються альтернативи. Ця стадія є визначальною для точності прогнозу, адже саме тут фіксуються реальні тенденції розвитку, на які спирається подальше передбачення. Саме тут закладається основа для обґрунтованих педагогічних рішень.

Завершальна стадія (проспекції) спрямована на створення варіантів розвитку педагогічного об'єкта в майбутньому, визначення ймовірності реалізації кожного сценарію, а також розробку рекомендацій щодо педагогічного впливу, який забезпечить найоптимальніший результат. На стадії проспекції педагог не просто «малює картину майбутнього», а вибудовує активну стратегію впливу, яка дозволить перетворити бажаний варіант у реальність.

Під час проспекції здійснюється безпосереднє передбачення можливих варіантів розвитку педагогічного об'єкта з подальшим аналізом і трансформацією результатів у практичні рекомендації. Саме тут проектується майбутній стан об'єкта, враховуючи тенденції і бажані цілі педагогічного впливу. Ця стадія охоплює шість взаємопов'язаних етапів, кожен із яких виконує конкретну функцію в процесі формування остаточного педагогічного прогнозу, а саме: здійснюється процес математичного або

логіко-аналітичного моделювання, коли за кожним відібраним показником базової моделі будується динамічний ряд (низка значень, що відображають прогнозовану зміну досліджуваного параметра у час), що дозволяє побачити тенденції зростання, спаду, стагнації або трансформації освітнього явища. Для педагогічного прогнозування, і це є його відмітною особливістю, важливо, що моделювання може бути і числовим, і якісно-контекстним, якщо йдеться, наприклад, про розвиток мотивації, комунікативності чи моральних якостей учнів. Далі моделі, що були побудовані, підлягають ретельному аналізу, під час якого виявляються ключові тенденції та закономірності, що дозволяють краще зрозуміти перспективи розвитку об'єкта, виявити можливі ризики, гальмівні фактори та суперечності, які можуть потребувати педагогічного втручання. Потім відбувається моделювання ідеального (максимально сприятливого) варіанту розвитку об'єкта, без урахування обмежень, що існують у реальному середовищі, що дозволяє: побачити потенціал розвитку у «чистому вигляді», окреслити орієнтири, до яких можна прагнути в межах реальної педагогічної практики, визначити межі досяжного і бажаного. Це також своєрідна творча проєкція, що надихає педагога шукати нові шляхи та підходи до організації освітнього процесу. Цей етап також включає верифікацію (процес перевірки достовірності та обґрунтованості результатів прогнозування) та експертизу прогнозу (Бугайова, 2014).

Особливістю педагогічного прогнозування є важливість, щоб прогноз був логічно послідовним і практично придатним. На цьому етапі можуть залучатися експерти (практикуючі педагоги, психологи, методисти), які оцінюють адекватність і доцільність прогнозу, а також здійснюватися пілотні випробування окремих аспектів прогнозу в реальних умовах і порівняння з аналогічними дослідженнями або історичними даними. Після аналізу й перевірки результатів прогнозу можлива модифікація початкової моделі. Це дозволяє усунути неточності або помилки в первинному моделюванні, уточнити прогноз з урахуванням змінних, що раніше не були враховані й

адаптувати прогноз до конкретного освітнього середовища або потреб окремого індивіда.

Фінальним результатом стає перетворення прогнозу в конкретні педагогічні дії. На основі отриманих висновків формулюються рекомендації для вчителя або адміністрації, методичні поради щодо змісту, форм, методів навчання, вибудовуються стратегії розвитку об'єкта прогнозування та шляхи подолання передбачуваних труднощів, розробляються пропозиції щодо освітньої політики або інституційних змін. Це має надзвичайне практичне значення, адже саме тут прогноз переходить у фазу реального педагогічного впливу, спрямованого на гармонійний і результативний розвиток особистості учня. Уся система педагогічного прогнозу, завершуючись на стадії перспекції, дозволяє педагогові бути не пасивним учасником освітнього процесу, а активним творцем майбутнього через розуміння, бачення, передбачення й упровадження (Биков, 2005).

Резюмуємо, що вітчизняні науковці пропонують повний цикл педагогічного прогнозування, який задає логіку аналізу та є інструментом педагогічного бачення, що дозволяє об'єктивно оцінити минуле, осмислити теперішнє і продуктивно впливати на майбутнє. Його особливість полягає в тому, що вчитель працює не з абстрактними системами, а з живою, мінливою, унікальною особистістю, розвиток якої не підлягає механічному прорахунку. Саме тому педагогічний прогноз має бути гнучким, емпатійним і гуманістичним, поєднуючи наукову раціональність з творчою інтуїцією.

М.Минківська визначає дидактичні умови забезпечення вдосконалення прогностичної діяльності вчителя, які, на нашу думку є універсальними щодо сучасних учителів усіх спеціальностей, а саме: «формуванням ціннісного ставлення до прогностичної діяльності та її результатів; залучення до творчої дослідницької діяльності; розвиток загальних і спеціальних прогностичних умінь» (Минківська, 2015: 119). Учена розуміє прогностичні вміння як «здатність учителя здійснювати дії, спрямовані на дослідження можливих

тенденцій, перетворень та перспектив розвитку суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності» (там само).

Цінною для нашого дослідження є запропонована в дисертаційному дослідженні Чжан Сіньюань класифікація прогностичних умінь учителя музичного мистецтва, що характеризуються дослідницею як «система поліфункційних, цілеспрямованих розумових та практичних дій, націлених на отримання випереджальної художньо-педагогічної та методично-виконавської інформації в процесі інструментальної та вербальної інтерпретації музичних творів» (Чжан Сіньюань, 2021: 89). Виділено такі групи зазначених умінь:

- «проблемно-змістові (забезпечують конкретизацію цілей навчання і проєктування їх поетапної реалізації);
- аналітично-когнітивні (розкривають здатність складати гіпотези, а також короткострокові та довгострокові прогнози);
- операційно-методичні (забезпечують вибір якісного та різноманітного інструментарію для оптимального складання прогнозів і досягнення запланованих передбачуваних результатів);
- верифікаційно-регулятивні (спрямовані на узгодження й оцінку якості прогнозу в період його розроблення і реалізації» (Чжан Сіньюань, 2021: 89).

Отже, аналіз науково-методичних джерел дозволяє стверджувати про те, що прогностична діяльність вчителя музичного мистецтва має комплексний, інтегративний і поліфункційний характер, що поєднує інтелектуально-аналітичні, художньо-інтерпретаційні, операційно-методичні комунікативні та регулятивні складники. Вона спрямована на випереджальне уявлення, моделювання та проєктування майбутніх результатів освітнього процесу, зокрема в контексті музичної інтерпретації, виконавської діяльності та розвитку художнього досвіду учнів.

Основними особливостями прогностичної діяльності вчителя музичного мистецтва визначаємо такі: поліфункційність, зв'язок з інтерпретаційною діяльністю, випереджальний, проблемно-творчий

характер, методична обґрунтованість, аналітичність, необхідність здійснювати верифікацію та регуляцію. Схарактеризуємо ці особливості більш докладно.

Поліфункційність реалізується через поєднання когнітивних, творчих і виконавських дій, які стосуються як педагогічного впливу, так і художньої інтерпретації музики. Випереджальний характер прогностичної діяльності пов'язаний з тим, що вчитель музичного мистецтва прогнозує і дидактичні результати, і емоційно-естетичні реакції учнів, їхню готовність до сприйняття й виконання музичного твору тощо. Проблемний характер такої діяльності зумовлений тим, що педагог-музикант повинен виявляти здатність формулювати освітні навчання, конкретизувати цілі та завдання, проєктувати їх етапне досягнення. Творчий характер прогностичної діяльності вчителя музичного мистецтва зумовлений тим, що прогнозування в музичній педагогіці неможливе без естетичної інтуїції, художнього чуття, імпровізаційної гнучкості. Йдеться про передбачення як результату, так і художньої якості освітнього процесу в цілому.

Зв'язок прогностичної та інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва є органічним, оскільки прогностична діяльність включає передбачення смислів і виражальних засобів музичного твору, а також усвідомлення можливих варіантів його інструментальної або вербальної репрезентації.

Аналітичність прогностичної діяльності пов'язана зі здатністю педагога-музиканта аналізувати ситуацію навчання, формулювати гіпотези розвитку подій, розробляти коротко- і довгострокові прогнози. Методична обґрунтованість зумовлена тим фактом, що прогнозування базується на свідомому виборі ефективних методів, прийомів, технологій навчання музики, що забезпечує досягнення запланованих результатів. Прогностична діяльність включає також перевірку достовірності прогнозів і гнучке коригування дій під час реалізації педагогічного задуму, а отже потребує верифікації та регуляції.

Аналіз наукових джерел (Азаров, 2016; Бондар, Севастюк, 2000; Гавриш, 2019; Кінішева, 2015; Кічук, 2024; Матвієнко, 2000; Миньківська, 2015; Пузіков, 2019; Семиченко, 2004; Топузов, 2014; Чжан Сіньюань, 2021, Шаравара, 2020 та ін.) дозволяє виокремити основні принципи (як загальнодидактичні, так і специфічні), реалізація яких ураховує особливості й забезпечує продуктивність прогностичної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва:

- принцип науковості, що передбачає наукову обґрунтованість здійснених передбачень та прийнятих на їх основі рішень і педагогічних дій;
- принцип об'єктивності передбачає спирання на фактичні, перевірені, достовірні дані при формуванні педагогічного прогнозу. В умовах музичної освіти це означає, що вчитель не повинен ґрунтувати свої прогнози виключно на особистих уподобаннях, емоційних враженнях або стереотипах, а має опиратися на реальні результати діяльності учнів (рівень музичного розвитку, навички виконання, творча активність, розвиток музичного слуху, темп індивідуального засвоєння музичної мови, вікові та психологічні особливості учнів), на науково обґрунтовані педагогічні підходи, зокрема ті, що стосуються музичної дидактики, теорії музичної педагогіки, психології музичної творчості, а також ураховувати результати діагностики, аналізу успішності та динаміки розвитку учнів. Цей сприяє точності прогнозів, зменшує ризики помилок у педагогічних рішеннях, а також формує у вчителя відповідальне ставлення до передбачення результатів власної педагогічної діяльності;
- принцип комплексності, що зумовлює при виробленні прогнозів облік усіх зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на ефективність музично-педагогічної діяльності;
- практичної спрямованості (єдності теорії та практики), що реалізується через усвідомлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між теоретичним знанням і практичною дією;

- принцип варіабельності, що передбачає множинність форм прогнозування та шляхів реалізації художньо-естетичного впливу відповідно до особливостей ситуації, яку необхідно вирішити;
- принцип нерозривної єдності будови зовнішньої й внутрішньої (внутрішній план) діяльності людини виходить із положення про цілісність психічної та поведінкової діяльності людини. Тобто будь-які зовнішні прояви діяльності учня (наприклад, музичне виконання, реакція на твір, участь у колективній творчості тощо) повинні аналізуватись у нерозривному зв'язку з внутрішніми процесами, які супроводжують ці дії, а саме його мотивацію до навчання; емоційно-ціннісне ставлення до музики; уявлення, фантазію, внутрішній слух, рівень самосвідомості та самооцінки, особистісні смисли, які учень вкладає у свою музичну діяльність. У практиці це означає, що педагог не може оцінювати та прогнозувати ефективність навчання лише за результатами зовнішніх дій (наприклад, правильністю інтонування чи ритму). Йому потрібно також аналізувати, яке внутрішнє значення має ця діяльність для учня – чи вона є осмисленою, чи викликає інтерес, чи супроводжується особистісним переживанням. Застосування цього принципу дозволяє формувати глибші, особистісно орієнтовані прогнози, уникати формалізму у педагогічних рішеннях, будувати індивідуальні освітні траєкторії, розвивати у школярів внутрішню потребу в музикуванні тощо;
- принцип цілеспрямованості, що передбачає виявлення мети функціонування досліджуваного художньо-педагогічного явища, процесу, розвиток якого прогнозується через реалізацію намічених дій, програм, проєктів;
- принцип цілісності, що спрямовує на єдність цілей складання прогнозу та стратегічних і тактичних завдань прогнозування;
- принцип адекватності як відповідності засобів, форм і методів діяльності актуальному стану її суб'єктів;
- принцип холізму як спрямованість на «обміркування досліджуваного об'єкта навчання або художньо-музичного явища від цілого до його частин» (Чжан Сіньюань, 2021: 139);

- принцип ефективності, що передбачає позитивні результати художньо-естетичного впливу для всіх суб'єктів діяльності;
- принцип адаптивності, коли бажаний (прогнозований) стан педагогічної системи (явища, процесу) визначається на основі накопиченого досвіду, а прийняті рішення можна пристосувати до тих, що виникали через непередбачені умови;
- принцип ресурсної достатності передбачає достатнє забезпечення процесу складання прогнозу (організаційне, фінансове, інформаційне, соціально-психологічне, кадрове тощо);
- принцип системності як усвідомлення взаємопов'язаності елементів об'єкта (суб'єкта) прогнозування і його прогнозного фону, що безпосередньо залежить від аспекту прогнозування;
- принцип неперервності засвідчує необхідність коригування прогнозів відповідно до надходження додаткових даних про його об'єкт.
- принцип об'єктивності; істинності; детермінізму; розвитку; історизму; єдності теорії та практики.

Запропонована система принципів є відкритою і має доповнюватися відповідно до нових теоретичних і практичних результатів дослідження процесу формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, прогностична діяльність є важливим складником музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки дозволяє на основі педагогічного та музично-виконавського прогнозу здійснювати моделювання потрібних позитивних змін, здійснювати своєчасну корекцію процесу мистецької освіти на всіх її етапах, ураховувати і порівнювати минуле і сьогодення, будувати майбутнє на основі оцінки наявних ресурсних можливостей і конкретних умов.

Прогностична діяльність вчителя музичного мистецтва – це динамічний і багатовимірний процес, що охоплює як педагогічні, так і мистецькі складники й ґрунтується на поєднанні науково-обґрунтованого

передбачення, емоційно-естетичної чутливості й педагогічної майстерності, спрямованої на забезпечення гармонійного розвитку учнів у процесі музичного навчання.

## **1.2. Сутність зміст і структура культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Глобалізаційні процеси у світі, намагання віднайти в історичному досвіді минулих сторічч відповіді на актуальні проблеми сьогодення, широкі можливості культурологічного підходу до вирішення цілого спектру завдань, зокрема й у галузі освіти, зумовили незгасний інтерес науковців світу до феномену «культура», що носить міждисциплінарний характер і є центральною дефініцією багатьох наук та феноменів, зокрема й культури прогностичної діяльності, що є видовими щодо цього поняття.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що термін «культура» має латинське походження (від «cultura», що в перекладі означає «обробка», «сівба», «догляд», «вироснування»). Є свідчення того, що його ввів до наукового обігу в праці «De agri cultura» Катон Старший і воно використовувалося в римському праві та аграрному суспільстві для позначення обробки землі та сільськогосподарської діяльності. Набуття цим терміном антропологічної інтерпретації завдячує М.Т.Цицерону, який ужив його в значенні «плекання душі». Надалі цей підхід був розвинений у середньовічній та ранньомодерністській філософії та літературі для позначення розвитку душевної та інтелектуальної сфер людини, як те, що зроблено людиною, як антитеза до природного (Ф.Бекон, Ф.Вольтер, К.Гельвецій, Т.Гоббс, Д.Дідро, І.Кант, Дж.Локк, С.Пуффендорф, Б.Спіноза та ін.). Це поняття включало духовний розвиток, удосконалення освіти, літератури та моральності (Андрущенко, 2014; Безклубенко 2002; Кормич, Багацький, 2003; Лисяк-Рудницький, 1994).

У XIX столітті поняття «культура» отримало ширше значення, охоплюючи різноманітні аспекти суспільного життя, включаючи мистецтво,

мову, право, релігію та інші аспекти людської діяльності (М.Вебер, Г.Гегель, Е.Гуссерль, Е.Тайлор, Ф.Шлеймахер та ін.). Це було пов'язано з розвитком індустріального суспільства та поширенням освіти. Так, Г.Гегель наголошував на розумінні культури «як результату і засобу розкриття людського в людині» (Княжева, 2011: 44), це поняття філософ вважав синонімічним терміну «освіта», основним завданням якої, на думку філософа, є розвиток мислення як вищої духовної цінності. Ф.Шлеймахер розглядав культуру як вияв духовної життєвої сили нації та спосіб вияву духовності через мову, релігію та мистецтво (Шинкарук, 2002: 724).

У ХХ столітті термін «культура» став важливим поняттям для антропології, соціології, а згодом педагогіки та психології. Учені (Т.Адорно, В.Андрущенко, Г.Балл, Г.С.Беккер, М.Вебер, Є.Бистрицький, Ю.Габермас, К.Гемпель, Е.Кассирер, К.Клакхон, В.Охрімович, Т.Паронс, С.Рудницький, П.Сорокін, Т.Сидоренко, С.Чарновський, Л.А.Уайт, Е.Фромм, М.Фуко та ін.) розглядали культуру як складну систему цінностей, норм і практик, символів, традицій і звичаїв, що визначають спосіб життя та ідентичність різних спільнот (Андрущенко, 2002; Балл, 2002; Бистрицький, 1996; Галицька, 2013; Гриценко, Гриценко, Кондратюк, 2009; Козеллек, 2005; Сидоренко, 2011).

Науковці здебільшого визнають різноманітність та динаміку культурних явищ, що дозволяє їм досліджувати як історичний розвиток, так і сучасний стан культури. Виділення символічного аспекту дозволяє розглядати культуру як систему символів, що надають змісту та значенню соціальних взаємодій, досліджувати як символи, мова, образи та ритуали сприяють формуванню та репрезентації культурних ідентичностей. У дослідженнях, де превалує суспільно-структурний аспект, акцентується на соціальних структурах, які впливають на культурну діяльність, включаючи клас, родину, гендерні ролі тощо. Розгляд широкого історичного контексту зосереджує на аналізі історичних чинників і подій щодо їх впливу на формування та еволюцію культури, політичні, економічні та соціокультурні зміни. Отже, культура розглядається щодо перебігу процесів адаптації та

взаємовпливу, етнічної, мовної різноманітності та способів взаємодії між культурними групами (Головіна, 2014; Губерський, Андрущенко, Михальченко, 2012; Княжева, 2011 та ін.).

Зауважимо, що перше серйозне узагальнення і класифікування визначень феномену «культура» здійснили в середині ХХ століття А.Кребер і К.Клакхон. Учені піддали аналізу переважно англomовні джерела з 1871 до 1951 років, що вміщували близько 300 визначень цього поняття і класифікували їх на сім груп: описові (культура розуміється як «складне ціле», як сукупність того, що вона може вміщувати – звичаї, вірування, знання, мистецтво, закони, моральність тощо); історичні (культура як соціальна, надбіологічна та міжгенераційна спадщина, соціальна традиція, спосіб передавання інформації); нормативні (як правила, уявлення про спосіб життя, цінності); психологічні (культура як «інструмент» вирішення проблем через навчання, негенетичне передання знань і вмінь, формування соціально схвалюваних звичок); структурні (наголошується на «модельному» характері, способах організації культури, її компонентах, чинниках що детермінують існування, у визначеннях також використовуються слова «символ», «проект», або еквіваленти); генетичні (походження культури, перерахування того, чим культура не є); неповні (визначення, які не можуть бути віднесені до інших типів) (Декомб, 2007; Bogoch, 2016; Kroeber, Kluckhohn, 1952).

На сьогодні вже налічується більше ніж 500 дефініцій категорії «культура». Схарактеризуємо основні підходи до її визначення, що акцентують на різні аспекти цього складного явища.

Так, згідно з антропологічним підходом культура розглядається як сукупність цінностей, норм, звичаїв, традицій, мови, релігій, мистецтва та інших аспектів, що характеризують спосіб життя певної спільноти. Цей підхід підкреслює роль культури у формуванні ідентичності та соціальних взаємодій.

Відповідно до соціологічного підходу культура розуміється як загальна система символів, знаків і смислів, що використовуються у спілкуванні і

взаємодії людей. У цьому контексті культура визначається через спільні норми, цінності та практики, що формують групову динаміку і соціальні відносини (Фань Пейсі, 2023).

Когнітивний підхід націлює на розуміння культури як сукупності когнітивних структур, які визначають спосіб сприйняття та інтерпретації світу, що відображається у віруваннях, поглядах і стереотипах, які впливають на сприйняття людиною реальності.

Прибічники еволюційного підходу розуміють культуру як історично зумовлений процес розвитку, як спосіб адаптації до навколишнього середовища та змін у соціальних, економічних і технологічних умовах.

Особливо важливим для нашого дослідження є розгляд культури з позицій діяльнісного підходу. Його головна ідея полягає в тому, що культура виникає й розгортається в контексті людської діяльності, яка є однією з фундаментальних ознак людського існування та історичного розвитку. Філософська думка неодноразово наголошувала на тому, що людина є активною істотою, яка реалізує себе у світі саме через діяльність. Предметно-практична діяльність виступає базою індивідуального розвитку, справжнім підґрунтям історичного поступу людства. Сукупність зовнішніх, чуттєво-сприйманих форм активності становить той рушій, який формує хід історії і розвиток культури. Якщо діяльність є формою існування соціальної людини, то культура, в такому контексті, постає і як результат цієї діяльності, і як засіб її організації, спосіб упорядкування та механізм функціонування. Отже, згідно з цим підходом, суть культури слід шукати не стільки в накопичених людством досягненнях чи цінностях, а передусім у самій діяльності, що ці досягнення породжує (Андрущенко, 2002; Головіна, 2014; Гатальська, 2005; Кормич, Багацький, 2003; Шевнюк, 2004 та ін.).

Згідно з постмодерністським підходом культура розглядається як динамічний, множинний і контекстуальний процес, що залежить від індивідуальних та колективних інтерпретацій, як результат взаємодії різних груп і субкультур, що створюють змішані та гібридні форми вираження

(Балух, 2020; Гатальська, 2014; Кендзьор, 2013; Москаленко, 2015; Попович, 2016; Чікарькова, 2018; White, 2005 та ін.).

У сучасній культурології термін «культура» інтерпретується з урахуванням різноманітності та динаміки культурних проявів, а також впливу глобалізації та змін у суспільстві як сфера постійних змін і взаємодії між різними культурними контекстами (Закович, 2009). Енциклопедичний словник трактує її як «сукупність матеріальних і духовних надбань, комплекс характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе різні мистецтва, спосіб життя, основні правила людського буття, цінностей, традицій і вірування» (Корінний, Шевченко, 2012: 171).

Отже, у загальному розумінні, поняття «культура» відображає складний спектр людської діяльності, відносин і взаємодії, що формують і визначають суспільство й особистість; це комплексний і різноманітний набір цінностей, переконань, норм, традицій, мови, мистецтва, релігійних практик та інших виявів людської діяльності, які визначають спосіб життя і взаємодію людей у певній спільноті і знаходяться в постійному розвитку.

Щодо характеристики культури як особистісного надбання, то її репрезентує особистісний підхід, відповідно до якого вона постає як багатовимірне явище, що поєднує в собі одночасно процес, стан і результат оволодіння та творення соціально значущих цінностей. Так, І.Зязюн розглядає культуру як динамічну єдність засвоєння та продукування смислів, що визначають духовний простір людини (Зязюн, 2006: 13). Є.Бистрицький трактує культуру як своєрідний стан прозорих і гармонійних міжлюдських стосунків, розумного ставлення до іншої людини, природи, соціального та духовного середовища. У такому контексті культура постає не просто як система знань або сукупність артефактів, а як простір осмисленого буття, в якому люди здатні виступати активними суб'єктами власного життя, впливати на обставини, змінювати середовище відповідно до особистісних і суспільних смислів. Саме в культурі реалізується внутрішня свобода людини, її здатність до рефлексії, духовного зростання та естетичної самореалізації

(Бистрицький, 1997: 9–19). О.Рудницька, у свою чергу, акцентує на тому, що культура особистості є наслідком опанування соціально-культурних надбань, способом життєвого самовизначення, стилем існування та засобом самореалізації людини в суспільстві (Рудницька, 2005: 70).

Особливо цінним у цьому підході є акцент на самодетермінації як рушії особистісного розвитку. Культура, у цьому розумінні, стає чинником, що ініціює глибинну трансформацію, зміну смислової перспективи, за якої в центрі суспільного життя постає особистість, а головним вектором її взаємодії з реальністю стає особистісна модальність, як здатність визначати ставлення до світу, цінностей, дій.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що культура особистості – це полідетермінована інтегрована характеристика, яка виявляється у змістовності життєдіяльності індивіда, у його здатності до ціннісного вибору, естетичної оцінки, соціальної взаємодії та духовного саморозвитку. Вона виявляє міру гармонійності поєднання особистісного світу з цінностями суспільства, втілюючись у повсякденні як усвідомлений стиль життя. Культура особистості не задана від народження, формується поступово, у процесі соціалізації, освіти, рефлексії й творчого самоствердження.

У сучасному гуманітарному дискурсі прийнято вирізняти низку основних видів культури, що охоплюють як матеріальну, так і духовну сфери суспільного життя. Серед них традиційно називають економічну, естетичну, екологічну, політичну, правову, педагогічну культуру тощо. Оскільки метою нашого дослідження не є аналіз класифікаційних підходів до типологізації культури в цілому, доцільно спиратися на усталений поділ, розглядаючи ці види як такі, що відображають окремі напрями професійної діяльності людини. У цьому контексті всі зазначені прояви культури можна об'єднати поняттям «професійна культура», яке у науковій літературі трактується як рівень досконалого володіння фахівцем знаннями, вміннями й способами діяльності, необхідними для якісного виконання професійних функцій. Водночас професійна культура ґрунтується на особистісній культурі

індивіда, що забезпечує внутрішню цілісність, зрілість і соціальну значущість фахових дій (Москаленко, 2015; Пальшкова, 2009; Ткаченко, 2000 та ін.).

У своєму дослідженні І.Пальшкова розглядає професійно-педагогічну культуру майбутнього вчителя початкової школи як цілісне утворення, що формується на основі взаємодії трьох ключових компонентів. Перший – когнітивний – передбачає наявність системних знань щодо мети, функцій і способів реалізації педагогічної діяльності в умовах початкової освіти, зорієнтованої на гуманістичні засади взаємодії. Другий – діяльнісно-поведінковий – втілюється в здатності майбутнього вчителя діяти відповідно до культурних норм і вимог, прийнятих у суспільстві, забезпечуючи ефективну реалізацію завдань освітнього процесу. Третій – ціннісно-орієнтаційний – репрезентує морально-гуманістичні настанови, мотиви та переконання, що визначають професійну спрямованість особистості в контексті педагогічної взаємодії (Пальшкова, 2009: 180).

В.Лола розглядає професійну культуру як невід’ємну складову фахової соціалізації особистості, підкреслюючи, що вона є показником зрілості та сформованості комплексу соціально значущих особистісних якостей, які виявляються через ефективне виконання професійної діяльності. На думку автора, саме в професійній культурі фахівця проявляється взаємозв’язок між суспільством, особистістю та обраною сферою діяльності й цілісно відображається система його індивідуально-культурного досвіду, цінностей, ставлень і самореалізації в професійному середовищі (Лола, 2013).

Професійна культура предстає як система ціннісних орієнтацій, соціально значущих якостей, які визначаються особливостями конкретного виду професійної діяльності. Саме тому в наукових джерелах наголошується: професійна культура передбачає наявність у фахівця тих особистісних характеристик, які є ключовими для ефективного здійснення його професійної ролі (Княжева, 2014; Радул, 2000 та ін.).

О.Рудницька в контексті мистецької педагогіки зазначає про те, що основу педагогічної культури складає «сукупність сформованих якостей

особистості вчителя, які знаходять своє відображення у педагогічних уміннях проявляються в різних аспектах професійних відношень і діяльності» (Рудницька, 2005: 7).

Педагогічна культура, як складник загальної культури, займає проміжне, але надзвичайно важливе місце в системі культурного самовираження особистості, оскільки водночас є частиною загальної культури суспільства та індивідуальним виявом особистісного становлення фахівця. Це взаємопов'язане родо-видове підпорядкування аргументовано розкриває В.Гриньова, яка визначає педагогічну культуру як інтеріоризовану форму духовної культури, що виявляється через її специфічне втілення у сфері педагогічної діяльності. Учена підкреслює, що педагогічна культура не існує автономно, бо вона генетично пов'язана як з духовною, так і з професійною культурою особистості, проектуючи загальнолюдські ідеали у фаховий простір (Гриньова, 2001).

Близьке розуміння педагогічної культури знаходимо в дисертаційному дослідженні П.Щербаня, який на основі аналізу широкого спектра наукових джерел, а також вивчення практичного досвіду освітніх закладів різних рівнів, стверджує, що педагогічна культура є невід'ємним і необхідним елементом професійно-педагогічної діяльності і є частиною загальнолюдської культури, у якій відображаються цінності освіти і виховання, моделі людського розвитку та засоби міжпоколінного передання досвіду. Як інтегративна форма культурного коду людства, педагогічна культура виконує важливу функцію обслуговування історичного процесу соціалізації особистості, передачі знань і цінностей, формування гуманістичного світогляду. З огляду на культурно-історичний аспект, педагогічну культуру варто розглядати крізь призму еволюції світових педагогічних традицій, змін освітніх парадигм і трансформації педагогічних цивілізацій. У ній знаходить відображення історія розвитку педагогічної науки, становлення освіти як інституту, а також зміна акцентів у розумінні ролі вчителя в різні культурні епохи (Щербань, 2005).

Схожої думки дотримується і В.Радул, хоча дещо по-іншому акцентує смислові домінанти. На його думку, педагогічна культура представляє собою інтегративну якість педагога, яка віддзеркалює його загальну культуру через призму професійної діяльності, з'єднуючи в собі глибокий професіоналізм, особистісну цілісність, володіння методикою викладання і здатність до культуротворення (Радул, 2000: 4). Отже, педагогічна культура постає як синтез знання, особистісних якостей і культурної місії педагога.

Ця логіка продовжує своє втілення в дослідженні Лю Чан, присвяченому специфіці професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики. У своїй дисертаційній роботі дослідниця підкреслює, що професійно-педагогічна культура є видовим проявом загальної культури фахівця, яка розкриває рівень розвитку його сутнісних сил. Це, зокрема, вміння опанувати і творчо застосовувати норми, механізми й засоби музично-педагогічної діяльності, орієнтуючись на гармонізацію власної особистості як музиканта і педагога (Лю Чан, 2021).

Отже, педагогічна культура є складною багатоаспектною категорією, що розкриває глибокий зв'язок між духовною, загальнокультурною й професійною площинами буття педагога. Вона визначає якість педагогічної діяльності та рівень культурної присутності в ній особистості як цілісного, мислячого, морально відповідального суб'єкта.

І.Зязюн, розкриваючи структурні особливості професійно-педагогічної культури вчителя, акцентує на її взаємозв'язку зі структурою педагогічної діяльності як складного й динамічного утворення. Учений пропонує системну модель компонентів, які формують професійно-педагогічну культуру майбутніх учителів. До таких компонентів він відносить: пізнавальний, що є основою осмислення педагогічної реальності та засвоєння професійних знань; мотиваційно-емоційний, який забезпечує позитивне ціннісне ставлення до професії, емоційне залучення й внутрішню готовність до педагогічної взаємодії; діяльнісний, який виявляється в практичному застосуванні знань, навичок, творчому самовираженні в процесі педагогічної

роботи та регулятивний, що пов'язаний із здатністю до самоконтролю, самокорекції, прийняття відповідальних рішень і рефлексивної оцінки власної діяльності. І.Зязюн підкреслює, що наявність культури як інтегративної якості особистості дозволяє педагогу об'єктивно оцінювати власну відповідність вимогам професії, усвідомлювати рівень відповідальності, значущість своєї діяльності та орієнтуватися на постійне самовдосконалення (Зязюн, 2008).

В.Ягупов, аналізуючи зміст педагогічної культури, пропонує розглядати її як сукупність ключових характеристик, які визначають творчу індивідуальність педагога, а саме: науковий світогляд, глибокі теоретичні знання та широка ерудиція, що забезпечують інтелектуальну основу професійної діяльності; комунікативна культура, яка виявляється у вмінні ефективно взаємодіяти з учнями, колегами, батьками на засадах поваги й діалогу; високий рівень психолого-педагогічної та методичної підготовки, що включає педагогічну майстерність як здатність творчо організовувати навчально-виховний процес; особистісні якості педагога (духовність, гуманістичні переконання, справедливість, толерантність, відкритість до нового, оптимістичне бачення світу та орієнтація на самовдосконалення); розвинене професійно-педагогічне мислення та компетентність, які дозволяють обґрунтовувати педагогічні дії й приймати ефективні рішення в різних навчально-виховних ситуаціях; педагогічна техніка, що охоплює як вміння керувати власним емоційним станом, так і здатність впливати на інших за допомогою словесних та невербальних засобів. Науковець наголошує, що педагогічна культура постає як гармонійне поєднання знань, умінь, особистісних цінностей і практичних умінь і навичок, які формують цілісну професійну особистість сучасного вчителя (Ягупов, 2002: 80).

Н.Гузій розглядає професійну культуру педагога як цілісне утворення, що включає три взаємопов'язані компоненти: діяльнісний, особистісний та аксіологічний. Діяльнісний компонент розкриває культуру як базову умову, цільову установку, засіб і механізм реалізації педагогічної праці, що виступає

як методологічне підґрунтя й інструмент професійної діяльності вчителя. Особистісний компонент підкреслює, що професійна культура є відображенням індивідуальності педагога, його внутрішньої культури, яка проявляється у стилі мислення, спілкування, етичних орієнтирах і поведінці. Аксиологічний компонент трактує культуру як ціннісну основу педагогічної діяльності, систему норм, ідеалів, смислів і переконань, що регулюють професійні дії, забезпечуючи їх гуманістичну спрямованість та відповідальність (Гузій, 2004).

Колективом авторів (І.Бартенєва, О.Ноздрова, В.Гальченко, Т.Скорик, Т.Сняткова, Т.Штайнер) запропонований оригінальний погляд на професійну культуру педагога, що трактується як синтез природних нейромеханізмів (імітація, рефлексія) і соціокультурних практик, а її компоненти відображають перехід від найпростіших (інструментальних) до найскладніших (духовно-творчих) рівнів; розглядають її як динамічну систему, що інтегрує біологічні (нейрокогнітивні) та соціальні фактори (наприклад, імітаційні механізми та культурні норми), базується на суб'єктності, здатності педагога до самореалізації та творчого проектування освітнього простору і формується через «ланцюг впливу»: культура викладача → культура студента → культура дитини. Науковці пропонують структурну модель професійної культури майбутніх педагогів, що вміщує такі п'ять компонентів:

- духовно-творчий (відповідає за здатність педагога до креативного переосмислення дійсності, емоційно-естетичного сприйняття світу та трансляції культурних цінностей);
- когнітивний (охоплює професійні знання, критичне мислення та здатність до міждисциплінарного синтезу (наприклад, поєднання педагогіки з нейронауками);
- мотиваційно-ціннісний (визначає внутрішні стимули педагога (цілі, етичні принципи, відповідальність). Автори наголошують на імітації соціокультурних ролей як ключовому механізмі передання цінностей);

- рефлексивно-перцептивний (охоплює здатність до самопостереження, аналізу власних дій та емоційного інтелекту);
- інструментальний (включає практичні навички (планування, використання технологій, комунікація)) (Halchenko, Skoryk, Bartienieva, Nozdrova, Shtainer, Snyatkova, 2022).

Професійна діяльність педагога є не тільки і не стільки засобом реалізації функційних обов'язків, а насамперед виступає простором для самовираження, де вчитель прагне розкрити власні творчо-педагогічні здібності, досягти значущих результатів у взаємодії з учнями та у формуванні їхнього особистісного потенціалу. У цьому процесі особистісна культура педагога не просто проявляється, а вона поступово переходить у якісно нову форму, трансформуючись у культуру педагогічної праці, що характеризується не механічним виконанням професійних дій, а є глибоко осмисленою творчою діяльністю, що живиться внутрішніми цінностями, моральною відповідальністю, естетичним чуттям і духовною наповненістю. Кожен акт педагогічної взаємодії вимагає фахової компетентності, здатності до діалогу, емпатії, до розуміння внутрішнього світу іншої людини. Педагог створює умови для особистісного відкриття, супроводжує учня в його становленні, допомагає відчутти себе частиною культурного простору. Саме через таку творчу спрямованість професійної діяльності виникає культура цієї діяльності, яка охоплює ЗУНи, ціннісні орієнтації, світоглядні позиції, стиль мислення та поведінки, зазначає І.Зязюн (2008).

Отже, культура педагогічної діяльності є інтегрованим феноменом, у якому поєднуються особистісні, професійні й духовні характеристики вчителя. Вона виявляється в гуманістичній спрямованості взаємодії з учнями, у прагненні до вдосконалення, у здатності трансформувати власну діяльність у простір культури, де твориться не тільки і не стільки знання, а й Людина.

Т.Сидоренко характеризує педагогічну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва як складну особистісну характеристику, що віддзеркалює його «педагогічну позицію; як показник рівня його духовного,

морального, інтелектуального розвитку, його знань, умінь, навичок, високого професіоналізму, професійно-значущих, творчих якостей, необхідних для успішного вирішення педагогічних завдань» (Сидоренко, 2019: 40).

Розглядаючи результатом професійного становлення майбутніх учителів музичних дисциплін набуття ними професійної культури, В.Орлов пропонує усвідомлювати цей феномен як багатовимірне утворення, у структурі якого виокремлює три ключові компоненти: соціальний, професійний та морально-мотиваційний. Соціальний компонент репрезентує здатність фахівця до ефективної комунікації, взаємодії в колективі, відкритості до співпраці та формування продуктивних міжособистісних стосунків у професійному середовищі. Професійний компонент пов'язаний із компетентністю, фаховою підготовкою, умінням організовувати власну діяльність на високому рівні, демонструючи відповідальність, ініціативність і продуктивність у виконанні професійних завдань. Морально-мотиваційний компонент виявляється у свідомому ставленні до обраної професії, у прагненні до сумлінного виконання обов'язків, внутрішній потребі в саморозвитку та професійному вдосконаленні. Ці компоненти, на думку науковця, в єдності забезпечують цілісність професійної культури та її здатність впливати на якість професійно-педагогічної діяльності й на особистісне становлення спеціаліста (Орлов, 2003).

У дослідженні Т.Ткаченко структура професійної культури вчителя музичного мистецтва подається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію у процесі її становлення. Зокрема, мотиваційний та когнітивний компоненти розглядаються як фундаментальні складові, що забезпечують внутрішнє підґрунтя формування культури педагога. Особистісний компонент визначається як чинник, що сприяє підвищенню рівня цієї культури через розвиток індивідуально значущих якостей, а діяльнісний характеризується як інструмент реалізації професійно-культурних орієнтирів у практиці музичного навчання (Ткаченко, 2000: 8-9).

Професійна культура вчителя музичного мистецтва розглядається О.Шимовою як багатовимірне утворення, що охоплює низку взаємопов'язаних компонентів. Центральне місце посідає аксіологічний компонент, який формує систему ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. Саме він забезпечує здатність до самореалізації та творчого самовираження, виконання ролі носія й транслятора духовно-культурної спадщини людства, репрезентованої в художньому, філософському, моральному та естетичному вимірах мистецтва. Мотиваційний компонент виражається в прагненні педагога до професійного зростання, самовдосконалення та розширення власного культурно-освітнього горизонту. Когнітивний компонент охоплює систему знань (теоретичних, інформаційних, організаційних, знань-цінностей і знань-засобів), що забезпечують ефективне здійснення музично-педагогічної діяльності. Особистісний компонент втілюється у таких якостях, як емоційність, емпатійність, музикальність, артистизм і творча активність, які є важливими передумовами результативної професійної взаємодії. Діяльнісно-творчий компонент регулює процес інтеграції набутого знання, умінь, особистісних характеристик і загальнокультурного досвіду у практичну й комунікативну площину педагогічної діяльності в галузі мистецтва (Шимова, 2010).

У дослідженні Л.Ніколенко досліджено професійну культуру майбутнього викладача музичного мистецтва, яку потрактовано складне інтегроване утворення, що відображає рівень сформованості його ерудиції, освіченості, творчої активності та фахової дієздатності. Вона виявляється у здатності майбутнього спеціаліста усвідомлювати значення художніх цінностей у розвитку особистості, адекватно сприймати, оцінювати й інтерпретувати твори мистецтва, а також у прагненні до творчого самовираження, самоактуалізації та самореалізації в професійній діяльності та соціокультурному просторі (Ніколенко, 2022: 3).

У межах дисертаційного дослідження Лю Чан, присвяченого формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва в закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки, пропонується трикомпонентна модель структури цього феномену. Провідну роль у ній відіграє мотиваційний компонент, який охоплює сукупність внутрішніх спонукань до професійного зростання, а саме: потреби, інтереси, бажання, плани та програми діяльності, що визначають загальний вектор професійного самовизначення майбутнього педагога. Змістовий компонент репрезентує засвоєння комплексу психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної педагогічної взаємодії в галузі музичного мистецтва. Конструктивний компонент пов'язаний із практичною реалізацією набутого знання та цінностей у майбутній професійній діяльності. Він передбачає розвиток умінь творчого застосування основних параметрів професійно-педагогічної культури в конкретному педагогічному середовищі (Лю Чан, 2021: 103).

І.Шевченко, услід за А.Растригіною, Т.Ткаченко та іншими вченими, справедливо акцентує увагу на тому, що специфіку професійної культури вчителя музичного мистецтва визначає органічна єдність двох базових складників: музичного та педагогічного. На її думку, це складне інтегративне особистісне утворення, яке акумулює як професійні компетентності, так і внутрішні, морально-духовні якості фахівця. Науковиця підкреслює, що ядро професійної культури вчителя музики формують ціннісні якості особистості, які знаходять своє втілення у творчій спрямованості професійної діяльності педагога-музиканта. Нею пропонується розгорнута модель структури означеного феномену, що поєднує функційні та структурні компоненти. До функційних компонентів дослідниця відносить низку складників, що відображають основні напрями прояву професійної культури вчителя музичного мистецтва в освітньому процесі. Серед них: пізнавальний, дидактично-професійний, виховний, діагностико-прогностичний, комунікативний, нормативний, рефлексивний, захисний та адаптаційний компоненти. Кожен із них виконує специфічну функцію, спрямовану на забезпечення ефективності професійної діяльності педагога в позаурочному

просторі. Щодо структурних компонентів, авторка дотримується класичної трикомпонентної логіки, виокремлюючи: мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає внутрішні орієнтири, потреби й установки майбутнього вчителя; індивідуально-психологічний компонент, пов'язаний із особистісними особливостями та якостями, які впливають на стиль педагогічної взаємодії; компонент професійної підготовки, що охоплює знання, уміння й навички, необхідні для реалізації професійно-культурної діяльності у сфері музичного мистецтва (Шевченко, 2008).

Тобто професійна культура вчителя музики не зводиться до суми окремих знань, умінь чи навичок, а постає як особистісно-професійний синтез, де педагогічна діяльність набуває виразно творчого, навіть художнього характеру. Саме у сфері музичного мистецтва педагогічна діяльність вимагає від учителя і володіння методиками навчання, і глибокої емоційної чутливості, естетичного смаку, здатності до співпереживання та художнього узагальнення.

Важливо, що професійна культура педагога-музиканта є віддзеркаленням його особистісної культури, що включає гуманістичні орієнтири, емоційну рівноваженість, вміння будувати діалог із учнем на засадах поваги, натхнення та співтворчості. Тому професійна культура в цій галузі є результатом фахової підготовки і процесом постійного саморозвитку, самоактуалізації та духовного зростання вчителя.

Унікальність професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва полягає ще й у тому, що педагог-музикант водночас виконує ролі виконавця, який володіє засобами художнього вираження, інтерпретатора, що переосмислює художній твір у педагогічному контексті, організатора творчого процесу, який спрямовує учнів до емоційного переживання і пізнання світу через музику, вихователя, який формує в учнів музичні здібності, ціннісне ставлення до культури, мистецтва, життя (Лай Сяоцян, 2018; Лю Чан, 2021; Растрігіна, 2010; Сидоренко, 2019; Ткаченко, 2000; Шевченко, 2008).

Отже, професійно-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва представляє собою особливу форму педагогічної культури, що синтезує в собі художнє мислення, етичну відповідальність, емоційно-естетичну компетентність, творчу ініціативність, прогностичність та інноваційність. Вона дозволяє педагогу бути не просто передавачем знань, а й провідником до світу музичної гармонії, краси та гуманності, свідомо плануючи шлях до формування цілісної, духовно багатї особистості здобувачів освіти.

Оскільки в сучасному науковому просторі визначень терміносполуки «культура прогностичної діяльності» нами не знайдено, розглянемо близькі до досліджуваної проблематики праці, що висвітлюють сутність готовності майбутніх педагогів до прогностичної діяльності, сформованості їхніх прогностичних умінь та прогностичної компетентності фахівця.

Так, М.Севастюк дослідила готовність майбутніх учителів початкових класів до прогностичної педагогічної діяльності, тлумачачи цей феномен як особливий психоемоційний стан, що охоплює позитивне ставлення до виконання передбачувано-аналітичних функцій, наявність відповідної мотивації, професійної обізнаності, необхідних навичок, особистісних якостей і здібностей, які забезпечують ефективність цього виду діяльності. У межах підготовки студентів педагогічних спеціальностей дослідницею виокремлюється певна структурна модель такої готовності, що включає три взаємопов'язані компоненти. Мотиваційний компонент відображає усвідомлення майбутніми педагогами значущості прогностичної функції як у суспільному, так і в особистісному контексті, а також формування потреби в її застосуванні в майбутній професійній діяльності. Змістово-процесуальний компонент спрямований на засвоєння теоретичних знань і розуміння сутності прогностичної діяльності як процесу. Операційний компонент зосереджений на розвитку конкретних умінь і практичних дій студентів педагогічних спеціальностей, які становлять основу педагогічного прогнозування у майбутній професійній діяльності (Севастюк, 2000: 6).

Д.Прасол, дисертаційне дослідження якого присвячене психологічній готовності керівників ЗЗСО до прогностичної діяльності, що розглянуто як важливу професійно-особистісну якість, яка визначає здатність управлінця стратегічно мислити, обирати оптимальні шляхи розвитку, а також передбачати соціальні й психологічні проблеми і завдання, що можуть виникнути в майбутньому. Така готовність забезпечує розпізнавання актуальних тенденцій у функціонуванні освітньої системи, дозволяє своєчасно реагувати на зміни, будувати ефективну управлінську політику та ініціювати розвиткові процеси і приймати рішення з урахуванням майбутніх сценаріїв розвитку освітнього середовища (Прасол, 2009: 87–88). Ця готовність має комплексний характер і включає кілька взаємопов'язаних складників. Гностичний компонент відображає рівень обізнаності управлінця з теоретичними та прикладними аспектами прогностичної діяльності, розуміння її ролі в управлінському процесі. Мотиваційний компонент виражається у визнанні значущості прогнозування, у внутрішній потребі якісно його реалізовувати, а також у прагненні до самовдосконалення та професійного зростання. Операційний компонент стосується сформованих умінь і практичних навичок, необхідних для здійснення прогностичних процедур на рівні управління закладом освіти. Особистісний компонент охоплює сукупність психологічних характеристик, таких як гнучкість і креативність мислення, здатність до аналізу й синтезу інформації, адекватна самооцінка, внутрішній локус контролю, прагнення до досягнень, а також розвинені емпатійні та рефлексивні якості (Прасол, 2009: 6–7).

Т.Поясок і О.Баспарточна розглядають прогностичні уміння як сформовану систему когнітивних і практичних дій, спрямованих на здобуття й осмислення випереджальної інформації про перебіг об'єктно-суб'єктної діяльності, що базуються на науково обґрунтованих підходах, положеннях і методах і забезпечують можливість прогнозувати розвиток подій та оптимізувати процес ухвалення рішень. Йдеться про комплекс ідейно-структурованих дій, що представляють собою не просто поодинокі кроки, а

впорядкований набір інструментів: аналіз, синтез, моделювання. Таке трактування акцентує на організованій послідовності, що формується у процесі навчання. Учені підкреслюють логічно обґрунтовану, структуровану, науково обґрунтовану природу умінь, які формуються як внутрішня інтелектуальна програма суб'єкта діяльності, що забезпечує: отримання й аналіз випереджальної інформації, трансформацію уявлень з метою оптимального вирішення завдань, контроль і корекцію ухвалених рішень на основі свідомого застосування (Поясок, Баспарточна, 2015).

Г.Кошонько і О.Поробок виходять з того, що прогностичні вміння – це життєво-адаптивно орієнтовані дії, максимально пристосовані до ситуації й контексту дій педагога або фахівця (Кошонько, Поробок, 2018). Тобто дослідниці додають практичний, зорієнтований на оцінку, контроль і корекцію аспект діяльності з яскраво вираженою стратегічною спрямованістю, що робить прогностичні вміння придатними до реальних педагогічних або професійних контекстів.

Г.Кугуєнко характеризує прогностичні вміння учнів як здатність здійснювати цілеспрямовану пізнавальну діяльність, що має на меті формування обґрунтованих припущень щодо можливого перебігу подій, явищ або результатів у майбутньому. Вони передбачають активне використання дослідницького підходу та вміння оперувати знаннями, отриманими з аналізу наявної інформації, закономірностей розвитку, а також вміння будувати логічно обґрунтовані прогнози.

Формування таких умінь розглядається через структуру прогностичної діяльності, яка, за науковим задумом дослідниці, включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, змістовий, операційний, процесуальний та оцінювальний. Мотиваційний компонент виступає відправною точкою процесу прогнозування. Він визначає внутрішню налаштованість учня на здійснення прогностичної діяльності, формує позитивне ставлення до необхідності передбачення результатів і розвитку явищ. Тут важливе місце посідають пізнавальний інтерес, внутрішня потреба

в розумінні закономірностей розвитку подій, а також бажання здійснювати вплив на майбутнє через раціональне планування. Змістовий компонент охоплює систему знань, необхідних для здійснення прогнозування: це знання про предмет дослідження, про методи аналізу, правила побудови прогнозів, принципи моделювання та наукового передбачення. Саме змістовий компонент забезпечує учням теоретичну основу для побудови обґрунтованих і точних прогнозів. Операційний компонент пов'язаний із формуванням відповідних умінь і навичок: аналізувати ситуації, виокремлювати значущі фактори, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати припущення, будувати прогностичні гіпотези. Учень має вміти організувати логіку мислення, послідовно застосовувати певні кроки прогнозування, користуватись науково обґрунтованими алгоритмами. Процесуальний компонент відображає реальний хід прогностичної діяльності і передбачає безпосереднє здійснення процесу прогнозування, де учень виконує прогностичні дії в певній послідовності: від виявлення проблеми чи ситуації до побудови моделі прогнозу й вибору можливих сценаріїв майбутнього. Цей компонент демонструє, наскільки ефективно учень реалізує знання та вміння у динаміці практичної діяльності. Оцінювальний компонент забезпечує здатність до самостійного аналізу й оцінки власних прогнозів, результатів діяльності, їх обґрунтованості, точності та практичної доцільності, що дозволяє коригувати подальші прогностичні дії, розвивати здатність до самонавчання і самовдосконалення (Кугуєнко, 2009).

Присвячене формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва прогностичних умінь у процесі фортепіанної підготовки дисертаційне дослідження Чжан Сіньюань, презентує таку їх компонентну базу, як-от:

- мотиваційно-стратегічний визначає внутрішню готовність і усвідомлення здобувачами музично-педагогічної освіти значущості прогностичних умінь, формує ціннісне ставлення до передбачення як важливої складової професійної майстерності та сприяє формулюванню стратегії розвитку

педагогічної діяльності у сферах фортепіанного виконавства та вербально-інтерпретаційної взаємодії з учнями;

- когнітивно-операційний охоплює знання про етапи й інструменти реалізації прогнозування, зокрема вміння обґрунтувати педагогічний прогноз, розробити тактичний план дій, обрати оптимальні методи та засоби досягнення поставлених цілей і забезпечує логічну й послідовну організацію прогностичної діяльності в освітньому процесі ЗВО;

- діяльнісно-тактичний фокусується на практичному втіленні педагогічного прогнозу, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їхнього освітнього маршруту, а також художньо-естетичних цілей музичної освіти, орієнтує майбутнього педагога-музиканта на гнучке й адаптивне управління освітньо-творчими ситуаціями;

- регулятивно-аферентний виконує функцію внутрішнього моніторингу реалізації прогнозу, забезпечує розвиток здатності до саморефлексії, критичного аналізу доцільності та результативності здійснених дій, а також своєчасного коригування або, за потреби, припинення реалізації неефективної стратегії досягнення мети (Чжан Сіньюань, 2021: 144-145).

А.Антонець формування прогностичних умінь студентів презентує як цілеспрямований і системно організований процес навчально-пізнавальної діяльності, орієнтований на вирішення професійно значущих завдань. Його зміст складають ситуації проблемно-пошукового характеру, які стимулюють розвиток здатності майбутніх фахівців здійснювати як базові прогностичні дії (аналіз, порівняння, екстраполяція), так і опанувати комплексні методики прогнозування, що застосовуються в професійній практиці (Антонець, 2011: 8).

Б.Андрієвський і Л.Пермінова цілком обґрунтовано на основні аналізу наукових досліджень роблять висновок про те, що вміння, пов'язані з формуванням прогнозу, можна розглядати як базові складники прогностичної компетентності. Саме ці дії лежать в основі процесу її становлення, оскільки спрямовані на вироблення здатності передбачати

розвиток подій, планувати ефективну педагогічну діяльність і приймати обґрунтовані рішення (Андрієвський, Пермінова, 2022: 8).

У сучасному науковому дискурсі поняття прогностичної компетентності розглядається як складне, багатокomпонентне й інтегроване утворення, що має різні інтерпретації залежно від контексту дослідження та акцентів науковців.

І.Азаров у контексті професійної підготовки майбутніх офіцерів, розглядає прогностичну компетентність як інтегративної здатності, що поєднує знання, практичні навички, особистісні якості та первинний досвід, необхідні для ефективного виконання службово-управлінських функцій у змінних умовах військової діяльності та забезпечує здатність до цілеспрямованого, випереджального планування, а також до передбачення можливих трансформацій у професійному середовищі, вибору оптимальних рішень серед альтернативних варіантів дій у ситуаціях підвищеної відповідальності. Ця компетентність, на думку автора, є ключовим ресурсом у процесі реалізації офіцером своїх посадових обов'язків і дозволяє йому виступати як суб'єкт професійного управління в умовах високої динаміки та невизначеності. Структурно прогностична компетентність майбутніх офіцерів охоплює три досить традиційні для результуючих професійну підготовку феноменів компоненти:

- когнітивний – включає сукупність науково-теоретичних та прикладних знань, які формують уявлення про сутність, цілі, методи та засоби прогностичної діяльності в загальному та в контексті військової специфіки зокрема;
- діяльнісний – зорієнтований на формування й удосконалення практичних навичок прогнозування, необхідних для оперативного аналізу ситуацій, прийняття обґрунтованих управлінських рішень, а також для побудови раціональних сценаріїв розвитку подій;
- особистісний – забезпечує внутрішню мотивацію до здійснення прогностичної діяльності, усвідомлення її професійної значущості, розвиток

таких якостей, як відповідальність, гнучкість мислення, стресостійкість, здатність до саморефлексії й стратегічного бачення майбутніх офіцерів (Азаров, 2018: 2-3).

О.Дубасенюк визначає прогностичну компетентність як самостійну універсальну поліфункціональну педагогічну діяльність, основним призначенням якої є вивчення можливих тенденцій, змін і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів освітнього процесу (Дубасенюк, 2011: 11). У цьому контексті вона розглядається вченою як діяльність педагога, що виходить за межі рутинного педагогічного планування і набуває стратегічного виміру.

Дослідження Н.Давкуш процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в аспекті набуття ними здатності до прогностичної діяльності, уможливило визначити прогностичну компетентність як інтегровану особистісну якість, що поєднує в собі індивідуально-психологічні характеристики, ціннісні орієнтири, теоретичні знання та практичні навички, необхідні для здійснення прогнозування в сфері дошкільної освіти. Вона охоплює професійну обізнаність, здатність передбачати розвиток освітньо-педагогічних процесів, усвідомлене прагнення до професійного саморозвитку, планування освітньої взаємодії та підтримки особистісного становлення дітей дошкільного віку (Давкуш, 2011: 99). Науковицею доведено, що рівень сформованості прогностичної компетентності майбутніх вихователів тісно пов'язаний зі взаємодією ключових напрямів їхньої професійно-педагогічної діяльності: передбачення особистісного та професійного розвитку, управління освітніми процесами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти, а також прогнозування динаміки індивідуального розвитку дітей дошкільного віку. Ці напрями узгоджуються зі структурними компонентами прогностичної діяльності:

- аксіологічний компонент відображає сформованість мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до педагогічної професії загалом і до діяльності з прогнозування зокрема;

- когнітивний компонент репрезентує теоретичну обізнаність із засадами прогностичної діяльності, необхідної у фаховій діяльності вихователя;
- технологічний компонент пов'язаний з опануванням студентами практичних умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення педагогічного прогнозування;
- рефлексивний компонент забезпечує здатність до усвідомленого аналізу власної професійної діяльності, а також вміння здійснювати її корекцію на основі педагогічної рефлексії (Давкуш, 2011: 196).

Близький, але не тотожний підхід до сутності і структури прогностичної компетентності педагога закладу дошкільної освіти демонструють О.Бартків та Є.Дурманенко. Цей феномен позиціонується науковцями як багатокomпонентна (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-процесуальний, особистісно-рефлексивний компоненти) і полідетермінантна професійна здатність, яка формується під впливом психологічних, фізіологічних, соціальних та ситуативних чинників. Вона є динамічним утворенням, що постійно розвивається і вдосконалюється у процесі професійної діяльності. Сутність цієї компетентності полягає у свідомій, цілеспрямованій здатності педагога передбачати структуру, зміст, етапи реалізації та потенційні проблеми і завдання освітнього процесу, а також прогнозувати його результати. Важливим аспектом є можливість своєчасної корекції як власних дій і емоційних реакцій, так і освітніх ситуацій у цілому. На основі ймовірнісного прогнозу педагог має змогу ефективно проєктувати і організувати конструктивну, адаптивну педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток особистості дитини (Бартків, Дурманенко, 2022: 125).

Д.Пузіков характеризує прогностичну компетентність учителя як складну та динамічну професійну здатність, що включає «взаємопов'язані цінності, мотиви, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід», що суттєво детермінують здатність фахівця успішно й результативно

здійснювати прогностичну діяльність (Пузіков, 2018: 70–71). Науковець виокремлює три взаємопов'язані структурні складники:

- ціннісно-мотиваційний компонент, що охоплює систему внутрішніх переконань, установок, цілей і мотивацій, які спонукають вчителя до здійснення прогностичної діяльності, формує смислове ядро професійного передбачення, забезпечує позитивне ставлення до його реалізації та усвідомлення його значущості для якісної освітньої взаємодії;
- когнітивний компонент, який відображає обсяг і якість знань, що стосуються як теоретичних основ педагогічного прогнозування, так і його застосування в умовах загальної середньої освіти й охоплює розуміння закономірностей розвитку освітнього процесу, методів прогностичного аналізу, а також усвідомлені знання про можливі сценарії змін в освітньому середовищі;
- операційно-діяльнісний компонент реалізується, на думку автора, через сформованість конкретних умінь, навичок і досвіду, пов'язаних із практикою педагогічного прогнозування, що стосується як умінь застосовувати прогностичні інструменти на уроці, так і здатності інтегрувати їх у стратегічне планування освітнього процесу на різних рівнях – від індивідуального до системного (Пузіков, 2018: 367).

У дослідженні Ф.Полака серед компонентів прогностичної компетентності виокремлено інтуїцію, фантазію та креативність. Така конструкція віддзеркалює ідеї ученого про необхідність поєднання аналізу даних (через оцінювання, спостереження тощо) і педагогічної інтуїції та творчості, що призводить до ефективного прогнозування траєкторії розвитку учня. Ф.Полак стверджує, що образ майбутнього як вихідна точка планування, стимулює стратегічне бачення освітнього процесу та співзвучна з побудовою педагогічної візії, що «запроектована» для учня (Polak, 1971).

О.Муращенко, аналізуючи сутнісно-компонентні ознаки прогностичної компетентності, доходить висновку про те, що вона для майбутніх учителів початкової школи виступає невід'ємною складовою їхньої професійної

підготовки та забезпечує здатність ефективно орієнтуватися в динаміці освітнього процесу, передбачає наявність системи спеціальних знань про прогностичну діяльність, сформованих умінь, практичного досвіду у сфері педагогічного прогнозування та вміння трансформувати цей досвід у конкретні педагогічні дії. Формування цієї компетентності дозволяє майбутньому вчителю своєчасно передбачати можливі труднощі в навчанні молодших школярів, запобігати типовим помилкам, будувати диференційовані освітні траєкторії та підтримувати індивідуальний розвиток кожної дитини. Структура прогностичної компетентності зорієнтована на кілька ключових складників: мотиваційний, що визначає готовність і бажання реалізовувати прогностичні функції; когнітивний, пов'язаний із ціннісними знаннями та розумінням сутності прогнозування в педагогіці; діяльнісний, що охоплює володіння відповідними методами, прийомами й інструментами; а також рефлексивний, який забезпечує професійне усвідомлення й саморозвиток майбутнього вчителя (Муращенко, 2024).

В.Сокурєнко, Д.Швець та В.Уварова, досліджуючи прогностичну компетентність (це поняття автори синонімізують з антиципаційною спроможністю, що, на нашу думку, не є обґрунтованим) правоохоронців, зазначають, що вона постає як складне психічне утворення, що має поліфакторну природу і розглядається як інтегрована властивість, яка формується під впливом різних типів детермінації (фізіологічних, психологічних, соціальних та ситуаційних чинників) та виступає як універсальний механізм, що забезпечує орієнтацію людини в майбутньому, регулювання поведінки, прийняття рішень і адаптацію в динамічному середовищі й виконує функцію внутрішнього регулятора, який оптимізує діяльність особистості й сприяє активному освоєнню майбутніх змін (Сокурєнко, Швець, Уваров, 2018: 86).

Більш цілісний підхід пропонує І.Шаравара, який визначає прогностичну компетентність майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук як інтегровану професійно значущу якість особистості, що базується на системі

знань, досвіду, аналітичних і передбачувальних умінь, а також сприяє ефективному прогнозуванню змін, знаходженню альтернатив і прийняттю обґрунтованих професійних рішень з урахуванням ризиків і можливостей (Шаравара, 2020: 160). У структурі цієї якості першим учений виокремлює мотиваційно-ціннісний компонент, основу якого становить прагнення особистості до самореалізації, що виявляється у зростанні інтересу здобувачів освіти до прогностичної діяльності й охоплює ціле коло внутрішніх чинників (усвідомлену мету, пізнавальні інтереси, потреби, систему цінностей і мотиви, які спонукають до активного залучення у процес прогнозування). Цей компонент формує внутрішню настанову майбутнього фахівця на осмислене, цілеспрямоване й відповідальне здійснення прогностичної діяльності. Другим компонентом дослідник визначає теоретичний, що ґрунтується на знаннєвій базі, яка охоплює інформацію, ідеї, концепції та практичний досвід, що мають бути засвоєні майбутніми фахівцями. Його зміст визначається особливостями досліджуваної галузі («Інформаційні технології») і включає систематизоване уявлення про закономірності, принципи, підходи й методи, пов'язані з прогнозуванням у цій сфері. Саме цей компонент, на думку вченого, забезпечує інтелектуальне підґрунтя для формування здатності до усвідомленого та обґрунтованого передбачення змін в інформаційному середовищі. Представлений в авторській структурі ехнологічний компонент, охоплює процес формування, розвитку та практичного закріплення вмінь і навичок, необхідних для здійснення прогнозування. Він передбачає опанування студентами конкретних методик, інструментів та прийомів, що дозволяють ефективно застосовувати здобуті знання в умовах реальної або змодельованої професійної діяльності та забезпечує перехід від теоретичного розуміння до практичного використання прогностичних механізмів, зокрема в галузі інформаційних технологій.

Контрольно-рефлексивний компонент прогностичної компетентності, за задумом науковця, виділяється як самостійний складник через

необхідність співвіднесення досягнутих результатів з початково поставленими цілями та завданнями, закладеними на етапі мотиваційно-цільового налаштування. Він охоплює оцінювання якості й ефективності здійсненої прогностичної діяльності, аналіз її результатів, осмислення труднощів, що виникли в процесі реалізації, а також окреслення пріоритетних орієнтирів подальшого професійного вдосконалення в цій сфері. Функціонально контроль-но-рефлексивний компонент виконує роль інструмента внутрішнього моніторингу, сприяючи розвитку вмінь до самоаналізу, рефлексії та самокорекції, що є необхідними для цілісного професійного зростання фахівця у галузі комп'ютерних наук. Особистісний компонент завершує структуру прогностичної компетентності, інтегруючи всі попередні складники на рівні внутрішнього самоствердження фахівця. Його зміст пов'язаний із системою стійких індивідуально-психологічних рис, установок і якостей, які забезпечують готовність до відповідального здійснення прогностичної діяльності (Шаравара, 2021: 67–77).

Вважаємо, що саме така структурна композиція найбільш відповідає дефініції «професійно-педагогічна культура» в її особистісному преломленні, оскільки включає особистісний компонент, що буде враховано нами щодо висвітлення компонентів феномену культура прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Водночас Л.Бунас підкреслює соціальну вагомість прогностичної компетентності, розглядаючи цей феномен у психологічній площині як соціально значущу властивість особистості, необхідну для успішної взаємодії в професійній сфері; як пов'язаний з антиципацією «специфічний конструкт імовірного прогнозування особистості». Цей конструкт уможливорює набуття здатності «зберігати й оптимально конструювати власне майбутнє, експлікувати минулий досвід (ЗУНи, досягнення) й будувати образ очікуваного майбутнього». У контексті аналізу структури прогностичної компетентності, авторка наголошує на доцільності враховувати її внутрішній аспект, який розкриває глибинну організацію цього феномену та може бути

представлений через два взаємопов'язані рівні: базовий і процесуальний. При цьому базові ознаки виконують фундаментальну функцію, тобто забезпечують загальну організацію поведінки та психічної активності особистості, формуючи основу для стабільного прояву прогностичних умінь. Йдеться, зокрема, про стійкі індивідуально-психологічні риси, мотиваційні установки, когнітивні стилі, що визначають готовність особистості до прогностичної діяльності. Процесуальні ознаки, у свою чергу, виконують регулятивну функцію: вони забезпечують гнучке керування поведінкою і психічними процесами в динамічних умовах прогнозування. Саме на цьому рівні виявляються вміння аналізувати, оцінювати, робити висновки, адаптуватися до змін і ухвалювати рішення, спираючись на уявлення про можливий розвиток подій (Бунас, 2020: 73–74).

У дослідженні К.Халецької прогностична компетентність майбутніх учителів математики інтерпретується як «синтетичний полідетермінований особистісно-професійний конструкт, що визначає здатність педагога координувати мету й результат професійно-педагогічної діяльності (педагогічний прогноз); визначати напрями педагогічно-математичної діяльності відповідно до висунутих гіпотез; збагачувати палітру професійних функцій педагогічною прогнозологією». Вона охоплює вміння визначати напрями математично-педагогічної взаємодії, орієнтуючись на сформульовані гіпотези, а також інтегрувати у власну професійну практику елементи педагогічної прогнозології, розширюючи межі своїх фахових функцій (Халецька, 2024: 79). Науковиця у структурі досліджуваного явища виокремлює когнітивно-інформаційний (формує знаннєву основу, на якій вибудовується вміння майбутнього вчителя математики працювати з прогнозами й охоплює розуміння логічних і математичних принципів, системність і впорядкованість знань щодо етапів прогностичної діяльності, методологічних засад прогнозології та способів впровадження педагогічного прогнозу в контексті математичної дидактики), інтелектуально-ментальний (відображає індивідуальні пізнавальні якості вчителя математики, його

природну схильність до розумової діяльності, здатність швидко й ефективно опрацьовувати інформацію, застосовувати мислення вищого рівня, розумова гнучкість, логічне мислення, здатність мислити варіативно та ініціативно, тобто виявляти інтелектуальну активність у непередбачуваних ситуаціях), інструментально-технологічний (характеризує здатність педагога втілювати прогностичну діяльність на практиці завдяки володінню необхідними навичками для використання сучасних методів і технологій у навчальному процесі, включаючи інтерактивні інструменти, цифрові засоби навчання, інноваційні підходи тощо), світоглядно-професійний (репрезентує педагогічну зрілість і стійку установку вчителя на продуктивне використання можливостей прогнозування у власній професійній практиці, передбачає гармонійне поєднання сформованої педагогічної майстерності з методологічною культурою й дослідницькими вміннями, які дозволяють інтуїтивно та творчо застосовувати прогностичні підходи для розробки індивідуалізованих освітніх маршрутів учнів) (Халецька, 2024: 4–5).

Отже, прогностична компетентність базується на глибокому засвоєнні педагогами знань із галузі педагогічної прогностики, формуванні практичних умінь та навичок прогнозування освітніх процесів і результатів. У професійній діяльності вона забезпечує здатність до випереджувального проєктування, бачення ймовірних змін у професійному середовищі, пошуку ефективних варіантів розв'язання педагогічних завдань, зокрема в умовах складних, динамічних або нестандартних ситуацій. Крім того, прогностична компетентність учителя передбачає наявність сформованої професійної позиції щодо важливості прогностичної діяльності як інструменту підвищення якості педагогічної взаємодії.

Сучасне суспільство висуває до підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вимоги, що базуються на культуровідповідній гуманістичній парадигмі, у центрі якої розуміння освіти як невід'ємного компонента культури та засобу її передавання. Освіта розглядається як культуротворчий процес, спрямований на формування особистості як носія

культури, здатного до саморозвитку, культурної творчості та здійснення осмисленої, відповідальної й прогностично зорієнтованої діяльності. Розуміння важливості формування культури такої діяльності, що виявляє себе в галузі мистецько-педагогічної освіти, зумовлює потребу в осягненні сутності та структури цього феномену.

Отже, зроблені необхідні для логічного й послідовного визначення наукового поняття «культура прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва» дії та операції, а саме з'ясовано, що в науковому дискурсі поняття культура розглядається як універсальна форма соціального буття, що охоплює систему цінностей, норм, знань, способів діяльності та форм спілкування, які забезпечують збереження і розвиток суспільства. Одним із різновидів культури є професійна культура, що відображає специфіку тієї чи іншої сфери фахової діяльності. Її сутність полягає у володінні системою знань, умінь, навичок, способів дії та особистісних якостей, які забезпечують високу якість виконання професійних функцій, а також визначають ціннісно-сміслові орієнтири діяльності фахівця. Особливою формою професійної культури є професійно-педагогічна культура, яка відображає цілісність і гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності. Вона включає такі складники, як педагогічна ерудиція, культура спілкування, педагогічний такт, методична грамотність, етична відповідальність, а також здатність до творчого самовираження в процесі навчання і виховання. У випадку вчителя музичного мистецтва вона набуває естетико-педагогічної природи, поєднуючи в собі музичне, емоційне, духовне і дидактичне.

У контексті професійно-педагогічної діяльності дедалі більшого значення набуває поняття прогнозування, що розглядається як процес науково обґрунтованого передбачення майбутніх змін в об'єкті педагогічного впливу. Відповідно, прогностична діяльність педагога полягає у вмінні бачити перспективи розвитку учня, проєктувати результати освітнього процесу, обирати ефективні шляхи педагогічної взаємодії з урахуванням

індивідуальних особливостей суб'єктів навчання. Вона ґрунтується на аналітичному мисленні, системному підході, ціннісних орієнтаціях та інтуїтивно-рефлексивній здатності вчителя діяти на випередження.

Узагальнюючи зазначене, можемо стверджувати, що в сучасній мистецькій педагогіці все більшої актуальності набуває поняття культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Воно інтегрує в собі положення про культуру як систему цінностей і норм, про професійну й педагогічну культуру як специфічні форми реалізації цієї системи у фаховій діяльності, а також про прогнозування як обов'язкову складову педагогічного проєктування. Ці поняття виступають родовими щодо дослідженого феномена.

Зважаючи на вищезазначене й ураховуючи здійснений у попередньому розділі аналіз наукових досліджень, культуру прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва визначаємо як специфічну форму вияву педагогічної і прогностичної культури в умовах фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів; інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється у здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювати осмислене, ціннісно зорієнтоване, науково обґрунтоване прогнозування результатів художньо-педагогічної взаємодії з учнями засобами музичного мистецтва, з урахуванням індивідуальних особливостей, потенціалу і творчих можливостей кожного здобувача освіти.

Подальшим завданням дослідження було з'ясування структури культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічного феномену. У тлумачному словнику структура визначається як «взаєморозміщення та взаємозв'язок єдиних складників цілого» (Бусел, 2001: 1405). У філософії це поняття розглядається як цілісна єдність «стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах» (Шинкарук, 2002: 646).

Важливо наголосити, що структура репрезентує і форму, і внутрішню логіку організації досліджуваного феномена, що відображає функціональні

зв'язки між його суттєвими елементами і забезпечує єдність системного цілого. У свою чергу, структура будь-якої системи постає як впорядкована множина елементів, що перебувають у взаємозв'язку та взаємодії задля досягнення певної мети або виконання визначених функцій. Вона відображає склад системи, визначає характер відносин між її частинами, що забезпечує цілісність та узгодженість її функціонування (Бех, Слепцов, 2012; Кустовська, 2005; Шабанова, 2014). У цьому контексті структура розглядається як інтегративне поняття, яке охоплює розташування, взаємозалежність і призначення компонентів, а також ті зв'язки між ними, які забезпечують стійкість системи та можливість її розвитку. Іншими словами, структура фіксує не просто не механічну сукупність частин, наявність елементів, а їх а стійку конфігурацію та організацію відповідно до функціональної логіки цілісного утворення. Саме завдяки структурі система зберігає свою впізнаваність і стабільність у динамічному середовищі, водночас залишаючись відкритою до змін й удосконалення.

Структура культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва базується на визначених у науці компонентах прогностичної компетентності, професійно-педагогічної культури з урахуванням специфіки змістового наповнення прогностичної діяльності педагога-музиканта та вибудована з опертям на аналіз досвіду практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Пропонована структура передбачає взаємодію таких структурних компонентів:

- когнітивно-візійний компонент відображає рівень обізнаності майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо сутності культури прогностичної діяльності, її функції та шляхи набуття, охоплює знання про сутність, принципи, методи й етапи педагогічного прогнозування, а також уявлення про можливі сценарії художньо-педагогічної взаємодії, бачення вірогідних результатів освітнього процесу та розуміння прогностичних стратегій у мистецькому навчанні;

- операційно-рефлексивний компонент охоплює практичну складову культури прогностичної діяльності та виявляється у здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва проектувати, організовувати й адаптувати власну педагогічну діяльність у прогностичному ключі, застосовуючи рефлексію як постійний інструмент самовдосконалення. Він передбачає сформованість у майбутнього вчителя музичного мистецтва комплексу вмінь, необхідних для здійснення педагогічного прогнозування у процесі викладання музичного мистецтва із застосуванням рефлексивних технологій. Йдеться про здатність цілеспрямовано застосовувати відповідні методи й технології прогнозування для передбачення результатів навчально-виховної взаємодії, враховуючи специфіку музичного мистецтва як емоційно-естетичної сфери. Важливим складником цього компонента є розвиток рефлексивного мислення, що забезпечує осмислення власних дій, прогнозів, рішень та їх результатів;
- настановно-інтенційний компонент, який вміщує внутрішню мотивацію до прогностичної діяльності, особистісні смисли, ціннісні орієнтири, цільову спрямованість і наявність особистісного сенсу майбутнього вчителя музичного мистецтва в педагогічному прогнозуванні;
- особистісно-евристичний компонент, що відображає інтеграцію всіх інших складників у внутрішній світ майбутнього вчителя, характеризує інтеграцію інтуїції, креативності та логічного мислення як глибинних особистісних якостей, що створюють індивідуальний стиль прогнозного мислення і забезпечують інтегроване, інтуїтивно-креативне і раціональне здійснення передбачення педагогічних ситуацій і рішень в музично-педагогічній освіті.

### **Висновки з першого розділу**

У розділі прогностичну діяльність вчителя музичного мистецтва потрактовано як динамічний і багатовимірний процес, що охоплює як педагогічні, так і мистецькі складники й ґрунтується на поєднанні науково-

обґрунтованого передбачення, емоційно-естетичної чутливості й педагогічної майстерності, спрямованої на забезпечення гармонійного розвитку учнів у процесі музичного навчання. З'ясовано, що вона має комплексний, інтегративний і поліфункційний характер, поєднує інтелектуально-аналітичні, художньо-інтерпретаційні, операційно-методичні комунікативні й регулятивні складники і спрямована на випереджальне уявлення, моделювання та проєктування майбутніх результатів освітнього процесу, зокрема в контексті музичної інтерпретації, виконавської діяльності та розвитку художнього досвіду учнів.

Основними особливостями прогностичної діяльності вчителя музичного мистецтва визначено: поліфункційність, зв'язок з інтерпретаційною діяльністю, випереджальний, проблемно-творчий характер, методична обґрунтованість, аналітичність, необхідність здійснювати верифікацію та регуляцію.

Виокремлено загальнодидактичні та специфічні принципи, реалізація яких ураховує особливості й забезпечує продуктивність прогностичної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва (науковості, об'єктивності, комплексності, практичної спрямованості, варіабельності, нерозривної єдності будови зовнішньої й внутрішньої (внутрішній план) діяльності людини, цілеспрямованості, цілісності, адекватності засобів, форм і методів діяльності актуальному стану її суб'єктів, холізму, ефективності, адаптивності, ресурсної достатності, системності, неперервності, об'єктивності, детермінізму, розвитку, історизму, єдності теорії та практики).

Визначено сутність феномену «культура прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва» та науково обґрунтовано його структуру, яку утворює єдність і взаємодія когнітивно-візійного (відображає обізнаність майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо сутності, функцій та способів формування культури прогностичної діяльності, охоплює знання про педагогічне прогнозування, сценарії художньо-педагогічної взаємодії та прогностичні стратегії в мистецькому навчанні),

операційно-рефлексивного (охоплює практичні вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва проектувати й адаптувати педагогічну діяльність у прогностичному ключі, застосовуючи рефлексію як інструмент самовдосконалення, передбачає володіння методами педагогічного прогнозування з урахуванням емоційно-естетичної специфіки музичного мистецтва та розвиток рефлексивного мислення для осмислення власних дій і рішень), настановно-інтенційного (відображає внутрішню мотивацію майбутнього педагога-музиканта до прогностичної діяльності, особистісні смисли, ціннісні орієнтири та цільову спрямованість у педагогічному прогнозуванні) й особистісно-евристичного (відображає інтеграцію всіх складників у внутрішній світ майбутнього вчителя музичного мистецтва, поєднуючи інтуїцію, креативність і логічне мислення в індивідуальний стиль прогнозного мислення для цілісного, інтуїтивно-креативного та раціонального передбачення педагогічних ситуацій у музичній освіті) компонентів.

**РОЗДІЛ 2.**  
**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ**  
**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**  
**ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**2.1. Методологічні підходи до формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій**

Аналітичне осмислення стану розвитку сучасної науки, яке ми здійснили в контексті вивчення проблеми формування прогностичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, дає підстави стверджувати, що результативність дослідження будь-якого педагогічного феномену чи явища безпосередньо залежить від наявності чітко окресленого й усвідомлено обраного методологічного підґрунтя для продукування обґрунтованих припущень щодо можливого перебігу подій та побудови стратегії якісно-позитивних зрушень у дослідженому явищі. Саме методологічний фундамент, що побудований з урахуванням трансформаційних змін у суспільстві, відповідає його потребам, сучасним науковим парадигмам і запитам освітньої практики, є визначальним чинником ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів. Тільки за умов науково вивіреної методологічної стратегії можна сформувати культуру прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як невід’ємний складник їхньої професійно-педагогічної культури і запоруку набуття майбутніми педагогами-музикантами фахової майстерності.

Услід за С.Гончаренком, І.Добронравовою, О.Дубасенюк, Н.Кічук, І.Княжевою, Т.Койчевою, В.Кравцовим, С.Кримським, О.Кустовською, Т.Осиповою, А.Павленком, І.Сидоренко, С.Сисоєвою, В.Черкасовим та ін. методологія розглядається як цілісна система теоретичних засад і практичних підходів, яка визначає індивідуальну траєкторію наукового пошуку,

орієнтованого на досягнення поставленої мети. Вона забезпечує логічну впорядкованість дослідницького процесу, точність у застосуванні й продукуванні наукової термінології, а також гарантує об'єктивність і послідовність у збиранні, аналізі та інтерпретації емпіричних даних. Методологічна база дослідження сприяє отриманню багатовимірної інформації про об'єкт наукової розвідки, відкриває можливості для виявлення нових зв'язків і закономірностей, ініціює інтеграцію нових знань у науковий простір. Окрім того, методологія виконує евристичну функцію, стимулюючи пошук нових напрямів досліджень, сприяє розширенню меж наукового пізнання, формує основу для структуризації наукової інформації, яка базується на об'єктивних даних (Гончаренко, 2008; Добронравова, Сидоренко, 2008; Дубасенюк, 2016; Княжева, 2023; Кравцов, 2014; Кустовська, 2005; Сисоєва, Кристопчук, 2013 та ін.). У такий спосіб методологія виступає як інструмент наукового аналізу, засіб логічного, аналітичного та прогностичного осмислення досліджуваних явищ.

Теоретичне опрацювання зазначених наукових джерел, присвячених методології педагогічного дослідження, дало змогу виокремити основні функції методологічних підходів, що є визначальними для побудови цілісного дослідницького процесу. По-перше, методологічні підходи задають напрям і способи здобуття нових наукових знань, формуючи логіку руху дослідника до поставленої мети. По-друге, методологічні підходи забезпечують наукове пізнання необхідним аналітичним інструментарієм, який дозволяє досліджувати явища в їхній структурі, динаміці й взаємозв'язках. По-третє, застосування різних методологічних підходів відкриває можливість досягнення повноти та багатовимірності в розкритті змісту педагогічного явища, що досліджується. Крім того, методологічна основа дослідження сприяє оновленню наукового знання, створюючи передумови для включення нової інформації в існуючі теоретичні моделі, а також дозволяє уточнити й систематизувати термінологічний апарат відповідної галузі. Важливо й те, що сучасна педагогічна методологія

враховує культурні та гуманітарні виміри освіти, що є особливо значущим у дослідженнях, пов'язаних із формуванням різних видів професійної культури майбутніх учителів мистецького профілю. Саме тому варто наголосити, що методологічні підходи виконують не стільки технічну чи процедурну функцію, скільки слугують основою для глибокого осмислення об'єкта дослідження в контексті культурно-історичної, ціннісної та соціальної динаміки освіти.

Побудова методологічної основи дослідження формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтувалася на усвідомленні необхідності комплексного, багатовекторного підходу до аналізу цього складного педагогічного явища. Вихідною позицією стало переконання, що жоден окремий методологічний підхід не здатен повною мірою охопити всі смислові, структурні та функційні аспекти культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме тому доцільним було залучення сукупності взаємопов'язаних підходів, які, перебуваючи у взаємодії, взаємодоповнюються, посилюючи пояснювальний і розвивальний потенціал одне одного.

Вибір методологічних орієнтирів визначався кількома чинниками: актуальними тенденціями розвитку вищої мистецько-педагогічної освіти; необхідністю урахування цілісної структури професійної підготовки майбутнього вчителя; внутрішньою складністю самого феномена культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, який охоплює когнітивні, ціннісно-мотиваційні операційні й особистісні компоненти (Побірченко, 2012).

Отже, методологічна основа дослідження постає як цілісна система аналітичних інструментів, що дозволяє глибоко осмислити сутність культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, вибудувати науково обґрунтовану методика її формування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтований вибір методологічних підходів створює умови для розкриття об'єкта дослідження у

його багатоманітності, динаміці та взаємозв'язках із сучасними потребами і завданнями мистецько-педагогічної освіти.

Культурологічний підхід у дослідженні формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є надзвичайно важливим і концептуально виправданим, оскільки дозволяє розглядати професійну підготовку педагога як засвоєння знань, умінь і навичок та включення особистості у сферу цінностей культури, її норм, смислів, символів і традицій.

Сутність культурологічного підходу полягає у спрямованості на розуміння культури як багатовимірного середовища розвитку особистості, де освітній процес розглядається через призму культури, акцентуючи на взаємодії освіти, суспільства та індивіда в контексті культурних цінностей, традицій і практик, а педагогічна освіта виступає як система навчання та процес духовного становлення людини. Він орієнтує на інтеграцію мистецьких, педагогічних, філософських, аксіологічних знань, що формують у майбутнього вчителя глибоке відчуття історичної, соціальної та естетичної зумовленості його професійної діяльності. Його відмітними особливостями є акцентування у відборі змісту освіти на культурну спадщину, вивчення національних та світових культурних традицій, науки і мистецтва, діалог культур, урахування поліхронності культурного простору, індивідуальних культурних потреб здобувачів (етнічних, релігійних, соціальних) та залучення їх до культуротворення, інтеграція мистецтва та гуманітарних наук.

Л.Масол, як авторка концепції естетичного виховання в українській школі, підкреслює значення культурологічного підходу в освіті через занурення здобувачів у контексти національного і світового мистецтва та розкриває особливості застосування художньо-педагогічних технологій в освітньому просторі (Масол, 2015).

Культурологічний підхід має виразну ціннісну спрямованість, що дає змогу визначати основні регулятиви формування змісту освіти через призму

взаємозв'язку та взаємодії різноманітних досягнень людства. Він дозволяє інтегрувати знання про культуру в освітній процес, усвідомлювати їхню значущість у формуванні світогляду особистості. При аналізі наукового доробку різних шкіл і традицій важливо враховувати їхні теоретичні засади та культурно-історичний контекст, у якому вони формувалися. Це сприяє глибшому розумінню еволюції ідей та їхнього впливу на сучасну педагогічну практику. Культурологічний підхід забезпечує глибокий аналіз освітніх процесів, враховуючи їхній зв'язок із культурними традиціями, духовними цінностями та соціокультурними тенденціями, здійснення структурного осмислення педагогічної діяльності та визначення її ролі у формуванні особистості, здатної до творчої самореалізації та активної взаємодії в суспільстві. На його мультиплікативну сутність влучно й обґрунтовано вказує Т.Осипова (Осипова, 2012).

Культурологічний підхід в освіті майбутніх учителів музичного мистецтва є необхідним для розуміння музичного мистецтва як феномену культури, що розкриває його глибокий духовний та соціальний зміст, адже майбутній учитель має бути виконавцем, педагогом, культурним просвітителем, здатним використовувати сучасні технології для популяризації мистецтва (Фань Пейсі, 2025).

Необхідність залучення культурологічного підходу зумовлена, з одного боку, сутністю самого досліджуваного феномена, а з іншого усвідомленням музичного мистецтва як культурного коду, що відображає, транслює та формує цінності суспільства та потребою формувати в майбутнього вчителя здатність прогнозувати педагогічні ситуації на раціональному, світоглядному та ціннісному рівнях. Такий підхід дозволяє побачити у вчителів музичного мистецтва в як носія професійних функцій, а й культурного посередника між мистецтвом й особистістю учня, між традицією й інновацією, між національним і глобальним.

У межах культуровідповідного підходу культура прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва трактується як особлива

форма культурної свідомості, що передбачає здатність до осмисленого передбачення змін у соціокультурному й освітньому просторі через призму мистецько-педагогічної діяльності, ураховувати контекст часу, традиції та потенціал мистецтва як чинника трансформації особистості.

Ключовими в цьому підході виступають принципи культуровідповідності, культуротворчості які визначають смислову й ціннісну спрямованість освітнього процесу й орієнтують дослідження на глибоке розуміння взаємозв'язку між культурою, освітою і розвитком особистості (Аніщенко, Падалка, 2013; Гончаренко, 2008; Ісаєва, Грицько, 2023; Княжева, 2014; Левенець, 2013; Олійник, 2006 та ін.).

Принцип культуровідповідності передбачає узгодження змісту, форм і методів педагогічної діяльності з культурними контекстами, в яких формується особистість майбутнього вчителя. У межах цього принципу освіта розглядається не як нейтральне передання знань і суспільно-історичного досвіду, а як процес, що відбувається в конкретному історико-культурному середовищі й спрямований на збереження, трансляцію, осмислення культурних надбань людства. Застосування цього принципу в контексті формування культури прогностичної діяльності означає, що педагогічне прогнозування має базуватися на аналітичному розрахунку та розумінні культурної доцільності й ціннісної обґрунтованості можливих освітніх рішень. Прогноз, який не враховує культурні параметри, ризикує бути технократичним або відірваним від реального гуманітарного контексту.

Принцип культуротворчості зосереджує увагу на творчому потенціалі особистості як суб'єкта культури. Він орієнтує освітній процес не стільки на відтворення культурних зразків, скільки на їхнє оновлення, переосмислення та створення нових культурних смислів. У цьому сенсі майбутній учитель музичного мистецтва постає як активний культуротворець, здатний і транслювати культурні надбання, і формувати нові педагогічні й мистецькі підходи відповідно до потреб і завдань часу (Машкіна, Ксатенко, Хомич, Шахрай, 2016). Культура прогностичної діяльності виявляється тут як

здатність моделювати варіативні сценарії культурного розвитку, продукувати педагогічні ідеї, що гармонізують освітній простір, і творчо впливати на культурно-естетичне виховання молоді.

У взаємодії принципи культуровідповідності та культуротворчості забезпечують необхідну рівновагу між збереженням культурної спадщини та відкритістю до її оновлення, між традиційністю й інноваційністю, що є визначальними для формування досліджуваного феномену у сфері мистецької освіти.

У межах культурологічного підходу до аналізу педагогічних явищ важливе місце займають функційні принципи, що забезпечують цілісне, змістовне й багатовимірне розуміння досліджуваної проблематики. Застосування цих принципів дає змогу виявити глибинні смисли педагогічних явищ і процесів. Одним із таких принципів виступає системна реконструкція культури, що передбачає розгляд культури як багаторівневої динамічної системи, у якій педагогіка посідає особливе місце як механізм трансляції, оновлення й передбачення культурних смислів (Гриньова, Подберезський, 2012). Такий підхід дозволяє аналізувати культуру прогностичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті ширших культурних процесів – як результат взаємодії традицій, цінностей, знань та інновацій.

Другим принципом є урахування суб'єктності культурного розвитку, що фокусується на ролі особистості як активного творця й носія культури. У педагогічному вимірі це означає визнання майбутнього вчителя не як об'єкта професійної підготовки, а як суб'єкта, здатного до саморефлексії, творчості, критичного осмислення культурних норм і продуктивної діяльності в культурному просторі освіти (Гриньова, Подберезський, 2012). Культура прогностичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в цьому контексті постає як результат цілеспрямованої діяльності, у якій поєднуються аналітичне мислення й ціннісна орієнтація.

Наступним функційним принципом культурологічного підходу є взаємодія нормативного й креативного аспектів культури, що передбачає одночасне урахування усталених норм, традицій, канонів та відкритість до нових смислів, інтерпретацій, педагогічних інновацій (Гриньова, Подберезський, 2012). У професійній діяльності вчителя музичного мистецтва це проявляється у здатності органічно поєднувати знання про класичну культурну спадщину з розумінням сучасних культурних змін, здатністю генерувати нові підходи до навчання засобами мистецтва.

Застосування зазначених принципів у дослідженні культури прогностичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволяє поглибити теоретичне осмислення феномена, побудувати ефективну модель і методику її формування у системі вищої мистецько-педагогічної освіти.

Культурологічний підхід у контексті дослідження культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва вирізняється чітко окресленою ціннісною спрямованістю, що набуває особливої значущості в умовах гуманітарної парадигми сучасної освіти. Цей підхід дозволяє осмислювати зміст фахової підготовки як відображення цілісної картини людської культури, у якій взаємодіють різні форми мистецтва, знання, світоглядні орієнтири й педагогічні традиції. Він сприяє формуванню в майбутнього педагога здатності бачити у своїй професійній діяльності не сукупність технічних дій, а передусім ціннісно навантажений процес, що має вплив на духовне становлення особистості. Позаяк саме цінності визначають орієнтири педагогічного передбачення, оскільки прогнозування – це і аналітичне моделювання майбутнього, і морально відповідальний вибір можливих сценаріїв його розвитку. Через культурологічну оптику педагогічне передбачення постає як процес, у якому враховується логіка освітніх змін та змістовне, смислове наповнення цих змін відповідно до культурно-історичного контексту.

Наукове пізнання як форма діяльності також ґрунтується на ціннісних орієнтирах: воно не зводиться лише до фіксації фактів чи явищ, а включає осмислення того, що є соціально й педагогічно значущим, необхідним, а отже таким, що має існувати. Саме тому аналіз наукових концепцій, педагогічних теорій не може бути відірваним від розуміння їх «вбудованості» у культурний простір епохи, в її духовні й аксіологічні запити.

Застосування культурологічного підходу як методологічного фундаменту дослідження забезпечує глибше розкриття культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як системного феномена, в якому поєднуються особистісні смисли, художньо-естетичне світосприйняття, гуманістичні орієнтири та здатність передбачати педагогічні процеси в контексті культурної динаміки суспільства.

Отже, культурологічний підхід збагачує методологічну платформу дослідження та забезпечує глибше розуміння процесів формування прогностичної культури в логіці культурного розвитку, гуманізації освіти й актуалізації ціннісно-сміслових орієнтирів у професійній діяльності майбутнього педагога-музиканта.

Технологізація освітнього процесу є загальною тенденцією сучасної освіти в усьому прогресивному світі, проте вона набуває особливої ваги саме у сфері педагогічної підготовки. Це пояснюється необхідністю формування в майбутнього вчителя знань та готовності і здатності до практичного їх застосування в складних професійних умовах, що динамічно змінюються. Саме тому серед сучасних інноваційних методологічних орієнтирів, що відповідають запитам на оптимізацію освітнього процесу, активізацію творчого потенціалу його суб'єктів в забезпечення його результативності, особливу увагу заслуговує технологічний підхід.

Попри значну поширеність використання поняття «технологічний підхід» у науково-педагогічному дискурсі, варто констатувати, що його термінологічне оформлення залишається недостатньо розробленим з урахуванням специфіки освітньої галузі. У науковій літературі зустрічаються

поодинокі спроби глибшого осмислення цього підходу в контексті педагогіки, розглянемо їх більш докладно.

Більшість науковців, не вдаючися до термінологічного оформлення поняття «технологічний підхід», апріорі усвідомлюють його як чинник модернізації освіти, як процес упровадження науково обґрунтованої сукупності технологій в освіті, цілком слушно зазначаючи про те, що вони сприяють зростанню якості професійної підготовки майбутніх фахівців, її централізації на практичну значущість і конкурентоспроможність, формування творчої, інноваційно активної особистості, здатної до впровадження гуманістичних ідей, індивідуалізації навчання та модернізації освітнього процесу відповідно до сучасних соціальних вимог (Галушак, 2018; Головка, 2018; Дзюбенко, Олійник, 2007; Майборода, 2015; Прокопенко, Євдокимов, 2012 та ін.). Т.Койчева і Д.Кібіч у результаті аналітики наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених, переконливо довели, що застосування технологічного підходу в сучасній освіті розглядається як закономірна відповідь на запит суспільства щодо трансформації освітньої парадигми: від традиційної знаннево-просвітницької моделі до особистісно зорієнтованої, культурно значущої, історично вкоріненої, студенто- та дитиноцентрованої. У цьому контексті технологічний підхід постає як інструмент переходу до освіти, в якій центральне місце займає суб'єкт навчання – активний, самостійний, ініціативний і вмотивований учасник освітнього процесу, здатний до партнерської взаємодії, відповідального вибору та індивідуальної освітньої траєкторії (Койчева, Кібіч, 2022).

Л.Коваль технологічний підхід характеризує як чинник модернізації професійної підготовки студентів, що забезпечує досягнення гарантованих результатів навчання. Особливу увагу авторка приділяє потенціалу цього підходу у сприянні особистісному розвитку, формуванню самостійності, професійній і соціальній мобільності майбутніх педагогів відповідно до вимог сучасного ринку освітніх послуг (Коваль, 2009: 18).

Технологічний підхід тлумачать як «послідовну практичну інтерпретацію цілей, змісту, засобів, форм та методів навчання, спрямовану на досягнення конкретного результату» (Гриценко, Кузьменко, Чистякова, 2024: 76).

Р.Романишин розглядає технологічний підхід як орієнтацію освітнього процесу на досягнення конкретного результату, тобто продукту, що відповідає наперед заданому зразку, акцентуючи увагу на його результативній спрямованості (Романишин, 2011: 127).

Іншої глибини набуває осмислення сутності технологічного підходу в працях І.Княжевої, яка інтерпретує його як інноваційний чинник у системі педагогічної освіти. У її підході акцент зроблено на широке впровадження комплексу педагогічних технологій, які підвищують ефективність навчального процесу, надають йому системності, концептуальності, вимірюваності, алгоритмічності, керованості й оптимальності (Княжева, 2023: 165).

Беручи до уваги вищезазначені позиції, у межах нашого дослідження доцільним є опора саме на трактування, запропоноване І.Княжевою, як таке, що найбільш повно відображає потенціал технологічного підходу в контексті інноваційного оновлення змісту, форм і методів мистецько-педагогічної підготовки. Саме це визначення дозволяє розглядати технологічний підхід як методологічну платформу для формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

До ключових сутнісних характеристик технологічного підходу відносять низку ознак, що визначають його змістове та функційне наповнення, а також розкривають його потенціал у контексті професійної підготовки майбутніх учителів. По-перше, цей підхід передбачає широке застосування освітніх технологій (як традиційних, так і інноваційних), що забезпечують варіативність, адаптивність і гнучкість організації навчального процесу. По-друге, він ґрунтується на практико зорієнтованості, тобто діяльності через залучення до активного досвіду, моделювання педагогічних

ситуації і виконання фахових завдань. Наступною ознакою є орієнтація на оптимальне впровадження досягнень науково-технічного прогресу в освітню практику, що забезпечує актуальність і технологічну сучасність освітнього процесу. Важливою особливістю технологічного підходу виступає ієрархічна побудова цілей і завдань, які чітко корелюють із практичними, конкретно визначеними та вимірюваними результатами навчання, що дає змогу забезпечити контрольованість і прогнозованість професійної підготовки. Не менш значущою є орієнтація на проектування та програмування способів організації освітнього процесу, його попереднє моделювання з урахуванням логіки розвитку професійних компетентностей. Також технологічний підхід передбачає наявність чітко визначеного алгоритму дій, який забезпечує структурованість, послідовність і ефективність педагогічної діяльності. Особливістю цього підходу є й прагнення до гарантованого досягнення поставлених цілей і завдань, що зумовлює стабільність очікуваних результатів освітнього впливу. І, нарешті, ключовою ознакою виступає інструментальне керування освітнім процесом, що забезпечує його прозорість, відтворюваність і дієву управлінську підтримку (Княжева, 2023: 165). Його цінність полягає у здатності забезпечувати чітку логіку організації педагогічної діяльності, спрямовану на досягнення визначених цілей через реалізацію алгоритмів, що мають дієвий інструментальний характер.

На відбір цього підходу як ключового для інструментальної реалізації започаткованого дослідження суттєвий вплив здійснила принципова позиція Н.Кічук, у науково-методологічному доробку якої ідея технологізації сучасної вищої педагогічної освіти отримує вагоме теоретичне підґрунтя. Дослідниця обґрунтовано вказує на те, що вже на етапі базової фахової підготовки майбутній педагог має залучатися до освітнього процесу не як пасивний засвоювач знань, а як активний суб'єкт професійного становлення. Саме в цьому контексті технологічний підхід постає як ресурсно насичений механізм, що стимулює розвиток здатності майбутніх фахівців до

осмисленого й ефективного використання педагогічних технологій, формує ґрунт для їхньої конкурентоспроможності, самореалізації та ініціативності.

Професор Н.Кічук підкреслює, що важливо навчити студента застосовувати конкретну освітню технологію і створити умови для розгортання його внутрішньої готовності до педагогічного конструювання. Таке завдання, на думку наукині, досягне через персоналізацію освітнього процесу, фасилітацію індивідуального розвитку та формування глибокого розуміння особливостей дошкільного віку. Саме ці знання є основою для виваженого вибору форм взаємодії зі здобувачами освіти: від традиційних до інноваційно інтегрованих. Не менш значущим, на думку дослідниці, є формування в майбутніх педагогів пізнавального інтересу до творчого педагогічного пошуку, їх відкритості до варіативності, здатності мислити нестандартно й ураховувати у виборі педагогічних технологій індивідуальні освітні потреби здобувача (Кічук, 2014).

Відтак, у дослідженні формування прогностичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва важливим методологічним орієнтиром виступає технологічний підхід, який забезпечує цілеспрямованість, структурованість і результативність освітнього процесу. Його актуальність зумовлена потребою у створенні педагогічної системи, здатної забезпечити формування складного особистісно-професійного утворення – культури прогностичної діяльності – не стихійно, а через науково обґрунтовану, поетапну й контрольовану активність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Технологічний підхід дозволяє трансформувати абстрактні педагогічні ідеї у конкретні алгоритми дій, що мають чітко визначену мету, зміст, засоби, форми організації та прогнозований результат. У контексті формування прогностичної культури він дає змогу розробити дидактичну модель, яка передбачає логіку поступового розвитку прогностичних умінь майбутнього вчителя: від елементарного передбачення навчальних ситуацій до

стратегічного прогнозування освітньо-виховного процесу з урахуванням культурних, соціальних і професійних змін.

Важливо, що технологічний підхід акцентує увагу на операційних компонентах, на діяльнісному й ціннісному аспектах професійного становлення майбутніх педагогів. У структурі прогностичної культури він сприяє гармонійному поєднанню когнітивного, аналітичного, рефлексивного й творчого рівнів, дозволяючи інтегрувати елементи самостійного прийняття рішень, педагогічного проектування та відповідального передбачення.

Отже, технологічний підхід виконує в започаткованому дослідженні функцію методологічного підґрунтя для практичної реалізації процесу формування культури прогностичної діяльності майбутніх педагогів-музикантів як системного, керованого й вимірюваного явища в контексті мистецько-педагогічної освіти.

Застосування цього підходу також відкриває можливості для впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток здатності здобувачів освіти до педагогічного прогнозування. Одними із таких інноваційних педагогічних технологій є рефлексивні, використання яких в освітньому процесі закладів вищої освіти забезпечує підготовку здатних до ефективного здійснення, аналізу, прогнозування та проектування педагогічної діяльності фахівців і відбувається в межах відповідних методик і технологій, що інтенсивно розробляються у сучасних наукових дослідженнях, продукуються освітянами-практиками і складають інноваційний інструментарій професійної підготовки майбутніх педагогів.

Вивчення феноменології рефлексії, рефлексивності започатковано в античні часи (Аристотель, Платон, Сократ та ін.). Фундаменталізація зазначеної категорії як «сміслового центру всієї людської реальності» (Княжева, 2019: 135) здійснена завдяки науковому доробку Р.Гегеля, В.Джеймса, Р.Декарта, І.Канта, Г.Лейбніца, Дж.Локка, Б.Спінози, Й.Фіхте, Ф.Шеллінга та інших філософів. Набуття рефлексією як науковою категорією ознак міждисциплінарності підтверджується становленням її предметом

дослідження філософських, психолого-педагогічних, соціологічних та цілого спектру інших наук гуманітарної сфери. Так, психологічний контекст зазначеного феномену досліджено в працях М.Боришевського, А.Буземана, О.Варламова, Р.Віклунда, Т.Комар, Г.Костюка, І.Котик, О.Лосева, С.Максименка, Д.Міченбаума, Дж.Муна, Л.Найдьонової, Р.Павелківа, Ж.Піаже, Н.Пов'якель, Г.Похмелкіної, О.Растяннікова, О.Саннікової, О.Степанова, Т.Ньюкома, Дж.Холмса, Ч.Хоппера, Х.Чанга, І.Яворської-Ветрової, Т.Яценко та ін. Педагогічні аспекти рефлексії та феномени, пов'язані з цим явищем розглянуто К.Вербовою, А.Веремчук, І.Зязюном, С.Кондратьєвою, В.Кривошеєвим, Ю.Кулюткіним, О.Пехотою, Є.Петрушихіною, О.Савченко та ін.

З'ясовано, що основною вимогою до інноваційних педагогічних технологій є їх гуманістичний, людиноцентрований характер (Г.Балл, І.Бех, С.Гончаренко, М.Дернова, І.Дичківська, І.Зязюн, Н.Кічук, В.Кремень, О.Савченко, О.Сухомлинська, В.Черкасов, та ін.). Рефлексія як сенсовий фундамент технологій освіти, спрямованих на активізацію ціннісно-сислової сфери особистості, позиціонована в працях С.Безбородих, О.Бєлової, О.Висоцького, С.Кузікової, О.Хоріної, Є.Федорової та ін.

З'ясування сутнісних характеристик феномену «рефлексивна технологія» потребує визначення понять, що його утворюють. Розпочнемо з окреслення термінологічного значення феномену «рефлексія» (у буквальному перекладі з латини reflexio – звернення назад). Вивчення його генези приводить до Дж.Локка, який тлумачив рефлексію як пізнавальну діяльність, провідною рисою якої є усвідомленість. Дослідження психологічних аспектів цього феномену як фундаментальної здатності людської свідомості започатковано А.Буземаном. Досить поширеним до сьогодні залишається розуміння рефлексії як специфічного процесу пізнання особистістю своїх внутрішніх психічних актів, станів і процесів (мислення, свідомості, почуттів тощо) і способів здійснення життєдіяльності (Г.Балл, Р.Віклунд, Л.Виготський, Е.Дінер, Д.Міченбаум, Н.Михальченко, В.Столін та

ін.). На опосередкованість та узагальненість цього процесу звертав увагу Г.Костюк (Костюк, 1979).

Сучасні психологічні дослідження переважно спрямовані на вивчення рефлексії в особистісному (саморефлексія як інструмент самопізнання, самоорганізації, самоконтролю, самовиховання і саморозвитку особистості), комунікативному (як процес взаєморефлексії, взаємопізнання, що передбачає усвідомлення особливостей внутрішнього світу учасників взаємодії), інтелектуальному («мислення про мислення» задля його вдосконалення) й кооперативному (як «вивільнення суб'єкта з процесу діяльності, як його «вихід» у зовнішню позицію стосовно цієї діяльності» (Павелків, 2019: 90)) аспектах. Вслід за Р.Павелків розуміємо рефлексію як механізм самосвідомості, «особливий дослідницький акт, що спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду знання про себе та інших людей, критичного аналізу його змісту й методів пізнання» (Павелків, 2019: 84).

У педагогічному дискурсі існує термін «педагогічна рефлексія», що звертає увагу саме на контекст його застосування в площині професійно-педагогічної діяльності й характеристики особистісних досягнень педагогів. У цьому зв'язку виділяються такі характерологічні особливості феномену «педагогічна рефлексія», як-от:

- інструмент професійної самосвідомості;
- чинник професійного становлення;
- механізм педагогічної взаємодії;
- системоутворювальна особистісна властивість;
- результат самооцінювання, усвідомлення набутого досвіду професійно-педагогічної діяльності;
- сутнісний складник педагогічного спілкування та міжособистісного сприйняття;
- інструмент формування і збагачення «образу «Я»

- процес самоідентифікації, що відбувається через і завдяки ідентифікації особистості зі змістом і суб'єктами педагогічної взаємодії, засобами, моделями, технологіями і методами вирішення педагогічних завдань, їх ретроспективного аналізу (Городиська, 2015).

Набуття здатності до педагогічної рефлексії відбувається поетапно. Початковим є репродуктивний рівень, якому властиві такі ознаки, як спроможність суб'єктивно оцінювати особливості учасників педагогічної взаємодії, педагогічні проблеми, реальні можливості вирішення яких частіше перебільшуються. Наступним етапом розвитку здатності майбутнього педагога до педагогічної рефлексії є аналітичний, набуття якого характеризується можливістю реального оцінювання педагогічних ситуацій, суб'єктів освітнього процесу на основі набутих алгоритмів самоспостереження та інших елементарних дослідницьких інструментів. Досягнення прогностичного рівня педагогічної рефлексії маркується змогою самостійно обирати на основі адекватного розуміння внутрішнього світу учнів, себе, своїх можливостей, педагогічних проблем і завдань, прогнозування можливих варіантів їх розгортання, шляхи їх оптимального вирішення. Найвищим рівнем розвитку педагогічної рефлексії вважається філософсько-конструктивний, досягнення якого забезпечує здобувачу освіти здатність визначати «соціальні, загальнолюдські сенси і контексти своєї майбутньої професійної діяльності» (Княжева, 2019: 137).

Наступним феноменом, що потребує понятійного уточнення, є технологія. У найширшому розумінні (від давньогрецького «*techne*» – «мистецтво, ремесло, майстерність, техніка» і «*logos*» – «наука, слово») воно визначається як сукупність знань про можливості здійснення різних виробничих процесів (оброблення, переробка тощо) (Salomon, 1984). Екстраполяція цього поняття в освітню площину спричинено усвідомленням необхідності надання освітнім явищам і процесам більш гарантованої результативності, ознак керованості, алгоритмізованості, системності, вимірюваності й відтворюваності.

Сьогодні в науковому дискурсі активно використовують такі поняття, як «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія виховання», «технологія навчання» тощо. У педагогічному словнику С.Гончаренка наведено визначення поняття «технологія навчання», запропоноване ЮНЕСКО – як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти». Воно конкретизоване й уточнене і як «галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання (Гончаренко, 1997: 331).

Усвідомлюючи цілісність освітнього процесу і вважаючи досить близькими за значенням терміни «педагогічна технологія» й «освітня технологія», проаналізуємо їх сутність і дамо їм якісну характеристику. Принагідно зауважимо, що попри широке розповсюдження і багаторічне застосування в науковому дискурсі зазначених понять і досі не існує єдиного підходу до їх трактування. Наразі налічується близько трьох сотень визначень дефініції «педагогічні (освітні) технології». Нам імпонує запропонована українськими науковцями класифікація підходів щодо трактування зазначеного поняття:

- як наука, галузь педагогічного знання;
- як відкрита педагогічна (освітня) система;
- інноваційний засіб навчання;
- сукупність (система) послідовних дій;
- алгоритмізована модель (проект) освітнього процесу (Янкович, Беднарк, Анджеєвська, 2015: 6–7).

Зважаючи на наявні підходи, вважаємо оптимальним визначення педагогічної (освітньої) технології, запропоноване М.Михайліченко та Я.Рудик: «створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система

соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» (Михайліченко, Рудик, 2016: 39).

Звернення до рефлексії як основи інноваційних освітніх технологій спричинено усвідомленням необхідності активізації ціннісно-сміслової сфери здобувачів освіти, їх самосвідомості, створення умов для самоорганізації і саморозвитку майбутніх фахівців. Водночас технологічний підхід надає цьому процесу ознак запрограмованої результативності, алгоритмічності, керованості й вимірюваності. Органічність і ресурсність такому поєднанню надає і властивий рефлексії механізм (алгоритм) її здійснення. Учені вирізняють таку послідовність дії цього механізму: рефлексивний висновок про необхідність запуску рефлексії як оптимального інструменту пізнання і самопізнання; інтенціональність як виокремлення і спрямованість на певний досліджуваний об'єкт; «первинна категоризація», що передбачає селекцію оптимальних засобів рефлексивного аналізу; побудова системи рефлексивних засобів, «схематизація рефлексивного змісту» через застосування мовних конструкцій та інших знакових інструментів і нарешті «об'єктивізація рефлексивного опису» через оцінювання отриманих результатів у сенсі задоволеності ними особистості. У разі незадоволеності отриманими результатами цей етап стає стимулом для запуску повторного циклу (Степанов, 2006).

Поняття «рефлексивна технологія» наразі залишається на етапі свого становлення. О.Хоріною воно визначається як «добре усвідомлена, послідовна діяльність, що складається зі складників та спрямована на розвиток ефективності або вдосконалення схожих дій в іншій царині». Учена наголошує на рефлексивній позиції автора і учасників такої технології, що забезпечує усвідомленість і планомірність діяльності (Хоріна, 2016: 136).

Запропоноване О.Висоцьким трактування рефлексивних технологій як таких, що спрямовані на формування рефлексивних навичок суб'єктів освітнього процесу (Висоцький, 2020: 69) вважаємо дещо звуженим. Водночас підтримуємо автора в тому, що вони спрямовані на надання освітньому процесу рис оптимальної раціональності, а його суб'єктам – осмисленості й умотивованості.

Рефлексивні технології тлумачимо як різновид освітніх (педагогічних) технологій, що ініціюють рефлексивний потенціал педагогів і здобувачів освіти як свідомих активних суб'єктів освітнього процесу. До рефлексивних зазвичай відносять технології самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоактуалізації й саморозвитку (Безбородих, 2019). До таких технологій зокрема належать діалогічні технології, технологія диференційованого навчання, технологія дидактичної підтримки, організації рефлексивної діяльності, формування рефлексивних умінь, технологію супроводу освітніх реформ тощо.

Природно маючи всі основні особливості освітніх технологій, згадані нами вище, виокремимо також і характерні рефлексивним технологіям властивості: людиноцентризм; групова співтворчість; зорієнтованість на ціннісно-сміслові особливості здобувачів освіти; партнерська взаємодія; урахування і використання в освітньому процесі життєвого досвіду, індивідуальних можливостей, особистісних і професійних запитів його учасників; формування і розвиток позитивного емоційно-особистісного ставлення до себе, власної діяльності і довкілля, що оточує; наявність умов для самовизначення, творчого самовираження і самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу.

Отже, рефлексивні технології як особливий вид інноваційних педагогічних (освітніх) технологій утворюють перспективний інструментарій вищої професійно-педагогічної освіти, оскільки забезпечують організацію освітнього процесу, орієнтованого на смисловий розвиток здобувачів освіти, ініціюючи їхню умотивованість, забезпечуючи індивідуальний вибір,

створюючи умови для самоорганізації, самоконтролю, самовиховання і саморозвитку особистості майбутнього педагога (Фань Пейсі, 2023). Саме тому вони обрані як ключовий засіб формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами рефлексивних технологій розглядаємо як цілеспрямований процес розвитку складного професійного утворення, що включає здатність до передбачення, обґрунтування та моделювання педагогічних рішень на основі усвідомленого аналізу власного досвіду, критичного осмислення художньо-педагогічної реальності та активного застосування рефлексивних технологій як засобів особистісного і фахового зростання майбутніх педагогів-музикантів.

У дослідженні формування прогностичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва важливе місце посідає інтегративний (від латинського, де *integer* означає «цілий», похідного від нього *integralis* – «цілісний», *integratio* – «поповнення», «відновлення», «заповнення») підхід, що базується на теорії інтеграції (І.Бех, Н.Бібік, О.Ващук, С.Гончаренко, О.Данилюк, Т.Засєкіна, В.Ільченко, Н.Кічук, С.Клепко, І.Козловська, Л.Масол, С.Матісон, Т.Пушкарьова, Я.Собко, О.Топузов, М.Е.Фріман, О.Ярошенко та ін.).

Інтеграцію тлумачать як:

- процес взаємодії між елементами, які мають задані властивості, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними. Цей процес відбувається на основі достатньо обґрунтованої підстави та приводить до формування зінтегрованого об'єкта як цілісної системи з новими якісними характеристиками, при цьому зберігаються індивідуальні властивості вихідних компонентів (Козловський, Козловська, Білик, 2019);
- «акт або процес об'єднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом як єдине ціле» (Wehmeier, 2000: 675).

- стан взаємозв'язку диференційованих елементів і функцій системи в єдину цілісність, а також як динамічний процес, що приводить до такого стану (Ярмаченко, 2001: 229);
- сенсоутворювальний принцип, що передбачає взаємозбагачення змістових і структурних компонентів освіти і проявляється у перетворенні навчального змісту від фрагментованих знань до узагальнених, взаємозалежних структур, що реалізуються через інтегровані курси, програми, міждисциплінарні модулі та спільні освітні події;
- інструмент системного мислення і комплексного розв'язання життєвих та професійних завдань;
- універсальний механізм інформаційної взаємодії особистості з довкіллям, що забезпечує узгоджене сприйняття інформації з різних джерел і модальностей (вербальної, візуальної, аудіальної тощо) і сприяє побудові цілісної картини реальності, відкритої до переосмислення й оновлення (Засєкіна, 2020: 16–17; Козловська, 2009).

Отже, інтеграція характеризується і як інструмент міжпредметного узгодження, і як фундаментальний спосіб формування цілісного, багатовимірного бачення світу, як процес поєднання різних типів пізнання (раціонального, емоційного, практичного, образного) в єдину структуру, що забезпечує більш глибоке й повне осягнення дійсності, як і процес, і результат, спрямований на досягнення структурної й функційної єдності в системі будь-якої складності, зокрема в освітній, як філософія освіти, що веде до формування нової якості цілого, що перевищує суму його частин.

Педагогічна інтеграція розглядається як особлива форма наукової інтеграції, що реалізується в межах педагогічної теорії та освітньої практики й охоплює процеси встановлення змістовних зв'язків між елементами навчання з метою створення цілісної, узгодженої системи освіти. Як наукове поняття, педагогічна інтеграція дозволяє пояснювати, прогнозувати й ефективно управляти інтегративними процесами в межах педагогіки, орієнтуючись на її цілі, завдання та зміст. Ця форма інтеграції вирізняється

специфічними педагогічними принципами, методами та формами реалізації, що відображають її практичну спрямованість на розвиток цілісного мислення, міжпредметних зв'язків і узагальненого бачення навчального матеріалу (Засекіна, 2020; Кічук, Дзюба, 2024).

У науковій літературі поряд із терміном «педагогічна інтеграція» використовується також поняття «едукаційна інтеграція» як процес встановлення сутнісних міжелементних зв'язків, результатом якого є формування нової цілісності з якісно вищими характеристиками. Таким чином, едукаційна інтеграція виступає як механізм оновлення змісту освіти, що веде до її внутрішньої гармонізації та ефективнішої реалізації освітніх цілей (Козловський, Козловська, Білик, 2019).

Перш ніж зосередитися на сутнісній характеристиці інтегративного підходу та його методологічних потенціях у дослідженні культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, спробуємо визначитися з деякою термінологічною варіабельністю щодо його назви. Адже в науковому дискурсі спостерігаємо такі його позначення, як «інтегративний», «інтеграційний» та «інтегрований». Подекуди вони вживаються як синонімічні. Виходячи із достатньо поширеного вислову про те, що такий підхід є системою, що базується на інтеграції, «характеризується комплексністю, узагальненістю змісту шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення і взаємозв'язку» компонентів, терміни інтегративний та інтеграційний будемо вважати рядоположними. Водночас обрання за основну назви «інтегративний» є усвідомленим й ураховує сучасні мовно-семантичні тенденції, згідно з якими доцільно розрізняти вживання понять «інтеграційний», «інтегрований» та «інтегративний». Перший варто розглядати в значенні «цілісний, суцільний предмет або явище», тоді як «інтегративний» відображає процес об'єднання окремих компонентів у єдину систему. Водночас об'єкти, що підлягають інтегруванню (тобто такі, що можуть бути інтегрованими), можна коректно позначати як «інтегровальні» або «інтегруючі», а ті, які вже пройшли процес

інтеграції – як «інтегровані». Отже, інтегративний (або інтеграційний) – поняття, що стосується процесу інтеграції як цілісного, узгодженого об'єднання елементів. Мається на увазі динамічний процес формування єдності за допомогою спеціальних засобів інтеграції, що охоплює як змістовий, так і процесуальний як зовнішні, так і внутрішні аспекти. Саме тому говоритимемо про інтегративний підхід, інтегративні технології, інтегративні моделі організації освітнього процесу. Водночас інтегрований – це той, що вже пройшов процес інтегрування, зазнав зовнішнього впливу з метою об'єднання, набув цілісності й внутрішньої узгодженості. У цьому значенні йдеться про готовий результат інтегративного процесу (інтегрований курс, інтегрована програма, інтегрований урок, інтегроване завдання, зміст, що інтегрований за певною логікою (Заксекіна, 2020: 30).

Інтегративний підхід розглядається як методологічну основа сучасних наукових досліджень і технічних розробок, що базується на широкому використанні міждисциплінарних зв'язків як на горизонтальному (між предметами одного рівня), так і на вертикальному (між рівнями знань, етапами освіти) рівнях. У більш вузькому педагогічному значенні інтегративний підхід аналізується як специфічний спосіб формування та організації навчального змісту, що орієнтований на вирішення комплексу внутрішньо- та міждисциплінарних проблем, а також на узгоджене й цілеспрямоване поєднання знань із різних галузей (Мітрясова, 2009: 129). Цей підхід визначає логіку та зміст усіх етапів наукової роботи – від виявлення та концептуалізації методологічний підхід до всього освітнього процесу, в основі якого «інтеграція змісту та методів навчання» (Ткач, 2015: 93). Інтегративний підхід характеризується як методологічний підхід «до всього освітнього процесу, в основу якого покладено інтеграцію його компонентів» (Заксекіна, 2021: 105); педагогічний підхід, що спрямований на досягнення інтеграції змісту освіти, тобто на цілеспрямоване, обґрунтоване об'єднання окремих його елементів у змістову й логічну цілісність (Голубова, 2014).

Інтегративний підхід в освіті розуміється як педагогічна стратегія, що спрямована на цілісне поєднання окремих змістових елементів навчання з метою формування єдиної, узгодженої системи знань. Йдеться про усвідомлене та доцільне об'єднання тем, понять, компетентностей, які належать до різних навчальних дисциплін, але мають спільні смислові, логічні або практичні зв'язки. Такий підхід сприяє подоланню фрагментарності знань і забезпечує більш глибоке розуміння складних явищ, що відображаються у багатовимірному реальному світі (Кремень, 2008: 356).

Наведені тлумачення інтегративного підходу свідчать про багатовимірність цього поняття, його значущість як у педагогічній теорії, так і в освітній практиці. Незважаючи на варіативність формулювань, усі автори наголошують на його потенціалі в навчанні, у науковому мисленні та професійному зростанні як процесу і способу осягнення багатовимірної картини світу; на функції поєднання розрізнених елементів в узгоджену цілісність, організації міждисциплінарної взаємодії, що сприяє глибшому, системному засвоєнню знань.

Інтегративний підхід набуває особливої значущості у дослідженнях, що стосуються феноменів, безпосередньо пов'язаних із феноменом «культура», який сам по собі є багатоаспектним, міжпредметним і міждисциплінарним утворенням. Така складна природа культури як категорії передбачає її розгляд з урахуванням множинності думок, позицій, змістових рівнів і міжгалузевих взаємозв'язків.

У цьому контексті інтегративний підхід постає як методологічний інструмент, що дозволяє здійснити синтез різних наукових позицій і концепцій, необхідний для глибшого розуміння досліджуваного феномена. Застосування цього підходу у вивченні культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва дає змогу поєднати філософсько-культурологічний вимір (як основа світоглядного й аксіологічного наповнення), педагогічний (як система впливів і формування професійної компетентності), психологічний (як механізм інтеріоризації досвіду та

розвитку передбачення) і мистецький (як чуттєво-образний, творчий, інтуїтивно-прогностичний компонент культури). Інтегративний підхід забезпечує цілісне й багатоаспектне бачення цього складного педагогічного феномена. Актуальність його застосування зумовлена міждисциплінарною природою досліджуваної проблематики, що знаходиться на перетині філософії, педагогіки, психології, культурології, прогностики, мистецтвознавства.

Також орієнтуємося на слушний і глибокий умовивід Н.Кічук про те, що «ідея інтеграції розгорнуто висвітлена вже у форматі конструкту «мистецька освіта», адже йдеться про художню творчість як її основу («творення», «продукування», «освоєння мистецьких образів»» (Кічук, Дзюба, 2024: 40)

Коротко зупинимося на історико-філософській та герменевтично-гносеологічній основі інтегративного підходу. Людство завжди відчувало потребу в уявленні про цілісність світу, взаємозв'язок і взаємозалежність його елементів. Саме ця глибинна інтуїція стала фундаментом для формулювання холістичного принципу в добу «некласичної» і постнеокласичної науки, що перебудовували онтологічні та гносеологічні парадигми. Філософська традиція холізму постулює, що цілісні системи є не просто сумою своїх компонентів, вони здобувають нові властивості завдяки внутрішнім зв'язкам і контексту середовища, які неможливо зрозуміти через ізольований аналіз кожного елементу. У межах цього вчення принцип холізму стає онтологічною основою інтегративного підходу, що в педагогіці означає верховенство цілісного погляду над фрагментарним. Важливо не просто інтегрувати знання, а розглядати педагогічні явища як систему з власною внутрішньою динамікою, де нові властивості виникають лише в процесі взаємодії складників, а не окремо (Клепко, 2007). У межах герменевтики інтеграція розглядається як принцип, що реалізується через трансформацію складових освітньої системи з метою їх об'єднання, систематизації, створення інтегрованих навчальних курсів, програм, заходів,

а також досягнення комплексних, інтегративних результатів навчання (Засекіна, 2020: 17).

З гносеологічного погляду інтегративний підхід ґрунтується на критеріях узгодженості та шляхах гармонізації знань. Істина у складній системі знання потребує узгодженості між різними даними, теоріями й концепціями, лише тоді вона набуває статусу осмисленої і відібраної інформації. Це означає, що не може бути правдивої ідеї без узгодження з іншими підтвердженими фактами. Так формується інтерпретаційна модель, що враховує множинні перспективи (Козловська, Кміт, 2004).

За О.Лавніковим та А.Лесик, у системі вищої освіти інтегративний підхід реалізується на двох основних рівнях: змістовому та технологічному. На змістовому рівні інтеграція передбачає поєднання знань із різних галузей, встановлення міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, а також створення навчальних програм, орієнтованих на формування цілісного уявлення про об'єкти та явища. Вона забезпечує гармонізацію теоретичного й практичного компонентів підготовки майбутніх фахівців. На технологічному рівні інтеграція реалізується через узгодженість методів, форм, засобів і технологій навчання, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток критичного мислення, комунікативних навичок і здатності до самостійного прийняття рішень. У результаті впровадження інтегративного підходу на обох рівнях формується єдине, цілісне освітнє середовище, яке створює сприятливі умови для розвитку як загальних, так і фахових компетентностей студентів. Таке середовище відкриває широкі можливості для взаємопереходу, взаємодоповнення та взаємотрансформації змістових і організаційно-методичних компонентів освітнього процесу, що відповідає вимогам сучасної професійної підготовки (Лавніков, Лесик, 2020: 197) та є надзвичайно важливим для визначення педагогічних умов формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Інтегративна освіта створює гармонійне середовище, де раціональний, духовний та естетичний виміри освітнього простору взаємопроникають і підсилюють одне одного. Відтак, інтегративний підхід уже не просто техніка об'єднання дисциплін, а методологічна рамка, що формує відкриту систему освіти, здатну гнучко реагувати на потреби часу, виробляти комплексні моделі й забезпечувати достовірні прогнози для оптимізації педагогічних рішень. Отже, онтологічна мотивація, що полягає в холістичному розумінні світу, гносеологічний принцип узгодженості знань, що формує основу істинності, методологічна перспектива, закріплена у працях науковців, які акцентують на синтезі гуманітарного й технокультурного вимірів освіти разом створюють потужний концептуальний фундамент інтегрованого підходу, який постає неодмінним інструментом у формуванні прогностичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Спираючись на наукові напрацювання Н.Кічук, І.Княжевої, В.Черкасова, Хе Шицзя та ін., інтегративний підхід розглядаємо як цілісний методологічний концепт, що акумулює комплекс базових ідей, принципів і методів наукового пізнання, спрямованих на забезпечення гармонійної організації та інтерпретації результатів аналізу дидактичної культури майбутніх педагогів. Його сутність полягає в орієнтації на всебічне розкриття взаємозв'язків і взаємозалежностей між структурними компонентами досліджуваного феномену, визнання їхньої взаємодії як ключової умови розуміння природи педагогічної культури в її сучасному вимірі. У такому контексті цілісність постає і як методологічний принцип, і як конституюча властивість самої дослідницької парадигми, що визначає логіку та зміст усіх етапів наукової роботи, від виявлення та концептуалізації ключових понять до розроблення й реалізації методичних механізмів формування досліджуваного феномену. Це дозволяє уникнути редукціонізму, фрагментарності чи технократизму в осмисленні освітнього процесу, натомість створюючи основу для системного бачення педагогічних явищ у широкому соціокультурному контексті (Адамко, 2016; Божко, 2018; Дутчак,

2021; Кічук, Дзюба, 2024; Княжева, Хе Шицзя, 2024; Лавніков, Лесик, 2020; Черкасов, 2010).

Отже, інтегративний підхід забезпечує внутрішню логічну цілісність дослідження культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтовує доцільність міждисциплінарних зв'язків та формує наукову платформу для впровадження ефективних педагогічних практик, що відповідають вимогам сучасної освіти.

Реалізація інтегрованого підходу в сучасному освітньому просторі передбачає принциповий зсув у способах організації знання: від лінійних і статичних дидактичних моделей до складних, динамічних освітніх систем, здатних відображати багатовимірність і варіативність сучасного світу. Як слушно зауважує Н.Гавриш (2011), це означає відхід від уніфікованого, одномірного тлумачення змісту освіти до визнання його множинності, контекстуальності та відносності. У такому розумінні інтеграція виступає не просто як об'єднання окремих елементів освітнього процесу, а як спосіб формування змісту освіти, що є відкритим до різних джерел, підходів і культурних контекстів. Інтегративний підхід забезпечує методологічну основу для поєднання традиційних і новітніх педагогічних технологій, сучасних дидактичних засобів, авторських методик, прийомів, а також форм організації навчання, як індивідуальних, так групових і міждисциплінарних. Він дозволяє органічно вплітати в освітній процес як національні освітні цінності, так і міжкультурні аспекти, відкриваючи простір для більш глибокого, цілісного та свідомого пізнання.

Особливість культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в тому, що вона формується на перетині раціонального й естетичного, на межі мислення і передчуття, аналізу і художньої інтуїції. Саме тому її вивчення вимагає не одномірного, а такого підходу, який дозволяє цілісно охопити всі складники цього інтегративного особистісно-професійного утворення. Інтегративний підхід, який дає змогу поєднувати знання з різних наукових галузей, дозволяє розглядати культуру

прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва не як ізольовану якість, а як цілісний складно структурований особистісно-професійний конструкт.

Крім того, завдяки інтегрованому підходу відкриваються можливості для узгодження змісту фахової, психолого-педагогічної, культурологічної та мистецько-виконавської підготовки, що дозволяє забезпечити логіку формування в майбутніх педагогів музичного мистецтва не фрагментарної, а системної культури прогностичної діяльності. Така підготовка передбачає розвиток здатності діяти у складних, змінних, культурно чутливих умовах професійної реальності. А отже застосування цього підходу сприяє узгодженню педагогічних, мистецьких і культурологічних засад у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, дозволяє поєднувати логіку гуманітарної освіти з практичними орієнтирами професійної діяльності, інтегруючи у зміст підготовки прогностичні уміння, художньо-естетичну свідомість, ціннісні орієнтації та педагогічне мислення.

Крім того, інтегративний підхід забезпечує внутрішню єдність змісту, форм, методів і технологій навчання, дозволяє організувати підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як поліфункційний процес, у межах якого формується цілісний стиль професійної дії, в основі якої здатність передбачати, аналізувати, проєктувати й приймати педагогічно доцільні рішення в умовах динамічного культурного простору. Саме тому інтегративний підхід у нашому дослідженні виступає необхідною методологічною основою, що дозволяє адекватно відобразити поліаспектну сутність культури як контексту й об'єкта дослідження, виконує методологічну функцію синтезу, що дозволяє об'єднати різноспрямовані підходи до дослідження культури прогностичної діяльності в єдину систему наукового знання, забезпечити багатовимірне осмислення процесу її формування і створити теоретичне підґрунтя для визначення педагогічних умов, розроблення ефективних моделі та методики її формування в умовах мистецько-педагогічної освіти.

## **2.2. Педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій**

Побудований методологічний фундамент, що здійснено з урахуванням трансформаційних змін у суспільстві, відповідає його потребам, сучасним науковим парадигмам і запитам освітньої практики, є визначальним для обґрунтування педагогічних умов формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій. Доцільність, умотивованість, відповідність досліджуваному феномену, наукова обґрунтованість педагогічних умов здатна, відповідно до результатів наукових досліджень О.Дубасенюк, Н.Кічук, І.Княжевої, Т.Койчевої, З.Курлянд, Т.Лесіної, В.Лугового, Н.Ничкало, О.Ноздрової, Т.Осипової, Г.Падалки, О.Ребрової, Л.Хомич, В.Черкасова, О.Щолокової та інших науковців, забезпечити результативність, підвищення якості і прискорення позитивних наслідків формувальних зусиль.

Узагальнено в довідкових джерелах поняття «умова» тлумачиться як необхідна обставина або чинник, що забезпечує можливість здійснення певної дії, виникнення явища чи досягнення результату. Вона може виступати як вимога, домовленість, правило або зовнішня ситуація, від якої залежить перебіг або успішність процесу. У різних контекстах умова може позначати:

- передумову для реалізації певної події;
- запропоновані або узгоджені стороною вимоги;
- норми або правила, встановлені у певній сфері;
- обставини, що впливають на перебіг подій (Бусел, 2001: 1429; Шинкарук, 2002: 703))

Явище виступає умовою, пише З.Курлянд, якщо воно створює підстави або передумови для виникнення, існування чи розвитку іншого явища. Інакше кажучи, одне не може відбутися без іншого, оскільки перше зумовлює друге (Курлянд, 1995).

Характеризуючи педагогічні умови, дослідники визначають це поняття як:

- взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування освітньої системи, яка відповідає психолого-педагогічним критеріям ефективності й оптимальності (Манько, 2000: 160);
- сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм та матеріальної бази, яка забезпечує досягнення запланованих цілей навчання (Бражніч, 2001);
- чинники, що сприяють реалізації навчального змісту, оптимізують форми, методи, підходи та технології організації освітнього процесу як єдиної цілісної системи (Підласий, 2004: 280).
- обставини, від яких залежить і завдяки яким реалізується продуктивний, цілісний освітній процес професійної підготовки, що опосередковується активністю особистості або спільною діяльністю групи (Семенова, 2006: 193);
- система визначених форм, методів, матеріальних ресурсів і реальних ситуацій, які об'єктивно склалися або були свідомо створені й є необхідними для досягнення конкретної педагогічної мети (Пехота, Старєва, 2007);
- створені відповідно до поставленої мети обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності (Падалка, 2008);
- характеристику педагогічного середовища, до складу якої входять об'єктивні обставини, необхідні для перебігу освітнього процесу, та чинники, напрями, методи, уявні результати, педагогічні прийоми (Тверезовська, Філіппова, 2009);
- комплекс спеціально розроблених ключових чинників, які суттєво впливають як на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу, так і на особистісні параметри його учасників і забезпечують гармонійне поєднання навчання і виховання, створюють сприятливе середовище для розвитку особистості, виявлення її здібностей, урахування потреб,

формування загальнолюдських та професійно важливих якостей, базових кваліфікацій і компетенцій (Литвин, Мацейко, 2013: 56–57);

- чинники, що забезпечують формування й розвиток необхідних якостей і структурних елементів певних освітніх феноменів, впливають на досягнення поставлених цілей і підвищують ефективність професійної підготовки (Маслюк, 2015: 111).

Як бачимо, науковці трактують умову як чинник, обставину, середовище, або сукупність об'єктивних можливостей, що впливає на успішність освітнього процесу й акцентують на цілісності, інтеграційній природі умов, які поєднують зовнішні й внутрішні складники, забезпечуючи цілісність навчально-виховного середовища, запоруку результативності, ефективності та гармонійного розвитку особистості. Варіативність підходів охоплює психолого-педагогічний вимір, що висвітлюються через параметри особистісної активності й розвитку; організаційно-методичний аспект, акцентує на структурі, технології та засобах; середовищний підхід, ураховує вплив зовнішніх і внутрішніх чинників; ресурсний підхід наголошує на матеріальних, змістових і кадрових можливостях.

Слушною і змістовною вважаємо заувагу Т.Лесіної про те, що слово педагогічна у словосполученні педагогічна умова акцентує на її належності до сфери педагогіки та «репрезентує ідею консолідації саме педагогів» як осіб, які мають відповідну фахову освіту й професійну підготовку, що дає їм змогу виконувати визначені освітні, виховні та методичні функції. Така умова передбачає цілеспрямовану діяльність педагогів, об'єднану навколо досягнення педагогічно вмотивованої мети (Лесіна, 2019: 277).

З урахуванням аналізованих трактувань поняття «педагогічні умови» у загальнопедагогічному та мистецько-педагогічному контекстах, а також специфіки предмету дослідження, педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій розуміємо як спеціально організовані, науково обґрунтовані й цілеспрямовано створені обставини мистецько-педагогічного

навчання, що забезпечують ефективне залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до процесу осмисленої, випереджальної педагогічної діяльності; інтегрують зміст, форми, засоби, технології і методи навчання, які активізують рефлексивну позицію здобувачів освіти, сприяють розвитку їхньої здатності до педагогічного передбачення, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у професійній діяльності, набуття суб'єктної позиції в освітньому процесі.

Вважаємо, що такими педагогічними умовами виступають: інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію; створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності. Обґрунтуємо цей умовивід.

Щодо першої педагогічної умови – інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, то вона базується на ряді важливих теоретико-методологічних положень, що визначають сучасну стратегію розвитку мистецької освіти в умовах посилення запитів до прогностичності професійно-педагогічної діяльності.

Доведено, що в процесі професійної підготовки здобувачів освіти предметом їхньої пізнавальної діяльності виступає не сам педагогічний феномен у його реальній практичній площині, а сформовані у межах освітнього процесу теоретичні уявлення про нього, структуровані у вигляді системи знань. Саме ці знання забезпечують інтелектуальну основу для осмислення, інтерпретації та подальшого практичного застосування педагогічних явищ у професійній діяльності (Дубасенюк, 2016; Кічук, 1999; Курлянд, Осипова, 2012; Олексюк, 2006; Пихтіна, 2023; Рудницька, 2005; Черкасов, 2017 та ін. ).

До важливих теоретико-методологічних положень належить визначення культури прогностичної діяльності як предмета пізнання, що спирається на є ідею про те, що будь-яка форма свідомої діяльності розпочинається з формування у суб'єкта її цілей і уявлень про предмет, тобто, ментального образу (Реброва, 2023) того, на що спрямована діяльність, які результати очікуються, які засоби та умови можуть бути залучені для їх досягнення. Образ дійсності, що формується у свідомості суб'єкта, є основою спонукання до активності: лише тоді, коли людина має уявлення про зміст, характер і ціль діяльності, вона починає шукати шляхи її реалізації (Артюшина, Журавська, Колесніченко, 2008). У цьому контексті «образ предмета діяльності» є центральною когнітивною передумовою включення до суб'єкта до освітнього процесу.

Крім того, відповідно до ідей про етапність формування розумових дій, перехід від ознайомлення з поняттям до його застосування в діяльності потребує поетапної організації навчання, починаючи від мотиваційно-орієнтовного етапу, де і відбувається засвоєння загальної структури предмета, його типових ознак, функціонального призначення тощо (Орбан-Лембрик, 2005).

У сфері підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва це означає необхідність введення культури прогностичної діяльності як окремої освітньої цінності, що опановується через діяльність і рефлексивне осмислення її суті. Наприклад, важливо, щоб студент знав у чому полягає сутність педагогічного прогнозування, як прогностична діяльність інтегрується в процеси навчання, виховання й розвитку, які психологічні механізми передбачення діють в умовах неповної або варіативної інформації, які існують техніки, прийоми, інструменти прогнозування в педагогіці мистецтва (аналітичні задачі, кейс-методи, евристичні прогнози тощо), які ситуативні чинники впливають на точність прогнозу в умовах художньо-педагогічної взаємодії тощо.

Д.Шон у концепції reflection-in-action підкреслює, що професіонал діє не хаотично, а має інтуїтивне знання, сформоване на основі внутрішнього образу практичної ситуації. Цей знаннево-діяльний образ включає поняття, можливості дії та критерії результату, що дозволяють людині ініціювати й регулювати активність у реальному часі (Schön, 1983). Тобто відбувається формування образу предмета діяльності (що таке прогнозування, які його завдання, межі, функції й критерії успішності тощо). Цей образ стає джерелом активності, мотивації та інтелектуального руху. Форма активності, спрямована на пошук умов, способів і засобів реалізації прогнозування, запускається саме завдяки свідомому опануванню цього образу. У межах музично-педагогічної освіти це означає, що майбутні педагоги-музиканти спочатку засвоюють концепцію, термінологію, моделі прогнозування, їх практичне значення, тобто формують когнітивний каркас, на основі якого відбуваються дії.

Ураховується також і кумулятивний характер розвитку знань, що передбачає не тільки накопичення інформації, а й цілеспрямоване інтегрування нових понять, смислів і технологій у вже наявну освітню практику. Це вимагає осучаснення підходів до навчання і створення умов для взаємозв'язку традиційного та інноваційного змісту. У цьому контексті актуалізується інтеграційна спрямованість змісту освіти, яка дозволяє подолати вузькопрофесійне трактування підготовки вчителя музики, сприяючи його ширшому мистецько-гуманітарному розвитку (Растригіна, 2014: 59). Така інтеграція, вказує В.Черкасов, виявляється у міждисциплінарному об'єднанні знань, проникненні понять однієї науки в іншу, групуванні навчального матеріалу навколо ключових ідей і принципів (Черкасов, 2011: 33).

Глибоке і змістовне твердження В.Черкасова про те, що інтеграція виявляється у міждисциплінарному об'єднанні знань, відображає всебічну трансформацію сучасної освітньої парадигми, яка поступово відходить від жорсткого поділу на окремі предметні галузі й тяжіє до цілісного,

синтезованого пізнання. Це означає, що знання не подаються ізольовано в рамках однієї дисципліни, а навпаки, поєднуються за змістом, методами і смислами, створюючи навчальне поле, де поняття, категорії й явища доповнюють одне одного з позицій різних наук. Міждисциплінарність у цьому сенсі виявляється у взаємному проникненні термінологічного апарату, методів аналізу, моделей мислення. Наприклад, у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільним є інтегративне поєднання знань з музикознавства, педагогіки, психології, філософії, культурології та навіть кібернетики (у контексті цифрових освітніх інструментів), що дозволяє розширити когнітивні горизонти студента, забезпечити формування системного мислення, що є основою культури педагогічного передбачення.

Такий підхід активно підтримується в концепції прогресивного навчання (*progressive inquiry*), розробленої К.Хаккарайненом та колегами з Гельсінського університету. Їх модель передбачає глибоку міждисциплінарну взаємодію: студенти працюють над науковими питаннями, об'єднуючи теорії, дані та підходи з різних галузей знань, що дозволяє будувати навчальний процес, де ключові ідеї стають центром теми, а знання з різних дисциплін гуртуються навколо генерального запиту (Hakkarainen, 2003).

Проникнення понять однієї науки в іншу є ще одним проявом інтеграції. Наприклад, такі категорії, як «рефлексія», «середовище», «контекст», «результативність», мають своє значення як у педагогіці, так і в психології, філософії та соціології. Їх включення до змісту навчання через міждисциплінарну призму дає змогу студенту осмислити їх багатовимірно, сформулювати власну позицію щодо використання цих понять у професійній діяльності. Групування навчального матеріалу навколо ключових ідей і принципів означає структурування змісту не за формальною логікою тем, а за смисловими вузлами (наприклад, «особистість у мистецтві», «музика як соціокультурне явище», «інтерпретація і творчість», «прогнозування в педагогіці мистецтва»).

Так завана activity theory також оперує моделлю, де зміст організовується довкола узагальнених концептів та ідеальних об'єктів діяльності. Наприклад, «педагогічне прогнозування» як об'єкт, що дозволяє, що дозволяє педагогічним ситуаціям стати точками зустрічі різних дисциплін (Engeström, 2001).

У міжнародних дослідженнях рефлексивної педагогічної практики підкреслюється важливість активного аналізу й порівняння теоретичних конструкцій із власним досвідом. Рефлексія дозволяє «прогнати» поняття з дисциплін психології, педагогіки чи музикознавства через призму власної практики, сприяючи глибинному проникненню понять однієї науки в іншу (Brookfield, 2017). Такий підхід сприяє не механічному засвоєнню знань, а їх осмисленню, переосмисленню та перенесенню в інші контексти, тобто тому, що справді формує конкурентного фахівця.

Разом з тим, визначальним компонентом цієї умови виступає включення прогностичних завдань у зміст фахової підготовки. Йдеться і про тематичні вправи чи окремі елементи оцінювання, і про цілеспрямовану систему завдань діагностувально-прогностичного характеру, які дозволяють формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва вміння і навички педагогічного передбачення. Такі завдання зорієнтовані на моделювання й аналіз потенційних педагогічних ситуацій, прогнозування поведінки учнів, вибір доцільних освітніх стратегій у нестандартних умовах. Це можуть бути кейси, аналітичні задачі з варіативними рішеннями, рефлексивні есе, ситуативне планування, творче прогнозування результатів мистецької взаємодії тощо.

Цільова спрямованість реалізації такої умови полягає у формуванні культури прогностичної діяльності як одного з важливих складників професійної культури вчителя музичного мистецтва. Зазначена культура формується не стихійно, а як результат багатоетапного впровадження відповідного змісту та завдань, спрямованих на розвиток здатності бачити

перспективу, аналізувати педагогічну ситуацію наперед, приймати виважені освітні рішення.

Водночас суттєвим методологічним орієнтиром є принцип культуровідповідності. Адже осягнення й засвоєння як стабільних, так і динамічних культурних надбань людства є необхідною умовою реалізації мистецької освіти (Падалка, 2008: 149). Це передбачає, що й прогностичні завдання повинні бути і дидактично виправданими, і культурологічно наповненими, мати естетичний і смисловий потенціал, бути наближеними до реальних практик художньо-педагогічної взаємодії.

Отже, педагогічна умова інтеграції прогностичного змісту та завдань націлена на формування образу предмета діяльності як першого, ключового кроку у формуванні культури прогностичної діяльності, адже майбутній педагог-музикант повинен мати чітке уявлення, що таке прогнозування, які його завдання, межі, функції й критерії успішності. Без формування такого образу наступні кроки (аналіз ситуації, прогнозування, вибір стратегії тощо) просто не запускаються, бо немає когнітивного орієнтира для дії. У межах музично-педагогічної освіти це означає, що здобувачі освіти спочатку засвоюють концепцію, термінологію, моделі прогнозування, їх практичне значення, тобто формують когнітивний каркас, на основі якого відбуваються дії. На наступних рівнях вони використовують цей образ для практичного застосування через кейси, рефлексію, моделювання ситуацій тощо.

З огляду на специфіку професійної діяльності педагога-музиканта, що ґрунтується на глибокій емоційній, естетичній і комунікативній взаємодії, важливим завданням вищої педагогічної освіти стає створення таких умов навчання, що сприяють рефлексії та внутрішньому професійному зростанню. Рефлексивно-розвивальне середовище ЗВО стимулює пізнавальну активність здобувачів освіти, їхній культуровідповідний професійно-особистісний розвиток, здатність до педагогічної прогностики, забезпечує глибоке усвідомлення власного професійного становлення, що особливо важливо для майбутніх учителів музичного мистецтва, чия професія потребує гармонії

між інструментальною, педагогічною майстерністю та духовним розвитком особистості. Крім того, у контексті підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічного проектування та трансформації культурно-освітнього простору, особливого значення набуває прогностична діяльність, що передбачає здатність до передбачення педагогічних результатів, моделювання освітньо-виховних ситуацій, прогнозування індивідуальних освітніх траєкторій учнів. Рефлексивно-розвивальне середовище створює сприятливі умови для вирішення цих завдань через залучення студентів до аналізу власної діяльності, оцінювання педагогічних дій, усвідомлення перспектив професійного зростання й удосконалення.

Теоретичним підмурком розгляду педагогічної умови – створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності – є середовищний підхід, який набуває дедалі більшої значущості в педагогічній теорії та практиці.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про розгляд середовищного підходу як ефективного теоретико-методологічного орієнтира в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. У працях С. Вітвицької, Н.Гонтаровської, В.Желанової, В.Кременя, Е.Заредінової, Г.Полякової, І.Сидорук, О.Ярошинської та інших дослідників підкреслюється, що саме через створення продуманого освітнього середовища реалізується потенціал вищої освіти у розвитку особистості студента, формуванні його професійної самосвідомості, рефлексивності, здатності до самовдосконалення, самостійного мислення та прийняття відповідальних рішень.

Дослідники Г.Полякова (2018), О.Якимович та Я.Ільчишин (2021) акцентують, що середовищний підхід виконує інтегративну функцію в педагогічній системі, долаючи фрагментарність освітнього процесу та забезпечуючи його цілісність, наступність і внутрішню логіку розвитку. Вплив освітнього середовища на особистісний розвиток здобувачів освіти глибоко розкрито в науковому доробку Н.Гонтаровської (2010).

У концептуальному полі освітньої думки Л.Ордіна визначає освітнє середовище як простір розвитку культури інтелектуальної діяльності, що сприяє набуттю знань і формує особистість, спроможну до адаптації, творчості та рефлексії (Ордіна, 2012).

В.Кремень і В.Биков зосереджують увагу на тому, що освітній простір навчального закладу або педагогічної системи – це частина глобального освітнього простору, яка охоплює сам заклад (або систему) та ті елементи глобального освітнього середовища, з якими він має тісні та значущі зв'язки (Кремень, Биков, 2013).

С.Вітвицька позиціонує освітньо-розвивальне середовище закладу вищої освіти як організований простір, де реалізується навчання розвивального типу, що створює оптимальні умови для розкриття потенціалу кожної особистості через комплексне поєднання освітніх, соціальних та технологічних аспектів і ґрунтується на варіативності змісту навчання, індивідуалізованому та диференційованому підході, активній творчій діяльності студентів як під час занять, так і поза ними, застосуванні сучасних інтерактивних технологій, партнерській взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, наявності сучасної інформаційної бази та відповідного матеріально-технічного забезпечення (Вітвицька, 2017).

Значна увага вчених (М.Братко (2015), В.Желанова (2016), Е.Зарединова (2017) та ін.) приділяється створенню в закладі вищої освіти комфортного й підтримувального середовища, яке позитивно впливає на мотиваційну сферу здобувачів освіти, сприяє зростанню їхньої академічної успішності, розкриттю індивідуального потенціалу, креативності, а також розвитку соціально важливих якостей. Таке середовище формує простір безпечного самовираження та експериментування, що є особливо значущим у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, чия діяльність тісно пов'язана з емоційною чутливістю, імпровізацією, здатністю до інтерпретації культурних змістів.

Отже, сутність середовищного підходу полягає в організації такого освітнього простору, який забезпечує цілісну систему умов, можливостей і ресурсів для особистісного та професійного становлення здобувачів освіти, розвитку їхньої суб'єктності, рефлексивності, творчого потенціалу, здатності до прогностичності та самостійного прийняття рішень.

У цьому контексті особливої актуальності набуває створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища у закладі вищої освіти, яке формує вміння розуміти себе як майбутнього професіонала, оцінювати результати власної діяльності, проектувати траєкторії саморозвитку й усвідомлено ставити професійні цілі. Таке середовище виступає не просто фоном, а активним чинником формування педагогічної майстерності, емоційно-ціннісної сфери особистості, її прогностичної культури, що є надзвичайно важливим для майбутнього вчителя музичного мистецтва, діяльність якого пов'язана з високим рівнем естетичної чутливості, художнього передбачення й умінням передавати творчий зміст через освітній процес.

Отже, середовищний підхід, реалізований через створення рефлексивно-розвивального освітнього простору, зорієнтований на якісну фахову підготовку, формування здатності майбутнього педагога діяти як активний перетворювач педагогічної реальності, тобто прогнозувати наслідки власної діяльності, моделювати ефективні педагогічні ситуації, адаптуватися до змін й упроваджувати інновації у професійну практику. Саме в такому середовищі закладаються основи здатності майбутніх учителів музичного мистецтва бути і успішними виконавцями педагогічних завдань, і ініціаторами змін у мистецько-освітньому просторі сучасної школи.

Спираючись на науковий доробок В.Бикова (2005), О.Буйницької (2021), С.Вітвицької (2017), Н.Гонтаровської (2012), В.Гриньової (2011), Р.Жоги (2023), Л.Ордіної (2012), Т.Равчиної (2005) освітньо-розвивальне середовище ЗВО розуміємо як організований простір, що забезпечує

розвивальний характер навчання через варіативність змісту та гнучкість освітніх траєкторій, індивідуалізований і диференційований підхід до навчання, активну творчу діяльність здобувачів освіти (як у академічній, так і позааудиторній роботі), використання інтерактивних технологій сучасного формату, партнерську взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, наявність сучасної інформаційної та матеріально-технічної бази, що відповідає вимогам педагогічної практики.

Рефлексивно-розвивальне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти розуміємо як педагогічно організований, динамічний простір художньо-педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, у якому створюються умови для особистісного, професійного та творчого розвитку здобувачів вищої освіти через цілеспрямовану активізацію їхньої рефлексивної діяльності. Таке середовище спрямоване на максимальну реалізацію потенціалу кожного студента завдяки комплексному поєднанню освітніх, соціальних і технологічних чинників; стимулює усвідомлення студентами власного досвіду, професійних цінностей і цілей; забезпечує умови для самопізнання, самооцінювання, саморегуляції та проектування особистісного й професійного зростання; інтегрує інтелектуальний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти розвитку, сприяє формуванню мотивацію до безперервного саморозвитку й інноваційної педагогічної діяльності; ґрунтується на діалогічності, суб'єктності, варіативності та відкритості освітнього процесу. Цей феномен відображає тенденцію переходу від традиційного транслятивного навчання до особистісно орієнтованої моделі вищої освіти, в центрі якої – активний, мислячий, рефлексуючий майбутній фахівець. Його метою, у контексті нашого дослідження, є формування у майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до свідомого проектування власного розвитку в професійному та особистісному контекстах.

Створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища закладу вищої освіти потребує інтеграції рефлексивних практик в освітній

процес, сприяючи свідомому аналізу, самооцінці та корекції діяльності всіма його учасниками, стимулювання саморефлексії, моделювання педагогічних ситуацій з подальшим аналізом, розвитку прогностичних умінь (Фань Пейсі, 2023). Його розвивальних характер забезпечується через:

- варіативність змісту освіти,
- індивідуалізацію навчання,
- активну творчу партнерську взаємодію суб'єктів освітнього процесу,
- використання інтерактивних технологій.

Створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища у закладі вищої освіти вимагає застосування спеціальних технологіко-методичних інструментів, які можна структурувати за такими напрямками: рефлексивні технології навчання, інтерактивні цифрові інструменти, імітаційно-моделювальні методи, колаборативні практики, аналітико-діагностувальні інструменти.

Інтерактивні цифрові інструменти включають віртуальні рефлексивні портфоліо (на базі платформ Mahara, Google Sites), хмаро зорієнтовані сервіси для спільного аналізу музично-педагогічних ситуацій (Padlet, Miro), мобільні додатки для оперативної рефлексії (Flipgrid, VoiceThread), застосування онлайн-платформ для рефлексії (блоги, форуми, цифрові щоденники), інтерактивних віртуальних музичних лабораторій, використання цифрових засобів для створення і презентації музично-педагогічного контенту тощо.

Імітаційно-моделювальні методи вміщують рольові ігри з подальшим аналізом взаємодії «учитель-учень», що моделюють ситуації освітнього процесу, в яких студенти виступають у ролі вчителя, учня, спостерігача чи експерта. Наприклад, може бути змодельована ситуація проведення першого уроку музики в початковій школі або підготовка до шкільного концерту, під час якої майбутні вчителі набувають досвіду взаємодії в

умовах педагогічної невизначеності, де потрібно швидко приймати рішення, активується їхня рефлексія щодо власних педагогічних дій, емоційного фону взаємодії, ефективності методів впливу. Після гри проводиться груповий аналіз ситуації, обговорення альтернативних сценаріїв дій, сприяє розвитку вміння прогнозувати реакції учнів, передбачати розвиток ситуації, оцінювати можливі педагогічні наслідки своїх рішень.

Метод мікро-викладання з відеофіксацією та експертним оцінюванням передбачає підготовку і проведення короткого фрагменту уроку музики (5–10 хвилин) для невеликої групи «учнів» (одногогрупників), зосереджуючись на окремому педагогічному вмінні (наприклад, пояснення музичних понять, демонстрація інтонації, побудова діалогу з класом). Ведення відеофіксації дозволяє робити багаторазовий перегляд (як індивідуально, так і в групі з викладачем і студентами), об'єктивізувати досвід здобувачів освіти, виявити приховані патерни комунікації та прийняття рішень. Цей метод передбачає проведення конструктивного аналізу дій студента: що вдалося, які педагогічні дії були ефективними, які могли призвести до проблем і сприяє формуванню здатності до самоспостереження, самоаналізу та самооцінювання. Майбутній учитель вчиться моделювати бажаний педагогічний результат, планувати хід заняття з урахуванням можливих труднощів, створюється уявлення про можливі педагогічні сценарії і результативність застосованих методів навчання.

Музично-педагогічні симуляції з використанням віртуальної реальності передбачають створення змодельованого навчального середовища (наприклад, віртуальна шкільна аудиторія, клас із дітьми, що реагують на дії вчителя в режимі реального часу). Студент занурюється в педагогічну ситуацію, де має провести частину уроку, дати зворотний зв'язок, реагувати на помилки учнів тощо, що активізує емоційне залучення та робить рефлексію більш глибокою. Віртуальний сценарій можна повторити кілька разів із різними стратегіями поведінки, що дає змогу експериментувати з прогнозами, створює можливість відпрацювання

кризових педагогічних ситуацій (наприклад, дезорганізована поведінка учнів, технічні несправності музичного інструмента, непередбачувані запитання тощо). Майбутній учитель набуває досвіду віртуального передбачення результатів своїх дій, навчається адаптувати педагогічну поведінку до змінних умов, розвиваються уміння стратегічного планування уроку, передбачення труднощів у сприйнятті матеріалу учнями тощо.

Колаборативні практики включають педагогічні майстерні з обговоренням індивідуальних педагогічних підходів, метод колективного музикування з подальшою груповою рефлексією, проєктне навчання з елементами взаємооцінювання, що реалізується через включення здобувачів у проєктну діяльність, пов'язану з майбутньою професією (індивідуальні та колективні творчі музично-педагогічні проєкти, моделювання освітніх ситуацій у музично-естетичному просторі, інтеграція музичного мистецтва з іншими видами художньої діяльності).

До діагностико-аналітичних інструментів рефлексивно-розвивального освітнього середовища ЗВО відносимо рефлексивні опитувальники (на основі шкал самооцінки), які дозволяють студентам здійснювати самоаналіз власної професійної діяльності, усвідомити зони свого професійного зростання, виявляти динаміку розвитку рефлексивних і прогностичних умінь та індивідуальних стратегій розвитку (Фань Пейсі, 2025).

Проєктивна методика «музичного автопортрета» допомагає студенту через музичну метафору або образ відтворити своє бачення себе як майбутнього вчителя музичного мистецтва. У ході неї майбутній учитель обирає музичні фрагменти або створює власну музичну композицію (фрагмент), яка символічно виражає його внутрішній стан як педагога, емоційне ставлення до професії, бачення майбутнього професійного «Я» тощо. Після презентації студент пояснює свій вибір, а група разом із викладачем аналізує зміст і символіку створеного образу. Унаслідок стимулюється глибока інтраперсональна рефлексія, здобувач усвідомлює власну професійну ідентичність, а візуалізація професійного розвитку

дозволяє проектувати образ бажаного майбутнього, тобто активізується прогностична уява (Чжан Сіньюань, 2021).

Аналітичні рубрики для оцінювання рефлексивних здібностей представляють собою структуровані інструменти оцінювання рівня сформованості рефлексивних умінь (самоаналізу дій (оцінка ефективності, пошук причин труднощів), здатність до прогностичного планування (вміння передбачати наслідки педагогічних рішень), гнучкість у зміні педагогічної стратегії (адаптивність), уміння формулювати педагогічні висновки (узагальнення власного досвіду), глибина рефлексії (від поверхневих описів до аналітичних суджень з доказами) тощо на основі чітких критеріїв і рівнів досягнень. Унаслідок забезпечується об'єктивність у фіксації рівня рефлексивності, майбутні вчителі музичного мистецтва отримують зворотний зв'язок, що сприяє цілеспрямованому розвитку через порівняння отриманих результатів у динаміці.

Особливістю застосування цих інструментів в освітній практиці ЗВО є інтеграція спеціальних музично-виконавських компонентів, акцент на розвиток креативного мислення, поєднання індивідуальної та колективної рефлексії, використання аудіовізуальних засобів фіксації результатів

Отже, створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища ЗВО є важливим чинником якості професійно-педагогічної підготовки, зокрема й майбутніх учителів музичного мистецтва й педагогічною умовою формування в них культури прогностичної діяльності.

У контексті формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності, обґрунтовуючи педагогічну умову – стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію – важливо виокремити низку ключових теоретичних орієнтирів. Передусім, варто наголосити на важливості розвитку креативної активності, яка є не просто складником професійної підготовки, а потужним рушієм особистісного зростання. Йдеться про здатність майбутніх учителів музичного мистецтва

самостійно генерувати інноваційні ідеї, транслювати власні смисли через мистецько-педагогічну діяльність. Такі фахівці повинні виступати провідниками гуманістичних ідеалів, натхненно демонструючи багатогранність музики як культурного феномену та інструменту естетичного й духовного формування молодого покоління (Растригіна, 2014; Черкасов, 2010 та ін.).

Суттєвим також виступає ціннісно-сміслова орієнтація в педагогічній підготовці. Йдеться про необхідність усвідомленого ставлення до культурно-методичної спадщини, яка формує основу сучасної музичної освіти. Здобувачі вищої музично-педагогічної освіти повинні розвивати внутрішню потребу до освоєння цінностей, що лежать в основі професійної етики педагога, розуміти їхню вагу в реалізації його культурно-освітньої місії (Олексюк, 2004).

Не менш значущим є теоретичне положення щодо педагогічної суб'єктності, що охоплює глибоке усвідомлення власної ролі в освітньому процесі й полягає у відкиданні уявлення про людину як пасивного учасника соціальних чи професійних процесів. Ідея полягає в тому, що суб'єкт (у цьому контексті – майбутній учитель) не просто пристосовується до вже наявної системи взаємодій, правил чи стандартів, а активно впливає на неї, змінює її, надає їй нового змісту, не лише виконує функцію «передавача знань» у вже створеній системі, а виступає як агент змін, творець освітнього середовища, носій інновацій і сенсів (Кічук, 2024; Шехавцова, 2017; Ямницький, 2016 та ін.).

Формування активної, ініціативної позиції передбачає здатність до самостійного визначення цілей, вибору оптимальних шляхів, засобів, методів і технологій навчання, адаптованих до конкретного контексту шкільної реальності. Майбутній учитель музичного мистецтва має не просто функціонувати в межах усталеної системи, а творити цю систему, модифікувати її, спираючись на власні рефлексії, творчі здобутки та педагогічну інтуїцію. Саме завдяки здатності оцінювати результати своєї

діяльності як ззовні (у взаємодії з учнями, колегами, батьками), так і зсередини (через внутрішні особистісні трансформації), педагог стає справжнім суб'єктом освітньої взаємодії, відповідальним за зміст, якість та етичні орієнтири освітнього процесу (Огнев'юк, 2003).

Система педагогічних відносин не є статичною. Вона змінюється залежно від учасників, їхніх переконань, установок, професійного рівня, особистих якостей. Суб'єкт формує цю систему щоразу, коли вступає у взаємодію – з учнями, колегами, адміністрацією, батьками. Так освітній процес є взаємним, рефлексивним і відкритим до змін.

Педагогічна суб'єктність підкреслює високий ступінь відповідальності особистості за характер і якість відносин, у які вона вступає, що особливо важливо для вчителя, який несе моральну та професійну відповідальність за педагогічну атмосферу, що формується у класі, школі, спільноті й наслідки своєї діяльності. Якщо педагог усвідомлює, що він не просто функціональна одиниця, а творець освітнього простору, це спонукає до саморефлексії, вдосконалення та етичного самоконтролю.

Поняття «настанова» в його особистісному сенсі наразі є досить поширеним зокрема й у психолого-педагогічному дискурсі. У психологічному вимірі настанова розглядається як особлива внутрішня характеристика суб'єкта, психічний стан і динамічний процес, що виявляє актуалізовану потребу людини у взаємозв'язку з ситуацією, яка створює умови для її реалізації. Вона ґрунтується на попередньому досвіді індивіда, моделює значення конкретної ситуації, формує специфічний вектор психічної активності, а саме схильність і готовність до сприйняття дійсності, реагування на неї, а також до вибору відповідного способу дії. Настанова має особливий статус у системі психічних явищ: вона не є похідною, а навпаки передує усім іншим психічним процесам, виступаючи своєрідним фоном або запусковим механізмом для них. Саме в такому розумінні настанова виконує роль своєрідного посередника між мотиваційними імпульсами та вольовими актами, забезпечуючи вибіркову активність, що має цілеспрямований і

стабільний характер. Завдяки цим властивостям настанова розглядається як чинник стабілізації поведінки суб'єкта й одночасно як механізм її динамічного розвитку у заданому напрямі (Шапар, 2007: 556-558; Jorjoliani, 2019; Uznadze, 1961; ). До цього функційного спектру Г.Оллпорт додає ще два важливі виміри: ціннісно-експресивний, який відображає участь установок у формуванні образу «Я», а також у вираженні ставлення до себе, світу та інших; та захисний, що реалізується у зниженні психологічної напруги, мінімізації внутрішніх конфліктів і збереженні позитивного уявлення про себе в умовах емоційної або моральної загрози (Allport, 1972).

В особистісному вимірі настанова зазвичай трактується «певний погляд на предмет, людину чи ідею»; як готовність людини до певної діяльності або реакції, що ґрунтується на її попередньому досвіді, цінностях, очікуваннях і соціальному контексті (Синявський, Сергеєнкова, 2007: 317), тобто виступає як базовий механізм регуляції поведінки. Ще одним важливим аспектом є функційна подвійність настанови. З одного боку, вона стабілізує поведінку, дозволяючи ефективно діяти у знайомих умовах, звільняє свідомість від надлишкової когнітивної напруги. З іншого, у разі зміни обставин настанова може перешкоджати гнучкості мислення і породжувати помилки в оцінці нової ситуації. Саме тому особливу увагу слід приділяти формуванню адаптивної прогностичної настанови, яка передбачає очікування майбутнього та здатність до його зміни, переосмислення і творчого реагування, що забезпечить здатність майбутніх педагогів-музикантів бачити перспективи розвитку учнів, прогнозувати результати музичного навчання, а також гнучко коригувати власну методика відповідно до змін освітнього середовища.

Соціальну настанову розуміють як стійку систему переконань, цінностей і готовності до дії, яка визначає спосіб життя, взаємодію з оточуючими та реакції на життєві ситуації, спрямовує поведінку, впливає на сприйняття інформації, полегшує адаптацію до ситуацій і формується під впливом виховання, культури, особистого досвіду; як динамічну систему, що виникає в результаті взаємодії суб'єкта з професійно значущими ситуаціями

й обумовлює спрямованість сприймання, мислення і дій (Орбан-Лембрик, 2005). Серед її функцій у проєкції мистецької педагогіки виокремлюється функція набуття художньо-ментального досвіду (Реброва, 2024).

Позитивна настанова в широкому сенсі розуміється як конструктивна здатність людини сприймати життя, себе та інших з оптимізмом, фокусуватися на розв'язанні проблем і розвитку. Її характерними рисами виступають оптимістичне ставлення до майбутнього, віра у власні сили (самоефективність), орієнтація на зростання. Така настанова підвищує стресостійкість, сприяє креативності, покращує соціальні зв'язки (Максименко, 2004: 52–53).

Важливим у контексті нашого дослідження є те, що настанова не зводиться до окремого епізоду діяльності, а передуює їй, визначаючи здатність особистості до певного типу поведінки. На відміну від уміння чи навички, що активізуються під час виконання дії, настанова формується ще до її початку, як передумова активного включення в ситуацію. Саме ця передбачувальна, прогностична функція настанови є надзвичайно цінною в процесі професійного становлення педагога, оскільки створює психологічний фундамент для усвідомленого планування, проєктування і адаптації майбутніх дій у педагогічному середовищі.

Позитивна настанова на майбутню професійну діяльність у сфері музичного мистецтва проявляється як стійка мотиваційна орієнтація, що дозволяє майбутньому вчителю передбачати результати власної педагогічної взаємодії та активно конструювати її, спираючись на внутрішні ціннісні орієнтири та естетичну чутливість (Ролінська, 2022). Така орієнтація має бути і раціонально усвідомленою, і глибоко особистісною, тобто емоційно й мотиваційно забарвленою.

Однак варто враховувати, що настанова є явищем багатошаровим, оскільки вона може виявлятися на когнітивному, афективному або навіть неусвідомлюваному рівні. Саме тому в освітньому процесі важливо створювати умови для її поступового формування через практичні завдання,

моделювання професійних ситуацій, включення здобувачів освіти у рефлексивну діяльність, яка активізує їхній досвід і дозволяє усвідомити власну професійну позицію як педагогічно спрямовану прогностичну.

Педагогічно спрямовану прогностичну позицію майбутнього вчителя музичного мистецтва усвідомлюємо як вид прогностичної позиції, що має чітку орієнтацію на цінності, цілі та закономірності музично-педагогічної діяльності, а також на забезпечення ефективного освітнього процесу шляхом передбачення його динаміки та результатів.

Педагогічно спрямована прогностична позиція передбачає орієнтацію на особистісний розвиток учнів як мету педагогічного прогнозування, здатність передбачати педагогічні ситуації та оцінювати можливі наслідки вибору методів, форм і засобів навчання, інтеграцію педагогічного досвіду з аналітико-прогностичними вміннями і навичками, що дозволяє будувати цілісну педагогічну діяльність, внутрішню установку на відповідальне, етично вмотивоване передбачення, пов'язане з виховною функцією педагога (Циба, 2006).

У контексті підготовки вчителя музичного мистецтва, педагогічно спрямована прогностична позиція виявляється у здатності прогнозувати емоційно-естетичну реакцію учнів на мистецький контент, проектуванні уроків із урахуванням психологічної динаміки класу, урахуванні індивідуальних траєкторій художнього розвитку учнів при плануванні освітньої взаємодії, здатності до варіативного мислення, коли педагог-музикант передбачає кілька можливих варіантів перебігу уроку.

У психологічних і педагогічних дослідженнях (Костюк, 1979; Максименко, 2004; Науменко, 2015; Семиченко, 2004; Столяренко, 2012 та ін.) доведено, що позитивні емоційні переживання, які стабільно повторюються у ситуаціях зі схожим змістом, відіграють важливу роль у формуванні настанов особистості. Фактично, йдеться про накопичення позитивного досвіду, що закріплюється в особистісній пам'яті та починає автоматично викликати відповідні емоційно-забарвлені реакції у майбутніх

подібних контекстах. Ці переживання сприяють появі настанов, стають внутрішніми мотиваторами, що спонукають людину до повторного відтворення поведінки, що визвала задоволення, схвалення чи відчуття особистісної ефективності.

У педагогічному просторі цей процес набуває особливого значення. Якщо освітньо-виховне середовище організоване належним чином, то сформовані настанови з високою вірогідністю сприятимуть соціально схвалюваній, продуктивній поведінці здобувачів освіти. Вони стають внутрішніми настановами, що спонукатимуть до діяльності, яка не потребує зовнішнього контролю чи примусу, оскільки базується на власному емоційно-позитивному досвіді і переживанні її смислу та значущості. Саме в цьому контексті варто розглядати позитивну настанову майбутніх учителів музичного мистецтва як суб'єктів професійного розвитку, що формує їхню педагогічно зорієнтовану прогностичну позицію. Така настанова виступає і як когнітивна готовність до педагогічного передбачення, і як емоційно-мотиваційна включеність у процес проєктування, аналізу та реалізації освітніх прогнозів у межах викладання музичного мистецтва. У результаті цього формується глибше усвідомлення власної ролі у створенні педагогічної реальності, розширюється особистісна залученість до прогнозування як творчого і рефлексивного процесу. Завдяки переживанню задоволення від самого процесу педагогічного моделювання, від конструювання методичних рішень до оцінки результатів навчання тощо підвищується рівень внутрішньої мотивації, що, у свою чергу, суттєво впливає на ефективність фахової підготовки.

Отже резюмуємо, що позитивна настанова особистості відіграє важливу роль у процесі сприйняття нових знань, смислів та цінностей. У випадку професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва вона набуває особливого значення, адже саме завдяки їй формується внутрішня готовність до прийняття культури прогностичної діяльності як невіддільного складника сучасної педагогічної практики, що перестає

сприйматись як абстрактна вимога, натомість вона інтегрується в особистісну систему цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва як соціокультурний феномен, що має гуманістичний, творчий і передбачувальний потенціал. Позитивна настанова забезпечує сприятливе емоційне тло, на якому відбувається засвоєння понять, підходів і технологій, пов'язаних із педагогічним прогнозуванням. Такий емоційно підтриманий процес формує розуміння важливості прогностичної діяльності та внутрішню зацікавленість у її реалізації. У результаті виникає педагогічно спрямована прогностична позиція як усвідомлена установка майбутнього педагога-музиканта на цілеспрямоване моделювання освітнього процесу, прогнозування змін у розвитку учня, передбачення освітніх результатів і створення відповідних для цього умов. Крім того, така настанова виконує важливу регулятивну функцію, адже забезпечує сталість, послідовність і цілеспрямованість діяльності, яка пов'язана з опануванням прогностичних складників педагогіки мистецтва. Завдяки цьому дії студента стають більш організованими, методично обґрунтованими й емоційно позитивно підкріпленими, що сприяє розгортанню навчальної, квазіпедагогічної та педагогічної діяльності у конструктивному і рефлексивно-прогностичному ключі.

У підсумку зазначимо, що позитивна настанова оптимізує процес формування культури прогностичної діяльності, перетворює її на особистісно значущу цінність, яка здатна визначати траєкторію професійного зростання майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона стає тим внутрішнім ресурсом, який забезпечує гнучке, адаптивне і відповідальне ставлення до педагогічної дійсності та здатність активно і творчо її змінювати відповідно до потреб учнів і вимог часу.

Отже, педагогічними умовами формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій визначено:

- інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва;
- стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію;
- створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності.

### **Висновки з другого розділу**

У розділі розглянуто методологічні підходи формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій. Доведено доцільність і продуктивність залучення сукупності взаємопов'язаних підходів, які, перебуваючи у взаємодії, взаємодоповнюються, посилюючи пояснювальний і розвивальний потенціал одне одного. Такими підходами обрано культурологічний, технологічний та інтегративний.

Застосування культурологічного підходу як методологічного фундаменту дослідження забезпечує глибше розкриття культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як системного феномена, в якому поєднуються особистісні смисли, художньо-естетичне світосприйняття, гуманістичні орієнтири та здатність передбачати педагогічні процеси в контексті культурної динаміки суспільства.

Технологічний підхід виконує в започаткованому дослідженні функцію методологічного підґрунтя для практичної реалізації процесу формування культури прогностичної діяльності майбутніх педагогів-музикантів як системного, керованого й вимірюваного явища в контексті мистецько-педагогічної освіти. Застосування цього підходу також припускає впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток здатності здобувачів освіти до педагогічного прогнозування. Одними із таких інноваційних педагогічних технологій є рефлексивні. Рефлексивні технології

потрактовано як різновид освітніх (педагогічних) технологій, що ініціюють рефлексивний потенціал суб'єктів освітнього процесу. Доведено, що рефлексивні технології утворюють перспективний інструментарій вищої професійно-педагогічної освіти, оскільки забезпечують організацію освітнього процесу, зорієнтованого на сутнісний розвиток здобувачів освіти, ініціюючи їхню умотивованість, забезпечуючи індивідуальний вибір, створюючи умови для самоорганізації, самоконтролю, самовиховання і саморозвитку особистості майбутнього педагога-музиканта.

Формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами рефлексивних технологій розглядаємо як цілеспрямований процес розвитку складного професійного утворення, що включає здатність до передбачення, обґрунтування та моделювання педагогічних рішень на основі усвідомленого аналізу власного досвіду, критичного осмислення художньо-педагогічної реальності та активного застосування рефлексивних технологій як засобів особистісного і фахового зростання майбутніх педагогів-музикантів.

Інтегративний підхід постає в дослідженні як методологічний інструмент, що дозволяє здійснити синтез різних наукових позицій і концепцій, необхідний для глибшого розуміння досліджуваного феномена. Застосування цього підходу у вивченні культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва надало змогу поєднати філософсько-культурологічний вимір (як основа світоглядного й аксіологічного наповнення), педагогічний (як система впливів і формування професійної компетентності), психологічний (як механізм інтеріоризації досвіду та розвитку передбачення) і мистецький (як чуттєво-образний, творчий, інтуїтивно-прогностичний компонент культури). Інтегративний підхід забезпечив цілісне й багатоаспектне бачення цього складного педагогічного феномена.

У розділі визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів

музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, що потрактовано як спеціально організовані, науково обґрунтовані й цілеспрямовано створені обставини мистецько-педагогічного навчання, що забезпечують ефективне залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до процесу осмисленої, випереджальної педагогічної діяльності; інтегрують зміст, форми, засоби, технології і методи навчання, які активізують рефлексивну позицію здобувачів освіти, сприяють розвитку їхньої здатності до педагогічного передбачення, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у професійній діяльності, набуття суб'єктної позиції в освітньому процесі.

**РОЗДІЛ 3.**  
**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ**  
**КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ**  
**УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ**  
**РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**3.1. Дослідження рівнів сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій (діагностувальний етап)**

Діагностувальний етап педагогічного експерименту було спрямовано на дослідження стану проблеми формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій. Саме результати цього етапу дозволяють обґрунтовано визначити потребу у цілеспрямованому педагогічному впливі через оцінювання вихідного рівня досліджуваного феномену та створити науково обґрунтовану модель процесу формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, включаючи відповідну методику його реалізації.

Досягнення поставленої мети вимагало розв'язання таких ключових завдань:

- 1) визначення системи критеріїв і відповідних їм показників, які дозволяють здійснити оцінку рівня сформованості прогностичної складової в структурі методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва;
- 2) розроблення інструментарію для педагогічної діагностики, що забезпечує достовірне виявлення в майбутніх учителів музичного мистецтва сформованості культури прогностичної діяльності;
- 3) опис рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва сформованості культури прогностичної діяльності, включно з їх кількісною та якісною характеристикою, з метою фіксації початкового стану

досліджуваного феномену та подальшого порівняння з результатами прикінцевого етапу експерименту.

Здійснена в першому розділі започаткованого дослідження аналітична робота, дозволила розробити структуру культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, що включає настановно-інтенційний, когнітивно-візійний, операційно-рефлексивний й особистісно-евристичний компоненти. Для оцінювання ступеня їх сформованості потрібно подбати про розроблення комплексу відповідних критеріїв та показників.

Щодо критеріїв, то у словникових джерелах це поняття характеризується як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, встановлення значення параметрів і характеристик» (Бусел, 2005: 588).

При перенесенні поняття «критерій» у площину наукового дослідження воно набуває змістової конкретизації та методологічної глибини, що дозволяє розглядати його як загальне мірило, інструмент аналітичного вивчення складних явищ і процесів. У цьому контексті критерій трактується як засіб, за допомогою якого можна виявити, виміряти або оцінити ступінь вираженості певного феномену, його якісний та кількісний прояв у межах досліджуваної системи; як мірило, що слугує основою для оцінювання об'єкта за такими характеристиками, які дають змогу робити висновки про його актуальний стан, рівень сформованості або динаміку розвитку; як індикатори, за якими здійснюється класифікація та аналіз психічних і поведінкових проявів особистості; сутнісний параметр, що забезпечує обґрунтованість оцінювання явищ, виступаючи своєрідним «фільтром» для перевірки істинності, достовірності або хибності суджень, гіпотез і теоретичних побудов (Курлянд, Осипова, 2012; Семенова, 2006; Черкасов, 2017).

Отже, у науковій літературі поняття «критерій» розглядається як багатовимірне і контекстуально залежне, що відображає як

загальнофілософське, так і прикладне методологічне значення. Аналіз наведених визначень дозволяє виокремити кілька ключових аспектів: оціночний (як мірило оцінки предмета чи явища, тобто інструмент, який дозволяє здійснити кількісну або якісну оцінку певного об'єкта); класифікаційний аспект (як ознака для класифікації, що дозволяє розподіляти досліджувані явища, наприклад, за рівнями сформованості, типами, стадіями); філософсько-епістемологічний (як мірило істинності знань, нової інформації); практично-методичний (як підстава для встановлення параметрів і характеристик, що безпосередньо пов'язує це поняття з конкретизацією абстрактного поняття у вимірювані одиниці). Отже, критерій у нашому дослідженні розглядаємо як мірило для оцінки процесу формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, логічну основу, що дозволяє обґрунтовано здійснювати аналіз, порівняння, діагностику й інтерпретацію результатів.

З огляду на педагогічну природу культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також урахуваючи її багатовимірний характер як виду професійно-педагогічної культури, було визначено інтегровану систему критеріїв, що відображає основні напрями, за якими можна здійснювати оцінку рівня її сформованості. Ці критерії розроблено з урахуванням сутнісних характеристик прогностичної діяльності в контексті мистецької освіти, специфіки музично-педагогічної взаємодії та професійно-особистісного зростання здобувачів вищої освіти мистецько-педагогічного профілю.

Мотиваційно-сенсовий критерій настановно-інтенційного компонента відображає глибинну внутрішню налаштованість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва на здійснення прогностичної діяльності, що тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями, професійною мотивацією та особистісним сенсом педагогічного прогнозування. Цей критерій дає змогу оцінити глибину включення особистості в осмислення й прийняття ідеї

педагогічного прогнозування як невід'ємної складової професійної ідентичності майбутнього вчителя музичного мистецтва, фіксує наявність певних настанов, якість і стійкість мотиваційного підґрунтя, що визначає рівень інтенційної здатності студента до практичної реалізації прогностичних дій.

Інформаційно-гностичний критерій когнітивно-візійного компонента покликаний виявити якісний та кількісний рівень сформованості знань, уявлень і понять, що стосуються прогностичної діяльності в галузі музичного мистецтва, а також здатність майбутнього педагога-музиканта усвідомлено оперувати цими знаннями в контексті педагогічного передбачення. Він фокусується на когнітивному аспекті культури прогностичної діяльності, що передбачає володіння систематизованою інформацією про сутність, функції, принципи, методи та етапи педагогічного прогнозування, а також вміння бачити перспективи розвитку освітнього процесу на основі цієї інформації, дозволяє оцінити, наскільки майбутній учитель музичного мистецтва спроможний використовувати набутий гносеологічний ресурс (знання, уявлення, схеми мислення) для створення візійної моделі майбутнього освітнього процесу.

Діяльнісно-аналітичний критерій операційно-рефлексивного компонента відображає рівень сформованості у майбутнього вчителя музичного мистецтва практичної здатності до здійснення прогнозування в освітньому процесі, до самостійного аналізу, оцінювання та корекції власної прогностичної діяльності. У межах цього критерію основна увага зосереджується на операційній, процедурно-технологічній і аналітико-оцінювальній складових педагогічного прогнозування, що забезпечують усвідомлену, результативну й адаптивну педагогічну практику. А отже діяльнісно-аналітичний критерій операційно-рефлексивного компонента культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій забезпечує об'єктивне уявлення про реальний рівень опанування суб'єктом механізмів прогнозування як у плані

дії, так і в плані її осмислення, дозволяє виявити збалансованість між практичними вміннями та навичками і здатністю до їх усвідомленої регуляції.

Суб'єктно-інтеграційний критерій особистісно-евристичного компонента відображає рівень особистісної включеності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процес педагогічного прогнозування як цілісного, внутрішньо вмотивованого суб'єкта діяльності, фіксує ступінь інтеграції набутих знань і практичного досвіду в структуру професійної самосвідомості, здатність до творчого, евристичного осмислення та генерування нових педагогічних ідей в умовах невизначеності або варіативності. Критерій реалізується у вимірі особистісної автономії, педагогічної інтуїції, ціннісного самовизначення та креативної трансформації попереднього досвіду в нові педагогічні моделі поведінки, зорієнтовані на розвиток учнів та оновлення освітньої практики, дає змогу оцінити ступінь особистісної зрілості, педагогічної самодостатності та творчої відкритості майбутнього вчителя музичного мистецтва у сфері прогнозування, вказує на здатність діяти не за шаблоном, а з позицій внутрішньої переконаності, на основі гармонійного поєднання рефлексивності, критичного мислення й креативної ініціативи.

Доведено, що показники є необхідним складником інструментарію педагогічного дослідження, що забезпечує об'єктивність, надійність та інформативність результатів оцінювання рівня прогресу респондентів. Тому змістовне розкриття компонентів і відповідних їм критеріїв сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності можливе лише за умови виокремлення відповідних показників, які є своєрідними «індикаторами» стану досліджуваного явища. Вони дають змогу фіксувати окремі прояви кожного структурного складника культури прогностичної діяльності в поведінці, мисленні, мотивації або діяльності суб'єкта. Показники деталізують сутність критеріїв, відображаючи окремі

аспекти їх змісту, що уможлиблює проведення якісного і кількісного аналізу явища в динаміці.

Визначені показники виступають засобом аналітичної операціоналізації компоненту та відповідного йому критерію, тобто переводять з рівня узагальненого поняття в площину спостережуваних і вимірюваних характеристик (Лесіна, 2019: 270). Саме завдяки цьому можна діагностувати рівень сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, простежити тенденції її розвитку, зміни під впливом педагогічних умов, а також ефективність запропонованих моделі й експериментальної методики формування досліджуваного феномену.

Для визначення показників сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва важливими для нас виявилися результати дослідження Т.Осипової, яка до визначальних характеристик показника відносить конкретність, зрозумілість і діагностичність, що у своїй сукупності забезпечують його придатність до емпіричного вивчення. Під діагностичністю, зокрема, мається на увазі така характеристика показника, яка робить його доступним для вимірювання, спостереження, обліку та фіксації в реальних педагогічних умовах (Осипова, 2016: 265–266).

У контексті нашого дослідження показники виступають інструментами об'єктивної репрезентації критеріальних характеристик, надаючи змогу розпізнавати й оцінювати специфічні аспекти прояву культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме поєднання чітко окреслених критеріїв з відповідними, науково вивіреними показниками забезпечує аналітичну точність, внутрішню логіку та практичну доцільність побудованої діагностичної методики. Також зазначимо, що компоненти, критерії та показники перебувають у взаємозалежному, структурно-логічному зв'язку, формуючи цілісну діагностичну систему, що відображає складну багаторівневу структуру досліджуваного феномену, а також дає

зможу виявляти динаміку його формування в умовах професійно-педагогічної підготовки.

Показниками мотиваційно-сенсового критерію настановно-інтенційного компонента культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва обрано:

- наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями;
- усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва;
- особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність.

Мотивація до оволодіння прогностичними вміннями є вихідним рушієм професійного розвитку майбутнього вчителя мистецтва, що забезпечує внутрішню готовність долати труднощі в опануванні складних, орієнтованих на майбутнє педагогічних дій. Уміння передбачати, моделювати, проектувати педагогічні ситуації передбачає наявність внутрішньої потреби у плануванні майбутнього освітнього результату, що є неможливим без цілеспрямованої позитивної мотивації. Така мотивація свідчить про усвідомлення практичної користі, професійної доцільності та творчого потенціалу прогностичної діяльності для викладання музичного мистецтва.

Другий показник відображає рівень сформованості професійно-педагогічного мислення, здатного сприймати прогностичну діяльність не як формальну процедуру, а як важливу складову мистецької освіти, орієнтовану на особистісний і духовний розвиток учнів. Усвідомлення значущості прогнозування допомагає студенту бачити в ньому інструмент виховання художнього смаку, емоційного інтелекту, естетичної свідомості. Крім того, це виявляє ціннісне ставлення до прогностичної функції педагога, що є ознакою зрілості у сприйнятті своєї майбутньої професійної ролі.

Третій показник передбачає внутрішню налаштованість майбутніх учителів музичного мистецтва на постійний самоаналіз, рефлексію власних педагогічних дій, прогнозування їх наслідків, тобто спрямованість на активне, свідоме оперування прогностичними механізмами в майбутній

професійній музично-педагогічній діяльності. Особистісна настанова на таку активність означає, що студент сприймає себе як суб'єкта педагогічного передбачення, здатного моделювати варіативні освітні сценарії, враховувати індивідуальні особливості учнів і соціокультурні чинники. Вона включає мотиваційно-сміслову налаштованість на педагогічний прогноз як цінність і форму інтеграції власного досвіду в музично-педагогічну практику.

Інформаційно-гностичний критерій когнітивно-візійного компонента характеризувався через такі показники:

- обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті;
- уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування;
- здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток.

Перший із зазначених показників відображає глибину теоретичного усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва специфіки прогностичної культури, її місця в системі професійно-педагогічної культури та ролі в освітньому процесі мистецького спрямування. Обізнаність охоплює розуміння концептуальної сутності прогностичної діяльності, її функцій (планувальної, орієнтувальної, коригувальної тощо) та основних механізмів формування в музично-педагогічній практиці. Такий рівень знань слугує інтелектуальною основою для усвідомленої дії в ситуаціях, що потребують передбачення педагогічних наслідків у творчій, емоційно забарвленій сфері викладання мистецтва.

Другий показник акцентує на когнітивному наповненні самого процесу педагогічного прогнозування. Йдеться про сформованість у майбутнього вчителя музичного мистецтва чіткого уявлення про те, що таке педагогічне прогнозування, з яких логіко-психологічних етапів воно складається (аналіз вихідної ситуації, формування гіпотези, моделювання наслідків тощо), та які методи (інтуїтивні, експертні, логіко-аналітичні) застосовуються для його реалізації. Таке уявлення є важливою умовою перетворення теоретичного

знання у практичну дію, що передбачає передбачення ефективності мистецько-педагогічного впливу.

Третій показник фіксує здатність здобувача освіти, пов'язаної з умінням інтелектуально уявити потенційні педагогічні сценарії, змодельовати перебіг взаємодії з учнями, передбачити реакцію на мистецький контент, а також передбачити ймовірні педагогічні наслідки. Уміння прогнозувати розвиток ситуацій у мистецько-освітньому середовищі демонструє здатність студента виходити за межі «теперішнього моменту», працювати з гіпотетичними подіями, приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності, тобто діяти як педагог-візіонер.

Діяльнісно-аналітичний критерій операційно-рефлексивного компонента культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва містить такі показники: здатність здійснювати педагогічне прогнозування, аналітичні вміння, рефлексивність.

Так, здатність здійснювати педагогічне прогнозування репрезентує практичну реалізацію культури прогностичної діяльності в конкретному музично-педагогічному контексті. Йдеться про здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва переносити теоретичні знання у площину реальних професійних дій: передбачати перебіг уроку, реакції учнів на мистецький матеріал, результативність педагогічного впливу, варіативні наслідки прийнятих рішень тощо. Здатність до педагогічного прогнозування свідчить про сформованість операційної гнучкості, передбачувальної логіки мислення, умінь та навичок планування, що вкрай важливі в мистецько-педагогічному процесі, де чимало складників (емоційний фон, художнє сприйняття, індивідуальні реакції учнів) мають динамічний і складнопрогнозований характер.

Аналітичні вміння є основою конструктивного педагогічного прогнозування. Вони включають уміння критично осмислювати навчальні ситуації, виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення на основі педагогічного

аналізу тощо. У контексті мистецької освіти це може проявлятися, наприклад, у здатності вчителя аналізувати ефективність використаного художнього матеріалу, стильових особливостей музичного твору або педагогічного підходу до творчих учнів. Аналітичні вміння сприяють розвитку логіко-прогностичного мислення, допомагають виявляти типові та нетипові сценарії в освітньому процесі та адекватно на них реагувати, що підвищує якість художньо-педагогічної взаємодії.

Рефлексивність у контексті дослідження означає здатність критично оцінювати власну музично-педагогічну діяльність, прогнозувати її наслідки, виявляти помилки, інтерпретувати досягнення і вчасно вносити корективи. У сфері музичного мистецтва, де музичне мистецтво поєднується з педагогікою, рефлексивність особливо важлива, оскільки дозволяє гнучко реагувати на зміну настрою учнів, адаптувати методiku до індивідуальних особливостей класу, бачити глибинні смисли музичного впливу. Цей показник визначає здатність до внутрішнього діалогу, самооцінки й постійного професійного вдосконалення, що прямо впливає на ефективність реалізації прогностичних функцій у професійній діяльності.

Показниками суб'єктно-інтеграційного критерію особистісно-евристичного компонента виступили: педагогічна інтуїція, креативність, логічне мислення.

Педагогічна інтуїція розглядається як внутрішній чуттєво-розумовий механізм, що дає змогу педагогу швидко ухвалювати рішення без повного логічного аналізу ситуації. Вона формується в процесі накопичення професійного досвіду, узагальнення типових ситуацій, і тісно пов'язана з емоційним фоном, емпатією, уявленням про учнів та художньо-педагогічну ситуацію Адамів, 2008; Богданова, 2006; Давкуш, 2012; Москальова, 2013. У мистецько-педагогічній сфері інтуїція має особливе значення, оскільки дозволяє тонко відчувати зміни у сприйнятті мистецького матеріалу, настрої класу, хід творчого процесу, що є критичним для прогнозування подальших педагогічних дій. Вона забезпечує оперативність реакцій та гнучкість

мислення, дозволяє вчителю діяти на випередження, передбачаючи як освітні, так і міжособистісні наслідки своєї діяльності.

Креативність розглядаємо як здатність створювати оригінальні, нестандартні рішення у професійній діяльності, що особливо актуально в мистецькому контексті, де творче мислення є основою взаємодії з мистецькими образами, художніми концептами та емоційно-естетичним контентом. У педагогічному прогнозуванні креативність виявляється у генеруванні альтернативних сценаріїв педагогічної взаємодії, у здатності вийти за межі шаблонів, адаптувати методи викладання до нестандартних ситуацій, передбачити неочевидні варіанти розвитку подій. Отже, креативність є евристичною основою педагогічного прогнозу, забезпечує не просто логічне передбачення, а творче моделювання майбутніх педагогічних процесів, з урахуванням індивідуальності учнів, контексту уроку, естетичних компонентів мистецтва.

Логічне мислення розуміємо як здатність до послідовного, структурованого аналізу інформації, виведення закономірностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що лежать в основі педагогічного прогнозу. У межах культури прогностичної діяльності логічне мислення дозволяє майбутньому педагогу-музиканту формулювати обґрунтовані гіпотези, моделювати послідовність дій, аналізувати ефективність методів викладання мистецтва. У поєднанні з креативністю логічне мислення врівноважує прогностичну діяльність, забезпечує її обґрунтованість, системність, критичність, що дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва не просто уявляти майбутні ситуації, а об'єктивно оцінювати їх можливість, значення і наслідки.

Зважаючи на вищезазначене було дібрано й у разі відсутності належного, розроблено діагностичний інструментарій, що повнотекстово презентовано в додатках. Нижче в роботі подаємо узагальнені дані щодо цього.

Таблиця 2.1

**Компоненти, критерії, показники й діагностичний інструментарій оцінювання рівнів сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Настановно-інтенційний	Мотиваційно-сенсовий	1.Наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями	Модифікований варіант тесту Т.Еллерса, Д.Мак-Клелланда, Д.Аткінсона
		2.Усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва	Анкета «Усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва» (розроблено автором)
		3.Особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність	Опитувальник «Особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність» (розроблено автором)
Когнітивно-візійний	Інформаційно-гностичний	1. Обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті.	Анкета «Сутність, функції та шляхи набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті» (розроблено автором)
		2. Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування	Тестове завдання «Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування» (розроблено автором)
		3. Здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток	Ситуативно-прогностичні завдання (СПЗ) з відкритими або вибірковими відповідями (розроблено автором)

Операційно-рефлексивний	Діяльнісно-аналітичний	1.Здатність здійснювати педагогічне прогнозування	Тест «Здібність до прогнозування» (за К.Халецькою)
		2.Аналітичні вміння	Діагностична карта самооцінки сформованості аналітичних умінь (за Т.Осиповою)
		3.Рефлексивність	Методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова, В.Пономарьової Або у Прасола методика визначення рівня онтогенетичної рефлексії
Особистісно-евристичний	Суб'єктно-інтеграційний	1.Педагогічна інтуїція	Анкетно-ситуаційна методика діагностики педагогічної інтуїції майбутнього вчителя музичного мистецтва (розроблено автором)
		2.Креативність,	Методика поелементної діагностики вербальної і невербальної креативності (за Дж.Гілфордом, П.Торренсом)
		3.Логічне мислення	Тест «Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій» (за Л.Столяренко)

Відповідно до виокремлених компонентів, критеріїв та їх показників було визначено відповідно до середньоарифметичного значення їх прояву якісні рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності: творчо-функційний (достатній), змістовно-продуктивний (задовільний), базово-інтуїтивний (низький).

Творчо-функційний рівень (достатній) сформованості культури прогностичної діяльності притаманний майбутнім учителям музичного мистецтва, які виявляють усвідомлений і стійкий інтерес до педагогічного прогнозування як важливої складової професійної діяльності. Вони

демонструють чітко сформовану внутрішню мотивацію до опанування прогностичних умінь, яка ґрунтується на особистому розумінні значущості цієї діяльності для ефективного викладання мистецьких дисциплін та досягнення якісних освітніх результатів. Такі здобувачі освіти мають системні й структуровані знання щодо сутності, функцій, принципів, етапів та методів педагогічного прогнозування. Вони здатні осмислювати та інтерпретувати педагогічні явища, враховуючи їхню динаміку у часі та залежність від конкретних умов. Рівень інформаційної обізнаності дозволяє їм адекватно оцінювати ситуації, що виникають у мистецько-освітньому середовищі, та приймати обґрунтовані рішення, спираючись на уявлення про можливі наслідки педагогічних впливів. Студенти цього рівня проявляють сформовані аналітичні вміння, вміють виокремлювати суттєві ознаки педагогічних ситуацій, бачити причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати педагогічне прогнозування як у типових, так і в ускладнених умовах. Вони володіють розвиненою рефлексією, здатні аналізувати ефективність власних дій, переосмислювати досвід та коригувати педагогічну траєкторію відповідно до прогнозованих результатів. На цьому рівні вже чітко виявляється педагогічна інтуїція, вміння «відчувати» хід розвитку подій, передбачати реакції учнів, передбачливо планувати освітній процес. Креативність і логічне мислення стають основою для створення інноваційних педагогічних рішень і моделей, що базуються на прогнозі. Прогностична діяльність набуває особистісного сенсу, інтегрується в систему професійних цінностей і поступово стає внутрішнім стандартом фахової поведінки.

Змістовно-продуктивний (задовільний) рівень сформованості культури прогностичної діяльності характеризує майбутніх учителів музичного мистецтва, які загалом усвідомлюють значущість прогностичної діяльності у професійній сфері та виявляють вибіркочку активність у її здійсненні. Здобувачі освіти цього рівня мають базове уявлення про сутність, основні функції та загальні підходи до педагогічного прогнозування, однак їхні знання залишаються фрагментарними, недостатньо структурованими,

здебільшого теоретичними, не завжди спроможними забезпечити стійку практичну реалізацію. Мотиваційна сфера відзначається нестабільністю: поряд із певним інтересом до прогнозування наявні елементи зовнішньої мотивації (оцінки, бажання виконати вимоги), що знижує рівень внутрішньої залученості. Особистісна настанова на прогностичну діяльність формується, однак ще не стала сталою частиною професійної самосвідомості. Такі студенти періодично демонструють ініціативу у передбаченні педагогічних ситуацій, хоча часто потребують додаткової підтримки, допомоги з боку викладача або прикладів для наслідування. Прогностичні вміння проявляються у стандартних, типових ситуаціях, однак ускладнені або нетипові педагогічні умови викликають труднощі. Спостерігається прагнення до аналізу, однак аналітичні дії ще не завжди глибокі та системні, а рефлексія переважно констатувальна, без виявленої здатності до осмислення власних прогнозів та їх наслідків. Іноді простежуються намагання інтелектуально моделювати педагогічні ситуації, але такі спроби носять ситуативний характер і не завжди завершуються побудовою логічно обґрунтованих прогнозів. Креативні прояви, педагогічна інтуїція й логічне мислення присутні, однак виявляються епізодично та залежать від рівня впевненості майбутнього педагога-музиканта у своїх діях. Прогностична діяльність поступово входить у контекст фахової самореалізації, однак ще не стала сталим і усвідомленим елементом особистісно-професійної позиції.

Індиферентно-початковий (низький) рівень притаманний майбутнім учителям музичного мистецтва, які демонструють байдужість або пасивність у процесі професійного навчання, виявляють відсутність глибокої мотивації до прогнозування в педагогічній сфері та не усвідомлюють значущості цієї діяльності як важливої складової професійної підготовки. У таких студентів прогностичні уявлення є нечіткими, суперечливими або фрагментарними, а знання щодо сутності, етапів і методів педагогічного прогнозування мають обмежений характер або ґрунтуються на хибних уявленнях. Педагогічне передбачення, як правило, не викликає зацікавленості, виконується

поверхнево, іноді за принципом «зробити, як звик», без глибокого аналізу ситуації чи прогнозування її розвитку. Типовими для здобувачів освіти цього рівня є низька рефлексивність, відсутність аналітичної стратегії, труднощі з осмисленням власного досвіду, невміння виокремлювати важливі аспекти педагогічної ситуації та бачити її динаміку в часі. Інтелектуальне моделювання та уявлення про альтернативні сценарії розвитку подій відсутні або малозмістовні. Переважають зовнішні мотиваційні спонукання (оцінка, вимога викладача), які рідко трансформуються у внутрішній інтерес до прогностичної діяльності. Креативність та педагогічна інтуїція проявляються вкрай рідко або зовсім не фіксуються. Замість усвідомленої активності такі майбутні педагоги-музиканти вдаються до шаблонних, репродуктивних рішень. Прогностична діяльність не інтегрується в їхню професійну позицію, не осмислюється як цінність.

Зауважимо, що подвійні назви рівнів використано для глибшого розуміння сутності загальних рівнів сформованості досліджуваного феномену. Водночас усі проміжні дані щодо рівнів сформованості окремих показників за обраним діагностичним інструментарієм будуть презентуватися з використанням усталених і загальноприйнятих назв рівнів (достатній, задовільний, низький).

Експериментальною базою для проведення діагностувального експерименту виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» і Криворізький державний педагогічний університет. До цього етапу педагогічного експерименту, що тривав упродовж 2022-2023, 2023-2024 та 2024-2025н.р. було залучено 46 здобувачів 1-3 курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво), галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка. Із них до експериментальної групи увійшли майбутні вчителі музичного мистецтва Університету Ушинського (24 особи) та 22 здобувача освіти КДПУ склали контрольну групу.

Опишемо сутність і результати діагностичних процедур. Так, для діагностики сформованості показника мотиваційно-сенсового критерію настановно-інтенційного компоненту – мотивація до оволодіння прогностичними вміннями у студентів мистецько-педагогічних спеціальностей – була адаптована методика вивчення мотиваційної спрямованості особистості. Вона спирається на класичні підходи до діагностики мотиву досягнення (Т.Еллерс, Д.Мак-Клелланд, Д.Аткінсон) та дозволяє оцінити, наскільки майбутні вчителі музичного мистецтва зорієнтовані на досягнення результатів у професійній сфері, зокрема в контексті прогностичної педагогічної діяльності. Для цього їм пропонувалося відповісти на низку запитань, що охоплюють ключові аспекти їхньої внутрішньої мотивації до професійного зростання і формування прогностичних умінь. Відповіді оцінювалися за 10-бальною шкалою, де:

1 бал – повна відсутність згоди/наявності якості чи прагнення,

10 балів – повна згода/максимальна вираженість показника.

Запитання були спрямовані на з'ясування таких позицій: цінність досягнень у професійній діяльності (наскільки важливо для респондента досягти успіху як учителя музичного мистецтва); налаштованість опанувати нові підходи, зокрема прогностичні методики, що допомагають у вирішенні педагогічних чи творчих завдань; усвідомлення особистісних якостей, які сприяють досягненню мети (працьовитість, ініціативність, здатність до прогнозування тощо); практичний досвід використання елементів прогнозування у професійній чи освітній практиці (наприклад, під час створення художньо-просвітницьких проєктів); самооцінка результатів і труднощів, з якими респондент стикався під час реалізації таких завдань.

Отримані бали за кожне запитання підсумовувалися для виведення середнього показника мотиваційного профілю студента. Відповідно до шкали, було визначено три рівні:

Достатній рівень (8–10 балів) – майбутній учитель музичного мистецтва виявляє стійкий інтерес до професійного самовдосконалення,

активно освоює нові підходи, зокрема прогностичні, та вже має позитивний практичний досвід їх застосування.

Задовільний рівень (5–7 балів) – мотивація до прогностичної діяльності є, проте вона ситуативна або недостатньо усвідомлена, можливе часткове використання прогностичних умінь.

Низький рівень (1–4 бали) – проявляється байдужість або пасивність щодо педагогічного прогнозування, відсутність інтересу до формування прогностичних умінь.

Для діагностики другого показника мотиваційно-сенсового критерію використано розроблену автором анкету, спрямовану на вивчення усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва» (Додаток А). Ця анкета містить десять запитань закритої, що мають варіанти відповідей та відкритої форми, що передбачають можливості для висловлювання майбутніми педагогами-музикантами своїх думок. Бальна шкала оцінювання дозволила розподілити респондентів за рівнями сформованості усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва.

Майбутні вчителі музичного мистецтва, які набрали від 26 до 32 балів продемонстрували глибоке розуміння сутності та ролі прогностичної діяльності в педагогіці мистецтва, високу мотивацію до її використання; здатність до практичного застосування прогнозування, рефлексивне ставлення до власного досвіду, орієнтацію на розвиток особистості учня через мистецтво і були віднесені до достатнього рівня.

Достатній рівень усвідомлення (18–25 балів) засвідчили респонденти, які виявили частково усвідомлене значення прогнозування в педагогіці, сприймають його як бажаний, але не завжди потрібний компонент професійної діяльності, здебільшого покладаються на інтуїцію або досвід, а не на цілеспрямовані дії; дає загальні або фрагментарні відповіді на відкриті питання.

Низький рівень усвідомлення – до 17 балів був притаманний таким майбутнім педагогам-музикантам, які мають розпливчасті або формальні уявлення про педагогічне прогнозування, не визнають його актуальності для музично-педагогічної діяльності, не виявляють досвіду застосування, демонструють байдужість або слабку залученість до прогностичної проблематики.

Створений для діагностики особистісної настанови на рефлексивно-прогностичну активність опитувальник (Додаток Б) уміщує 12 тверджень, що охоплюють три основні аспекти: рефлексивна налаштованість (здатність осмислювати власну педагогічну діяльність, аналізувати помилки, оцінювати результати); прогностична спрямованість (уміння передбачати наслідки дій, планувати декілька варіантів педагогічного впливу, враховувати труднощі); самоусвідомлення і розвиток (усвідомлення ролі рефлексії та прогнозування для особистісного й професійного зростання).

Кожне твердження має три варіанти відповіді, які оцінюють ступінь згоди або частотність відповідної поведінки та було оцінене від 0 до 2 балів.

У майбутнього вчителя музичного мистецтва, віднесеного до достатнього рівня (19–24 бали), добре сформована особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну діяльність, він свідомо аналізує свої дії, прогнозує педагогічні ситуації та вчиться на досвіді.

Майбутній учитель музичного мистецтва, віднесений до достатнього рівня (12–18 балів), має загальне розуміння важливості рефлексії та прогнозування, але не завжди їх застосовує.

Низький рівень (0–11) балів засвідчили респонденти, у яких настанова на рефлексивно-прогностичну активність не сформована.

Отримані на діагностичному етапі педагогічного експерименту результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками мотиваційно-сенсового критерію подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками мотиваційно-сенсового критерію на діагностувальному етапі (у %)**

Показники мотиваційно-сенсового критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1.Наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями	16,67	45,83	37,50	13,64	50,00	36,36
2.Усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва	20,83	41,67	37,50	18,18	45,45	36,36
3.Особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність	12,50	45,83	41,67	13,64	45,45	40,91
$\Sigma$ (середньоарифметична)	16,67	44,44	38,89	15,15	46,97	37,88

Як видно з таблиці 4.2, за першим показником мотиваційно-сенсового критерію (наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями) у більшості майбутніх учителів музичного мистецтва виявлено низький рівень – 37,50% ЕГ і 36,36% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 45,% респондентів ЕГ та 50,00% КГ, достатній рівень показали 16,67% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 13,64% КГ.

Усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва (другий показник) на низькому рівні зафіксовано у 37,50% респондентів ЕГ і 36,36% КГ. Вони не виявляють належного розуміння важливості прогнозування в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва, що свідчить про брак сформованої ціннісної орієнтації на педагогічне передбачення як складник успішної художньо-педагогічної взаємодії. Задовільний рівень продемонстрували 41,67% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ та 45,45% КГ, достатній рівень зафіксовано у 20,83%

майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 18,18% КГ.

Щодо третього показника (особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність), то було одержано такі результати: низький рівень виявили 41,67% студентів ЕГ і 40,91% КГ, що стримує розвиток внутрішньої професійної позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ та 45,45% КГ, достатній рівень, досягнення якого є запорукою цілеспрямованого професійного зростання, спостерігається лише у 12,5% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 13,64% КГ.

У цілому за мотиваційно-сенсовим критерієм було одержано такі результати: низький рівень виявили 38,89% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 37,88% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 44,44% респондентів ЕГ та 46,97% КГ, достатній рівень показали 16,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 15,15% КГ.

Одержані дані вказують на те, що в освітньому процесі недостатньо уваги приділяється формуванню усвідомленої мотивації до прогностичної діяльності, осмисленню її значущості та розвитку рефлексивно-прогностичних настанов, тому під час експериментальної роботи доцільно зосередити увагу на формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва інтересу до прогностичної діяльності, розуміння її значущості в контексті мистецької педагогіки та активізації внутрішньої потреби до саморозвитку у сфері педагогічного прогнозування.

Для діагностики першого показника інформаційно-гностичного критерію когнітивно-візійного компоненту (Обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті) було застосовано розроблену автором анкету (Додаток В). Вона включала три блоки завдань. Блок А складався з тестових запитань з вибором однієї правильної відповіді, що дозволяло оцінити рівень теоретичних знань майбутніх педагогів-музикантів. Блок В передбачав відкриті запитання, які давали змогу виявити глибину розуміння

респондентами функцій, значення та можливостей прикладного застосування прогностичної діяльності в освітньому процесі. Блок С містив твердження для самооцінки за шкалою Лайкерта, що дозволяло з'ясувати, наскільки майбутні вчителі музичного мистецтва усвідомлюють шляхи набуття та розвитку власної прогностичної культури.

Наведемо найбільш типові приклади відповідей респондентів на запитання блоку В по кожному з рівнів. Так, перше запитання вимагало назвати три основні функції прогностичної діяльності педагога у сфері мистецької освіти.

Достатній рівень: прогностична діяльність виконує орієнтаційну функцію (визначення цілей), коригувальну (внесення змін у методику залежно від ситуації), рефлексивну (аналіз результатів з урахуванням попередніх прогнозів).

Задовільний рівень: прогноз допомагає вчителю обрати правильний підхід, врахувати помилки і покращити урок.

Низький рівень: це коли вчитель знає, що йому робити на уроці.

Відповідно до другого запитання майбутні педагоги-музиканти мали пояснити, чому, на їхню думку, культура педагогічного прогнозування є важливою для вчителя музичного мистецтва.

Достатній рівень: культура педагогічного прогнозування допомагає вчителю передбачати, як учень сприйматиме матеріал, адаптувати методику навчання, враховувати індивідуальні особливості та уникати типових помилок в освітньому процесі.

Задовільний рівень: вона потрібна для того, щоб краще планувати уроки і розуміти, як учні будуть працювати.

Низький рівень: щоб краще викладати музику.

Щодо третього запитання, то потрібно було описати приклад педагогічної ситуації, у якій учитель музичного мистецтва мав би застосувати прогностичні вміння.

Достатній рівень: учитель помічає, що учень не справляється з заданою вокальною вправою. Він прогнозує, що темп занадто високий і тому планує змінити завдання на наступному уроці, враховуючи рівень підготовки та темп сприймання кожного учня.

Задовільний рівень: учитель бачить, що учень не вивчив пісню, і думає, що краще дати йому легше завдання.

Низький рівень: учень не знає пісню, і вчитель її знову вчить з учнем

Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування (другий показник) діагностувалося за допомогою розробленого нами тестового завдання (Додаток Д). Воно вміщує двадцять запитань закритої форми (до кожного по варіанти відповідей, одна із яких правильна). Оцінювання проводилося за запропонованою шкалою:

Достатній рівень – (17–20 правильних відповідей) – майбутній учитель музичного мистецтва глибоко розуміє суть педагогічного прогнозування, його етапи та методи, здатний свідомо застосовувати знання у музично-педагогічній діяльності.

Задовільний рівень – (11–16 правильних відповідей) – загальні уявлення сформовані, однак є прогалини або неточності. Потребує уточнення понять, прикладів та вправ на застосування наявних уявлень у музично-педагогічній діяльності.

Низький рівень – (0–10 правильних відповідей) – уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про педагогічне прогнозування не сформовані або поверхові.

Для оцінювання третього показника інформаційно-гностичного критерію сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (Здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток) розроблено ситуативно-прогностичні завдання з відкритими або вибічковими відповідями (Додаток Е). Наведемо найбільш типові приклади виконання майбутніми вчителями музичного мистецтва трьох запропонованих СПЗ.

Достатній рівень: серед можливих причин вказано на недостатній зв'язок завдань з інтересами учнів, низький рівень самооцінки чи страх осуду, відсутність позитивної динаміки оцінювання їхніх зусиль; як варіанти розвитку ситуації запропоновано лише позитивні, наприклад: учитель змінює метод роботи, враховує індивідуальні потреби, залучає учнів до створення власних музично-вокальних мініпроектів. Серед педагогічних дій називалися такі: провести діалог з класом (групове опитування, рефлексивне коло); створити індивідуальні вокальні завдання з правом вибору; залучити пасивних учнів до підготовки мініконцерту з урахуванням їхніх інтересів (жанри, інструменти).

До задовільного рівня віднесені респонденти, які серед можливих причин називали такі: дітям не подобаються вправи; нецікаво або надто складно. Серед варіантів розвитку ситуації називалися як позитивні (учитель щось змінює і учні краще працюють), так і негативні (учні й далі не хочуть співати, інші теж перестають працювати). Ці студенти запропонували такі педагогічні дії: дати учням легші пісні; змінити репертуар на сучасний.

Низький рівень: причини – учні просто не хочуть співати; прогноз – все буде так само або гірше; дії – змусити учнів співати; поставити двійки.

Отримані на діагностичному етапі результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками інформаційно-гностичного критерію подано в таблиці 3.3.

Як видно з таблиці 4.3, за першим показником інформаційно-гностичного критерію (Обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті) у більшості майбутніх учителів музичного мистецтва виявлено низький рівень – 50,00% ЕГ і 50,00% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ та 45,45% КГ, достатній рівень показали 4,17% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 4,55% КГ.

Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування (другий показник) на низькому рівні зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ і

45,45% КГ. Задовільний рівень продемонстрували 45,83% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ та 50,00% КГ, достатній рівень зафіксовано у 8,33% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 4,55% КГ.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками інформаційно-гностичного критерію на діагностувальному етапі (у %)**

Показники інформаційно-гностичного критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1.Обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті	4,17	45,83	50,00	4,55	45,45	50,00
2.Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування	8,33	45,83	45,83	4,55	50,00	45,45
3.Здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток	12,50	45,83	41,67	9,09	45,45	45,45
Σ (середньоарифметична)	8,33	45,83	45,83	6,06	46,97	46,97

Щодо третього показника (Здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток), то було одержано такі результати: низький рівень виявили 41,67% студентів ЕГ і 45,45% КГ. Задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ та 45,45% КГ, достатній рівень спостерігається лише у 12,5% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 9,09% КГ.

У цілому за інформаційно-гностичним критерієм було одержано такі результати: низький рівень виявили 45,83% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 46,97% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ та

46,97% КГ, достатній рівень показали 8,33% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 6,06% КГ.

Дані свідчать про те, що в процесі професійно-педагогічної підготовки недостатня увага приділяється набуттю майбутніми вчителями музичного мистецтва знань щодо педагогічного прогнозування, що забезпечує здатність змодельовати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток. Поверхово майбутні вчителі володіють знаннями і щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті. Отже, під час експериментальної роботи необхідно усунути діагностовані прогалини.

Перший показник діяльнісно-аналітичного критерію операційно-рефлексивного компоненту культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва – Здатність здійснювати педагогічне прогнозування – діагностувався за розробленим К.Халецькою тестом «Здібність до прогнозування» (Додаток Ж). Методика спрямована на визначення виразності основних якостей мислення, що формують структуру прогностичної здатності, а саме: аналітичність, глибина, перспективність і доказовість. Вона реалізує факторну модель цієї структури, дозволяючи оцінити окремі розумові характеристики та загальний рівень схильності до прогнозування. Кожна шкала методики містить запитання, що відповідають певним показникам означених якостей. Загалом тест включає 16 показників, до кожного з яких подано по два альтернативні висловлювання. Респондент виконує тест, обираючи варіант, який краще відповідає його типовим ментальним реакціям та стилю мислення під час здійснення прогнозних дій.

З метою діагностики другого показника діяльнісно-аналітичного критерію – аналітичні вміння – було використано діагностичну карту «Самооцінка сформованості аналітичних умінь», розроблену Т.Осиповою (2016: 351–452) (див. Додаток И). Ця методика є інструментом для виявлення рівня сформованості у здобувачів освіти низки ключових аналітичних умінь, які забезпечують ефективну прогностичну та рефлексивну діяльність у

педагогічному процесі. У дослідженні учасникам пропонувалося самостійно оцінити 20 тверджень, кожне з яких описувало окрему аналітичну здатність або якість (наприклад, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати педагогічні явища, узагальнювати інформацію, аналізувати помилки, тощо).

Оцінювання здійснювалося за дев'ятибальною шкалою, де: 1 – повна відсутність або мінімальний прояв уміння, 9 – повна сформованість відповідної якості. У результаті опрацювання даних проводився кількісний аналіз, який дозволяв визначити загальний рівень сформованості аналітичних умінь за сумарною кількістю набраних балів. Згідно з авторським ключем: 121–180 балів свідчать про достатній рівень, 61–120 балів – про задовільний рівень, 1–60 балів – про низький рівень сформованості аналітичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Діагностику третього показника діяльнісно-аналітичного критерію – Рефлексивність – було здійснено за допомогою методики Д.Прасола (2009: 215–216). За задумом автора, досліджувані повинні були відповісти на запропоновані запитання (15 запитань), обравши відповідь «так», «ні», «не знаю» (Додаток К). Інтерпретація результатів відбувалася за наданим ключем відповідно до загального результату:

100–150 балів – низький рівень. У досліджуваного з таким рівнем рефлексивності, як правило, спостерігається нестача здатності щодо осмислення власних дій і висновків. Рішення часто приймаються імпульсивно, що зумовлює невдоволення як із боку самої особи, так і з боку її оточення.

50–99 балів – задовільний рівень. У цьому випадку рефлексивність може мати як продуктивний, так і стримувальний характер. Іноді минулі помилки спричиняють надмірну обережність або нерішучість, що не завжди сприяє особистісному розвитку. Варто усвідомити, що критичне мислення має бути не гальмом, а ресурсом, який дозволяє адаптуватися, приймати зважені рішення та не втрачати зв'язку зі своїми справжніми намірами та

цілями.

0–49 балів – достатній рівень – свідчить про здатність респондента конструктивно осмислювати власні дії, робити з них висновки та спрямовувати зусилля на свідоме планування подальших кроків. Людина з таким результатом зазвичай є ініціативною, відповідальною, здатною до глибокого самопізнання та ефективного самоуправління. Це особистість, яка відчуває себе активним суб'єктом власного життя і володіє потенціалом до передбачення та свідомого впливу на майбутнє.

Отримані на діагностичному етапі результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками діяльнісно-аналітичного критерію подано в таблиці 3.4.

**Таблиця 3.4**

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками діяльнісно-аналітичного критерію на діагностувальному етапі (у %)**

Показники діяльнісно-аналітичного критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1.Здатність здійснювати педагогічне прогнозування	8,34	45,83	45,83	4,55	54,55	40,90
2. Аналітичні вміння	16,67	54,17	29,17	22,73	40,91	36,36
3.Рефлексивність	25,00	45,83	29,17	27,27	45,45	27,27
Σ (середньоарифметична)	16,67	48,61	34,72	18,18	46,97	34,85

Як видно з таблиці 3.4, за першим показником діяльнісно-аналітичного критерію (Здатність здійснювати педагогічне прогнозування) у більшості майбутніх учителів музичного мистецтва виявлено низький рівень – 45,83% ЕГ і 40,90% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ та 54,55% КГ, достатній рівень показали 8,34% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 4,55% КГ.

Сформованість аналітичних умінь (другий показник) на низькому рівні зафіксовано у 29,17% респондентів ЕГ і 36,36% КГ. Задовільний рівень продемонстрували 54,17% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ та 40,91% КГ, достатній рівень зафіксовано у 16,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 22,73% КГ.

Щодо третього показника (Рефлексивність), то було одержано такі результати: низький рівень виявили 29,17% студентів ЕГ і 27,27% КГ. Задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ та 45,45% КГ, достатній рівень спостерігається лише у 25,00% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 27,27% КГ.

У цілому за діяльнісно-аналітичним критерієм було одержано такі результати: низький рівень виявили 34,72% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 34,85% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 48,61% респондентів ЕГ та 46,97% КГ, достатній рівень показали 16,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 18,18% КГ. Такі результати вказують на необхідність посилення акценту на розвитку аналітичних умінь, рефлексивності й здатності здійснювати педагогічне прогнозування у процесі фахової підготовки, зокрема через цілеспрямоване впровадження рефлексивних технологій.

Перший показник суб'єктно-інтеграційного критерію особистісно-евристичного компоненту культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва – Педагогічна інтуїція – діагностовано за розробленою автором анкетно-ситуаційною методикою (Додаток Л). Вона вміщувала три блоки, перший із яких спрямований на самооцінку інтуїтивності (максимум 25 балів); другий – на ситуаційно-інтуїтивне реагування (максимум 6 балів); третій діагностував здатність до рефлексії на інтуїтивні дії (максимум 3 бали). Загальна сума балів за всі частини становила максимум 34. На основі отриманих балів визначався рівень сформованості педагогічної інтуїції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Так, до достатнього рівня (28–34 бали) віднесено респондентів,

які продемонстрували яскраво виражену педагогічну інтуїцію, довіру до внутрішнього чуття, здатність швидко й ефективно оцінювати ситуації без потреби в розгорнутому аналізі, рішення якими здебільшого приймаються інтуїтивно, але підтверджуються досвідом і знаннями, а інтуїція виступає інструментом прогностичної діяльності та педагогічної майстерності. До задовільного рівня (19–27 балів) було віднесено майбутніх учителів музичного мистецтва, схильних до використання інтуїції, однак переважно в поєднанні з логічним аналізом, рішення ними приймаються здебільшого на основі частково інтуїтивних, частково усвідомлених суджень, вони мають потенціал для розвитку інтуїтивної гнучкості, особливо за умови подальшого накопичення педагогічного досвіду. Низький рівень (до 18 балів) зафіксовано в досліджуваних, які не довіряють власній інтуїції або не усвідомлюють її наявності у професійній діяльності, рішення ними зазвичай приймаються повільно, після аналітичного розгляду.

Для діагностики другого показника суб'єктно-інтеграційного критерію – Креативність – було використано методику поелементної діагностики вербальної і невербальної креативності (за Дж.Гілфордом, П.Торренсом). Вербальна частина методики містить завдання, що оцінюють словесну креативність. Приклади:

- Назвіть якомога більше способів застосування звичайного предмета (наприклад, цеглини, газети, скріпки);
- Закінчіть речення кількома способами;
- Придумайте якомога більше запитань до наведеного зображення або ситуації тощо.

Оцінювання здійснюється за кількістю ідей, варіативністю відповідей, оригінальністю і глибиною (розробленість).

Невербальна частина методики охоплює завдання на графічну або образну креативність. Наприклад, домалюйте фігуру, перетворивши її на щось нове; з'єднайте випадкові лінії у завершене зображення; використайте задану форму як частину картинки. Оцінювання базується на кількості

створених варіантів, незвичності композицій, візуальній гнучкості й деталізації.

Діагностику третього показника суб'єктно-інтеграційного критерію – Логічне мислення – проведено за тестом, розробленим Л.Столяренко (Моначин, 2017: 19–21) (Див. Додаток М). З метою приведення отриманих даних до прийнятої в започаткованому дослідженні трирівневої шкали, було розроблену таку характеристику рівнів сформованості логічного мислення.

Достатній рівень (відповідає авторським рівням: дуже високий, добрий, добра норма переважної більшості людей) характеризується здатністю точно й логічно оперувати поняттями, розрізняти зміст складних суджень, виявляти логічні зв'язки між ідеями. Студент виразно та послідовно формулює власні думки, демонструє високу здатність до аналізу, узагальнення, порівняння понять, легко орієнтується в абстрактно-логічних міркуваннях інших. Помилки практично не трапляються або мають несуттєвий характер.

Задовільний рівень (відповідає рівню середня норма) спостерігається базове володіння логічними операціями з поняттями. Досліджуваний, як правило, правильно вживає основні поняття, проте іноді допускає неточності або логічні помилки у складних висловлюваннях. Уміння формулювати власні міркування в цілому зрозуміле, але вимагає редагування чи додаткового уточнення. Рівень мислення дозволяє здійснювати простий аналіз і порівняння понять, але абстрактні узагальнення можуть викликати певні труднощі.

Низький рівень (відповідає рівням: нижчий за середній, дуже низький, мовні бар'єри або концептуальна плутанина у значеннях понять) характеризується частими порушеннями логічності, невизначеністю або непослідовністю міркувань. Респондент плутає значення понять, неточно або некоректно формулює думки, важко сприймає абстрактні та складні логічні зв'язки у мові інших. Можливе нерозуміння категоріальних відмінностей між поняттями. Такий рівень мислення свідчить про потребу у цілеспрямованій роботі над розвитком понятійно-логічної сфери.

Одержані на діагностичному етапі результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками суб'єктно-інтеграційного критерію подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками суб'єктно-інтеграційного критерію на діагностувальному етапі (у %)**

Показники суб'єктно-інтеграційного критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1.Педагогічна інтуїція	16,67	45,83	37,5	13,64	45,45	40,91
2. Креативність	25,00	41,67	33,33	27,27	40,91	31,82
3.Логічне мислення	20,83	41,67	37,50	18,18	45,45	36,36
Σ (середньоарифметична)	20,83	43,06	36,11	19,70	43,94	36,36

Як видно з таблиці 3.5, за першим показником суб'єктно-інтеграційного критерію (Педагогічна інтуїція) у більшості майбутніх учителів музичного мистецтва виявлено низький рівень – 37,50% ЕГ і 40,91% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ та 45,45% КГ, достатній рівень показали 16,67% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 13,64% КГ.

Сформованість креативності (другий показник) на низькому рівні зафіксовано у 33,33% респондентів ЕГ і 31,82% КГ. Задовільний рівень продемонстрували 41,67% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ та 40,91% КГ, достатній рівень зафіксовано у 25,00% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 27,27% КГ.

Щодо третього показника (Логічне мислення), то було одержано такі результати: низький рівень виявили 37,50% студентів ЕГ і 36,36% КГ. Задовільний рівень зафіксовано у 41,67% респондентів ЕГ та 45,45% КГ,

достатній рівень спостерігається лише у 20,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 19,70% КГ.

У цілому за суб'єктно-інтеграційним критерієм було одержано такі результати: низький рівень виявили 36,11% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ і 36,6% КГ, задовільний рівень зафіксовано у 43,06% респондентів ЕГ та 43,94% КГ, достатній рівень показали 20,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 19,70% КГ.

Ураховуючи на отримані в ході констатувального етапу експерименту результати, було обчислено середньоарифметичні дані, що характеризують загальний рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності до педагогічного наставництва. Одержані результати подано в таблиці 3.6.

**Таблиця 3.6.**

**Загальні рівні сформованості в майбутніх учителів  
музичного мистецтва культури прогностичної діяльності  
на діагностувальному етапі експерименту**

Групи \ Рівні	Творчо-функційний (достатній)		Змістовно-продуктивний (задовільний)		Базово-інтуїтивний (низький)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Експериментальна	2	8,33	10	41,67	12	50,00
Контрольна	2	9,09	10	45,45	10	45,45

Відповідно до розміщених у таблиці 3.6. результатів, культура прогностичної діяльності на достатньому рівні була сформована у двох (8,33%) майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та двох (9,09%) – КГ. На задовільному рівні перебувало десять студентів ЕГ (41,67%) і десять – КГ (45,45%). Низький рівень сформованості культури прогностичної діяльності зафіксовано у дванадцяти респондентів ЕГ (50,00%) і у десяти (45,45%) – КГ.

З метою підвищення достовірності експериментальних результатів подальшим кроком на цьому етапі дослідження стало перевірення однорідності ЕГ і КГ, що дозволяє вважати їх представниками єдиної генеральної сукупності. Це було необхідно для того, щоб упевнено стверджувати: виявлені відмінності між групами не є статистично значущими. Для здійснення такого аналізу було застосовано критерій однорідності  $\chi^2$  К.Пірсона, що дозволяє визначити, чи є статистично значущими виявлені розбіжності між групами. Результати обчислювань подано в додатку Н (таблиця 1). Вони довели однорідність сукупностей, якими обрано ЕГ і КГ. Встановлено:

$\chi_{емп\ к}^2 = 0,07579 < \chi_{0,05}^2 = 5,99$ , що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05.

Отримані характеристики рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності в ЕГ і КГ не виходять за межі статистичної похибки при рівні значущості 0,05, що свідчить про їхню порівнянність на початковому етапі дослідження, а отже це дозволило обґрунтовано встановити відсутність статистично значущих розбіжностей між групами, що підтверджує їхню однорідність, а отже забезпечує наукову вірогідність і правомірність подальшого порівняльного аналізу результатів експериментальної роботи.

Результати діагностувального етапу педагогічного експерименту засвідчили об'єктивну потребу у створенні та впровадженні експериментальної методики, спрямованої на формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій. Опис цієї методики буде представлено в підрозділі 3.2.

### **3.2. Методика формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій**

З метою виконання поставлених у дослідженні завдань і згідно з логікою розгортання науково-педагогічного дослідження, подальшим етапом дослідницької діяльності було розроблення методики формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, що стало результатом узагальнення теоретичних положень на основі аналізу науково-методичних джерел, виявлення сутнісних характеристик досліджуваного феномену, визначення його структурних компонентів, а також обґрунтування педагогічних умов, що впливають на процес його формування, і аналізу емпіричних даних, отриманих у ході діагностувальних процедур.

Логіка процесу формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій реалізується через послідовне й взаємопов'язане розгортання структурних етапів, кожен з яких виконує специфічну функцію у забезпеченні цілісності формувальних зусиль. У межах експериментальної роботи виокремлено такі етапи:

- орієнтаційно-цільовий – спрямований на актуалізацію професійно значущих цінностей і настанов, інтересу до прогностичної діяльності, усвідомлення її значущості в мистецько-педагогічному контексті та формування внутрішньої потреби в розвитку здатності до педагогічної прогностики;
- концептуально-змістовий – забезпечує засвоєння знань про сутність, функції, засоби та напрями педагогічного прогнозування, формування цілісного уявлення про його роль у музично-педагогічній діяльності;
- практично-операційний – передбачає активне включення майбутніх учителів музичного мистецтва в діяльність, пов'язану з моделюванням, аналізом і прогнозуванням педагогічних ситуацій, практичне застосування

набутих знань, формування умінь і навичок аналізу та прогнозування педагогічних ситуацій, розвиток здатності до рефлексії;

- інтеграційно-евристичний – націлений на творче узагальнення та інтеграцію набутого майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду, формування індивідуального стилю педагогічного прогнозування й інтуїтивно-евристичних якостей.

Взаємодія, взаємозв'язок і взаємозумовленість виокремлених етапів експериментальної методики створюють стійку методичну основу для поступального формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій, а їх змістове наповнення відбувається відповідно до визначених у дослідженні педагогічних умов (інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію; створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності), що реалізуються комплексно впродовж усього формувального експерименту.

Закцентуємо також перед початком докладного викладу змісту експериментальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності на провідному засобі, що буде домінуювальним упродовж усіх формувальних зусиль, а саме на рефлексивних технологіях, сутність яких розкрито в попередньому розділі. Тут зосередимося на визначенні принципів відбору сучасних технологій професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі культурологічного підходу, що зумовлена необхідністю забезпечення високого рівня мистецької освіти, відповідності освітнього процесу сучасним вимогам та розвитку інтегративних педагогічних технологій. До таких принципів відносимо:

- відповідність змісту навчання культурному контексту, що реалізується через те, що освітні технології мають враховувати культурний контекст, у якому формується майбутній учитель, інтегруючи світові та національні музичні традиції в освітній процес;
- інтегративність, що передбачає забезпечення міждисциплінарної взаємодії музичного мистецтва з педагогікою, психологією, філософією, соціологією, естетикою, історією культури тощо, що сприяє цілісному сприйняттю мистецьких явищ;
- діалогічність, що націлює на створення навчального середовища, у якому взаємодія студентів і викладачів будується на основі діалогу культур, стилів і мистецьких традицій;
- креативність і варіативність передбачає впровадження технологій, які стимулюють творче мислення, імпровізацію та розвиток індивідуального виконавського стилю майбутніх учителів музичного мистецтва;
- особистісна зорієнтованість націлює на врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх мистецьких здібностей та рівня професійної компетентності для оптимального вибору технологій навчання;
- технологічна адаптивність – передбачає використання інноваційних цифрових та інтерактивних технологій (віртуальні середовища, мультимедійні ресурси, онлайн-платформи) для підвищення ефективності мистецької освіти.
- автентичність мистецького досвіду націлює на використання технологій, що дозволяють здобувачам освіти долучатися до реальної мистецької практики через концертну діяльність, проєктну роботу, співпрацю з професійними музикантами та культурними установами тощо.

Застосування цих принципів відбору сучасних рефлексивних технологій є важливим для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах культурологічного підходу сприятиме підвищенню її якості, забезпечуючи здатність майбутніх педагогів-музикантів ефективно вивчати, зберігати та розвивати музичну культуру в

сучасних умовах та сприятиме формуванню культури прогностичної діяльності (Фань Пейсі, 2025).

Основним експериментальним майданчиком, на якому розгорталася формувальна робота, стала лабораторія кафедри педагогіки Університету Ушинського «Інновації в освіті», на базі якої було запроваджено роботу. Ця майстерня як освітній простір рефлексії, передбачення та професійного зростання, безпосередньо слугувала створенню рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності. Схарактеризуємо функційні принципи її діяльності:

- рефлексивна суб'єктність, що передбачало рефлексивно-сенсову інтеграцію мистецького й педагогічного досвіду, оскільки діяльність ґрунтувалася на визнанні кожного здобувача освіти активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до самоусвідомлення, самодослідження та формування власної професійної позиції та забезпечувала можливості для поєднання художнього світогляду майбутнього педагога-музиканта з аналітико-прогностичним мисленням. Через рефлексію власного музично-педагогічного досвіду учасники усвідомлювали педагогічну і мистецьку цінність творчих процесів, училися прогнозувати емоційно-когнітивні реакції й траєкторії навчання в мистецькому контексті;
- динамічна діалогічність реалізовувалася завдяки тому, що комунікація в межах майстерні розгорталася як взаємодія рівноправних учасників студента й експериментатора, студента й групи, студента й себе (через внутрішній діалог), де діалог слугував способом передання інформації і водночас механізмом конструювання смислів, вироблення індивідуального розуміння педагогічних явищ і дій та їх прогнозування;
- осмислена варіативність була реалізована через те, що зміст, форми і методи роботи в майстерні не були жорстко фіксованими й регламентованими, а адаптувалися до професійних запитів, індивідуального стилю пізнання та ціннісних орієнтирів учасників, що створювало

можливості умови для особистісно значущого і професійно мотивованого вибору інструментів власного зростання через набуття здатності до педагогічного прогнозування;

- аналітична активізація передбачала, що кожне заняття вмещувало ситуації, у яких майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно було аналізувати педагогічні явища, прогностичні ризики, власні дії й їх наслідки (від прогнозування реакції класу на мистецький твір – до передбачення труднощів у роботі з конкретним учнем чи творчим колективом). Така активність стимулювала формування здатності до педагогічного аналізу, гнучкого мислення, здатності бачити наперед педагогічні ситуації й обирати оптимальні шляхи їх розв'язання, забезпечувало підґрунтя для формування культури прогнозування.;

- індивідуалізація траєкторії розвитку здобувачів освіти передбачала створення можливостей для усвідомленого вибору засобів самореалізації й побудови власної освітньої траєкторії відповідно до особистісного потенціалу, професійної мети та рівня сформованості культури прогностичної діяльності;

- ціннісно-смісловне насичення передбачало, що прогнозування в музично-педагогічній діяльності спирається на емоційно-ціннісний зміст мистецтва, а кожна діяльність у майстерні була пов'язана з глибшим осмисленням професійної ролі вчителя, значущості педагогічної, зокрема й прогностичної діяльності й відповідальності за освітній результат, зануренням здобувачів освіти у смисловий аналіз мистецьких творів і ситуацій, з акцентом на прогнозування того, як ці смисли можуть формувати в учнів емоційну відповідальність, внутрішню мотивацію, власне бачення;

- кооперативна креативність передбачала, що формування культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічному контексті відбувається через співтворчість. Групові завдання, музично-педагогічні проекти, імпровізаційні форми взаємодії тощо формували вміння прогнозувати

поведінку й реакції в команді, адаптувати власні рішення до змінного творчого середовища.

Майстерня була створена і функціонувала як серія послідовних інтерактивних занять, занурених у реальні педагогічні ситуації, що активізували мислення, оцінку, передбачення й проектування педагогічних дій. Її структура відповідала етапам формульовального експерименту та логічно пов'язана з компонентами структури культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основу діяльності майстерні становили рефлексивні технології (самопізнання, самовизначення, діалогічна технологія ціннісного вибору, аналіз досвіду, прогнозування наслідків тощо), що забезпечували на засадах добровільності особистісну залученість майбутніх учителів музичного мистецтва, активізували їхню професійну мотивацію, сприяли формуванню здатності до усвідомленого педагогічного передбачення.

Упродовж мотиваційно-цільового етапу в межах реалізації технології самопізнання через символічне самовизначення були проведені інтерактивні вправи «Моя метафора професії» та «Професійний герб», метою яких було формування внутрішньої мотивації до розвитку прогностичних умінь, самопізнання і виявленню особистісних смислів професійного становлення засобами символічного моделювання. Перед їх проведенням експериментатор ставив такі мотиваційні запитання:

- Як ви бачите себе як вчителя мистецтва через 5 років?
- Які внутрішні якості, вміння, символи могли б відобразити вашу професійну сутність?
- А чи є в ній місце для прогнозу, передбачення, передчуття?»

Далі кожен учасник створював власну метафору або візуальний образ себе як педагога майбутнього, фокусуючись на тому, чи бачить себе здатним до передбачення, прогностичного мислення. Наведемо приклади створений майбутніми педагогами-музикантами

- Я як диригент, який не лише керує, а й відчуває, коли музика зіб'ється з ритму як і дитина з навчального маршруту;
- Я мов дзеркало відбиваю інтереси учня і направляю його в потрібний момент;
- Я як компас – не веду, а показую можливі шляхи своїм учням.

Упродовж вправи «Професійний герб» на аркуші А4 створювали герб, що складається з кількох символів:

- Інструмент (символ педагогічного впливу: книга, рояль, ключ тощо);
- Сонце/зорі/компас (символ бачення майбутнього, передбачення);
- Дерево/дорога/міст (символ зростання, розвитку, переходу);

Студенти також придумали собі девіз. Наведемо приклади: Я творю, передбачаю, підтримую, «Бачити наперед значить бути поруч» тощо.

Після виконання вправ проходила рефлексивна робота в малих групах, де кожен презентував свою метафору або герб, а інші учасники ставили запитання, коментували, ділилися відчуттями. Були задіяні такі питання для обговорення:

- Чи бачите ви в цьому образі вміння прогнозувати
- Яку роль у вашій професійній метафорі відіграє майбутнє?
- Що змінилось у вашому уявленні про себе за час виконання вправи
- Які нові смисли ви відкрили про себе як педагога-музиканта?
- Що для вас означає прогнозувати в мистецькому контексті?
- Який образ залишився у вас після цієї вправи?

Зазначимо, що впродовж цієї роботи формувалося усвідомлене ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної ролі, актуалізувалися цінності саморозвитку і передбачення, студенти починали асоціювати прогнозування з глибинним розумінням учня, а не лише з технічними педагогічними діями, розвивалася їхня здатність рефлексувати через образ і символ, що особливо близьке до музичного світосприйняття.

Реалізуючи на цьому етапі рефлексивну діалогічну технологію ціннісного вибору, застосовували метод рефлексивної дилеми «Що обере вчитель? Здобувачам музично-педагогічної освіти пропонувалися педагогічні міні-ситуації, у яких потрібно було обрати дію з кількох варіантів, обґрунтувати вибір, передбачити наслідки, що активізувало прогностичне мислення через призму цінностей. Приклад дилеми: Учень відмовляється співати на уроці. Що ви зробите: натиснете, дасте час, переведете у бек-вокал, запропонуєте альтернативну активність (ритмічне супроводження, створення звукового ефекту), щоб залишити учня в полі дії)? Кожен учасник обирав свій варіант дії, обґрунтував його через педагогічні цінності та формулював прогноз коротко- та довготривалих наслідків обраного рішення. Порівняти з іншими варіантами студенти мали змогу за допомогою групової рефлексії та відповісти на запитання: Чи змінилася ваша думка після дискусії? Чому?

Наведемо приклад такого рефлексивного розбору. Студентка обрала варіант запропонувати бек-вокал. Виявлено, що такий варіант забезпечив повагу до емоційного стану учня, поступове включення його в діяльність. Короткостроковий прогноз полягав у передбаченні того, що дитина залишається частиною колективу, не випадає з процесу, а довгостроковий – у тому, що в учня підвищиться довіра до вчителя, з'явиться мотивація поступово розкриватися в царині музичного мистецтва.

Реалізуючи упродовж мотиваційно-цільового етапу технологію рефлексивного діалогу, застосували фасилітовану групову дискусію з метою стимулювати учасників до ціннісно-рефлексивного мислення, формування внутрішньої мотивації до педагогічного прогнозування, активізувати професійне самовизначення та створити психологічно безпечний простір, де можна осмислити власні уявлення про роль учителя як передбачувального суб'єкта. До відома учасників було доведено, що цей діалог не націлений на пошук «правильної» відповіді, а є інструментом діалогічного пізнання, де учасники порівнюють власні бачення, стикаються з альтернативними

підходами, відкривають нові смисли через слухання інших, починають усвідомлювати зв'язок між своїми цінностями, уявленнями про професію та здатністю прогнозувати. Під час дискусії учасники сиділи у форматі «рівного кола», ведучий не нав'язував свою позицію, а лише направляв процес мислення запитаннями, було заборонено перебивати, засуджувати, виправляти відповіді та кожен мав право не відповідати або змінити думку під час діалогу. Наведемо запитання, використані під час дискусії:

- Що означає в педагогіці передбачати?
- Чи кожен учитель має право прогнозувати розвиток учня?
- На чому ґрунтується таке право: на досвіді, знаннях, інтуїції, емпатії?
- Яка межа між передбаченням і нав'язуванням?
- Чи може прогноз зашкодити?
- Який учитель, на вашу думку, викликає довіру в учня на рівні передбачення?

Після обговорення студенти записували у свій записничок відповіді на запитання: Що нового я зрозумів про себе як майбутнього вчителя, слухаючи інших?, Що змусило мене замислитися або змінити свою думку? Я йду звідси з думкою, що...

Наведемо приклад таких записів, опублікувати які без позначення автора, нам дозволили здобувачі освіти:

- 1) Я вибрала під час проведення уроку класичний репертуар для всіх, хоча деякі діти хотіли співати сучасні пісні. Зараз я усвідомлюю, що це призвело до втрати їхньої довіри, тому я розумію необхідність диференціації на основі прогнозу інтересів.
- 2) Якщо на уроці постійно використовувати аудіозаписи замість «живого» виконання, то я прогноую зниження навичок слухового аналізу в учнів, тому маю пропозицію поєднувати записи з грою на фортепіано.

На концептуально-змістовому етапі експериментальної методики формування культури прогностичної діяльності в майбутніх учителів музичного мистецтва для забезпечення засвоєння знань про сутність, функції,

засоби та напрями педагогічного прогнозування, формування цілісного уявлення про його роль у музично-педагогічній діяльності, учасники педагогічної майстерні були запрошені на цикл міні-лекцій, які у формі презентацій проводилися екзаменатором із залученням бажаючих здобувачів освіти. Їх тематика була такою:

- Педагогічне прогнозування: сутність, зміст і значення в становленні педагога-музиканта як професіонала;
- Функції педагогічного прогнозування;
- Прогностична діяльність у контексті музичної педагогіки.

Міні-лекції розглядали як джерела інформації та простір цілісного інтелектуального, емоційного й особистісного занурення у проблематику педагогічного прогнозування. У контексті експериментальної методики вони відігравали роль рефлексивних майданчиків, де знання подаються не у формі завершених істин, а як система відкритих смислів, які майбутній педагог-музикант здатен співвіднести з власним досвідом, цінностями й уявленнями про музичну педагогіку.

Давно доведено, що живе слово викладача, особливо якщо воно емоційно забарвлене, насичене особистими інтонаціями, прикладами, сумнівами, емоціями, здатне формувати референтні точки усвідомлення. Саме через них майбутні вчителі музичного мистецтва навчалися виокремлювати значуще, формулювати гіпотези, будувати прогноз на основі осмислених концепцій. Такі міні-лекції створювали інтелектуально-партнерський простір, де здобувач освіти був не пасивним слухачем, а співтворцем ідей, активізували механізми педагогічної рефлексії через запрошення до осмислення (використовували запитання на кшталт: Як це пов'язано з моїм майбутнім викладанням?, Яким буде вплив цієї ідеї на учнів). Інформація трансформувалася у знання через рефлексивну діяльність, де кожна теоретична категорія (наприклад, «педагогічна ситуація» або «прогностичне передбачення») пов'язувалося з життєвим досвідом майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Змістовна структура лекцій формувалася з урахуванням трьох провідних педагогічних умов: інтеграція прогностичного змісту реалізовувалася через те, що кожне лекційне заняття включало спеціальні прогностико-аналітичні блоки (міні-кейси, педагогічні ситуації, завдання на прогнозування розвитку освітньої події в мистецькому середовищі), стимулювання прогностичної позиції відбувалося за рахунок демонстрування викладачем власної прогностичної дії, коли ми ділилися прикладами з практики, у якій прогноз відігравав ключову роль у прийнятті рішень. Це сприяло формуванню позитивного ставлення студентів до цього складника музично-педагогічної діяльності як ціннісної. Міні-лекції супроводжувалися аудіо-візуальними матеріалами, музичними фрагментами, інтерактивними мінідослідженнями, що стимулювали емоційну залученість і рефлексивну відкритість здобувачів освіти, коли замість односторонньої подачі матеріалу створювався поліфонічний простір думок і почуттів, у якому кожен учасник педагогічної майстерні міг виявити свою суб'єктність, що сприяло розгортанню рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища.

Саме тому лекційне заняття в умовах впровадження експериментальної методики було не тільки і не стільки формою трансляції інформації, а намагалися створити з нього міні-соціокультурну подію, у якій знання, почуття, емоції, педагогічні прогнози і мистецьке сприйняття інтегруються в єдиний процес рефлексивного професійного становлення. Саме в такому форматі, через співпережите, осмислене, прогностично спрямоване освітнє буття студента і викладача, лекція перетворювалася на інструмент формування культури прогностичної діяльності.

Після кожної такої міні-лекції була реалізована рефлексивна діалогічна технологія, що ґрунтувалася на організації змістовного діалогу, який стимулював роздуми, переосмислення досвіду та формування власних висновків, що сприяло кращому привласненню навчальної інформації, логічного мислення, здатності бачити різні підходи до педагогічного прогнозування. Так, після вивчення теми – Функції педагогічного

прогнозування – студенти працювали в парах і знаходили відповіді на запитання: Яку функцію прогнозування ви вважаєте найважливішою для майбутнього вчителя музики? Чому? Як прогнозування впливає на музично-педагогічну діяльність? Далі відбувалося обговорення у форматі «кола думок», де обговорення теоретичних понять здійснювалося через особисту призму і кожен рефлексував: чи змінилась моя позиція після почутого?

Також використовували дебати-порівняння, наприклад: оберіть одну з функцій педагогічного прогнозування. У міні-групах розгляньте, як ця функція реалізується у процесі навчання музики в початковій школі. Сформулюйте можливі педагогічні прогнози. Після – поділіться у загальному колі, які передбачення виявилися найбільш реалістичними та чому.

На цьому етапі також застосовували технологію організації рефлексивно-прогностичної діяльності через освітні кейси, що передбачала створення проблемних педагогічних ситуацій, у яких майбутнім учителям музичного мистецтва потрібно було не просто знайти рішення, а й осмислити свій прогноз, пояснити і проаналізувати його. Був запропонований такий алгоритм дій:

- 1) аналіз ситуації;
- 2) формулювання прогнозу розвитку подій;
- 3) оцінка ризиків і наслідків;
- 4) рефлексія: чому саме такий прогноз? які переконання чи знання вплинули на нього?

Наведемо приклад кейсів, що були розглянуті:

1. Учень на уроці музики постійно відволікається, не виконує завдання, але має музичні здібності. Ви плануєте цикл уроків. Яким чином ви сплануєте роботу з ним, щоб спрогнозувати й досягти позитивної динаміки розвитку?
2. Ви – учитель музичного мистецтва, який готує учнів до шкільного концерту. Один із учнів знизив мотивацію, хоча раніше проявляв ініціативу. Вам необхідно спрогнозувати можливі варіанти розвитку ситуації, оцінити їх

наслідки та спланувати педагогічні дії, що допоможуть залучити учня до творчої діяльності.

Після аналізу студенти знаходили відповіді та такі запитання:

- Як ви прогнозували результат? Чим ви керувалися?
- Які труднощі могли виникнути?
- Чи могли б бути альтернативні шляхи?
- Чи змінилася ваша педагогічна позиція в процесі аналізу ситуації?

Зауважимо, що запитання ставилися відповідно до такого алгоритму: Що сталося? (факти); Чому це сталося? (причини); Що буде далі? (прогноз); Як вплинути на результат? (педагогічні дії).

У межах цієї технології застосовували і метод «Дерево прогностичних рішень», метою якого було навчити майбутніх педагогів-музикантів аналізувати причинно-наслідкові зв'язки музично-педагогічних явищ і прогнозувати різні сценарії розвитку ситуації. Під час реалізації цього методу пропонувалося розглянути базове поняття (наприклад, «мотивація учнів на уроках музики»). Студенти разом визначали чинники, що впливають на неї (наприклад, репертуар, методика викладання, атмосфера в класі тощо). Далі на фліпчарті малювалося «дерево», де корінь – це проблема, гілки – чинники, листя – можливі наслідки (наприклад, використання сучасних пісень → підвищення зацікавленості, але ризик втрати класичної основи). Потім аналізували обраний сценарій і пропонували педагогічні рішення, після чого обговорювали знайдені прогностичні похибки, помилки й думали, чи можна було уникнути негативних наслідків? Наведемо приклад дерева, де проблемою виступило небажання учнів співати в хорі (корінь), гілками – відсутність сучасного репертуару, авторитарний стиль диригента, листями (прогноз) – заміна частини творів на популярні аранжування й уведення ігор-імпровізацій.

Також майбутнім учителям музичного мистецтва порадили вести рефлексивний щоденник. У нього крім довільно обраного контенту, учасникам педагогічної майстерні пропонували виконувати цілеспрямовані

завдання, наприклад таке: упродовж тижня спостерігайте за розвитком певної педагогічної ідеї (наприклад, інтеграції народних пісень у навчання). Записуйте свої педагогічні прогнози, аналізуйте їх обґрунтованість. Подумайте про те, що вплинуло на формування цих прогнозів.

На практично-операційному етапі була використана технологія педагогічного моделювання, упродовж якої майбутні вчителі музичного мистецтва створювали моделі педагогічних ситуацій з урахуванням музичного контексту (урок, репетиція, виховний захід тощо), прогнозували реакції учнів, можливі труднощі, очікувані результати, рефлексували над доцільністю прогнозів. Наприклад, у міні-групах студенти отримували завдання змодельовати ситуацію першого уроку хорового співу з новим класом, спрогнозувати потенційні проблеми (наприклад, демотивація, страх перед публічним виконанням тощо), розробити план педагогічно доцільних дій і відрефлексувати свій прогноз після «програвання» ситуації. Іншим варіантом було створення декількох варіантів дій певної реальної ситуації (наприклад, учень відмовляється грати на публіці через надмірне хвилювання). Студенти запропонували такі варіанти: примусити виступити, запропонувати не виступати, провести аутотренінгову вправу, провести бесіду, у якій поділитися власним способом подолання хвилювання і тривожності. Надалі аналізувалися наслідки кожного варіанта дій (Примус → поглиблення страху; тренінг, живий приклад → уникнення тривожності й довгострокове зростання впевненості). Це було тим більше цікаво, що ситуація розигрувалася і в ролі учня виступав інший студент, який реально і невимушено реагував на пропозиції. Така квазіпедагогічна діяльність дозволила без шкоди для реальних учнів відпрацьовувати і педагогічні дії, і вчитися прогнозувати їхні наслідки

Ця технологія також застосовувалася для аналізу відеоуроків, під час перегляду яких зупиняли відео в ключових моментах і пропонували майбутнім учителям музичного мистецтва зробити прогноз: Що відбудеться далі? Як зміниться поведінка учня? Як буде діяти вчитель? Потім

переглядали відео до кінця й аналізували, чи справдився прогноз і чому.

У межах рефлексивної технології діалогу та самовизначення провели рольовий мікротренінг з метою відпрацювання прогностичних умінь через імітацію реальної педагогічної взаємодії у форматі квазіпедагогічної діяльності з подальшим аналізом помилок.

Після розподілення ролей (учитель музичного мистецтва, учні, спостерігачі), розігрувалася наперед задана ситуація, наприклад, учень ігнорує класичний репертуар, вважаючи його нудним, і стверджує, що йому подобається тільки рок. Після цього «учитель» проводив фрагмент уроку зі спробою вирішити проблему. Спостерігачі фіксували, які прогностичні прийоми використав учитель та чи був його підхід дійсно ефективним. Під час обговорення вчили використовувати формат «сандвічу», коли позитивна оцінка (Ти влучно передбачив, що гра на інструментах зацікавить учнів) поєднується із критичними зауваженнями (Чому не запропонував вибір між творами?) та пропозиціями (Спробуй зв'язати класику з сучасними хітами). Після обговорення студенту, який виконував роль учителя музичного мистецтва пропонували подумати, чи варто щось було змінити в своїй поведінці та чому.

Рольовий мікротренінг також включав виконання серії музично-асоціативних вправ («Слухай і передбач», «Музика і учень», «Палітра уроку музики»), які через поєднання чуттєвого і розумового, тренували педагогічне передбачення, робили для майбутніх учителів музичного мистецтва прогностичну діяльність особистісно значущою та художньо обґрунтованою, формували глибоке розуміння музики як педагогічного інструмента впливу, зміни, розвитку. Ці вправи включали слухання музичних творів (або їх фрагментів), під час якого студент емоційно реагував на музику, створював педагогічні асоціації (ситуації, образи учнів, уроків, педагогічних станів тощо), формулював прогнози щодо того, як музика може вплинути на учнів, на хід уроку, на емоційно-психологічний клімат, розмірковував, які педагогічні дії були б ефективними в певній ситуації. Схарактеризуємо

алгоритм дії здобувачів освіти під час проведення таких вправ: слухає музику, виконує асоціативне завдання, формулює педагогічний прогноз, рефлексує.

Опишемо перебіг виконання вправи «Слухай і передбач» здобувачем освіти Іриною М.: після прослуховування твору К.Дебюссі «Місячне сяйво» у мене виникли асоціації з моментом у класі, коли всі завмерли в очікуванні чогось важливого. Музика спокійна, дуже ніжна, вона нагадує мені емоційний стан дитини, яка щойно подолала внутрішній страх і зараз готова відкритися. Це момент тиші перед першим сольним виконанням або момент, коли клас вперше чує новий твір і ще не знає, як на нього реагувати. Пропоную таку педагогічну ситуацію: урок музики в 5 класі. Учитель ставить перед учнями завдання прослухати твір К.Дебюссі й поділитися враженнями. Один із учнів (Олексій), який зазвичай не бере участі в обговореннях, сьогодні уважно слухає й видно, що щось переживає. Мій педагогічний прогноз: ймовірно, музика викликала у нього глибокі особисті асоціації, тому якщо дати йому простір і безпечну атмосферу, він наважиться висловити щось важливе для себе. Це може бути переламний момент у його ставленні до музичного мистецтва та активності на уроках. Прогнозовані педагогічні дії: Я як учитель м'яко звернуся до класу із запитанням: «Чи було щось у музиці, що торкнуло вас по-особливому?» Якщо побачу, що Олексій подає невербальні сигнали (очі, постава), я можу звернутися особисто: Олексію, а ти хотів би поділитися своїм враженням? Якщо він відповість, то важливо підтримати його будь-яку думку, навіть найкоротшу. Якщо ні, то не тиснути, а сказати: Твоя тиша сьогодні – це теж музика. Рефлексія: ця вправа змусила мене подумати про тонкі стани учнів, які ми часто не помічаємо, бо зосереджені на програмі чи оцінюванні. Музика може викликати глибокі переживання, і дуже важливо як учителю вчасно «прочитати» ці сигнали. Я зрозуміла, що педагогічне прогнозування це не тільки про поведінку, а й про внутрішній стан.

Цей приклад добре змальовує те, як відбувалося асоціативне

перенесення емоційної атмосфери музики на ситуацію в класі, створення уявної педагогічної сцени, формулювання прогнозу поведінки конкретного учня, продумування педагогічних рішень, рефлексивне осмислення себе як учителя, який чує, відчуває і передбачає, що надзвичайно важливо для формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

На завершальному – інтеграційно-евристичному етапі використали рефлексивну технологію творчого прогностично-педагогічного портфоліо, метою якої було формування індивідуального стилю педагогічного прогнозування, інтегрування набутих знань, досвіду і рефлексії в єдиний цілісний педагогічний продукт, що поєднує фрагменти практичного досвіду, теоретичні узагальнення, авторські педагогічні концепти, творчі рефлексії та моделі прогнозів і відображає особисту прогностичну позицію майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Алгоритм активності в межах цієї технології включав такі етапи, як:

1) розуміння завдання для усвідомлення, що портфоліо не є просто збіркою матеріалів, а авторське педагогічне висловлювання, що фокусується на культурі прогнозування в музично-педагогічній освіті;

2) структурування портфоліо з метою пообудувати логічну структуру майбутнього продукту. Така структура включала титульну сторінку з назвою, відомостями про автора, його фото чи символічного зображення себе як учителя музичного мистецтва; мотиваційний вступ, що вміщував відомості про особистий шлях у набутті культури прогностичної діяльності; теоретичне осмислення проблематики через відповіді на запитання (Що я дізнався про педагогічне прогнозування? Які його функції, принципи, механізми я вважаю ключовими в роботі вчителя музичного мистецтва); практичний досвід, що вміщує ситуації, у яких здобувач мав змогу здійснювати прогнозування, власні приклади, кейси, розбір дій, евристичні знахідки, сильні та слабкі сторони як вчителя-прогнозіста; творче бачення з авторською метафорою прогнозування, музичною інтерпретацією і погляд у

майбутнє, де майбутній педагог-музикант змальовував свою музично-педагогічну діяльність через 5 років та характеризував роль прогнозування на цьому шляху. Далі пропонувалося зробити рефлексію досвіду через преосмислення ситуацій прогнозування (У якій ситуації мені довелося передбачити результат уроку, реакцію учня, наслідки власного рішення? Що я відчував/ла під час цього процесу? Що справдилося, а що ні? Що змінилося у моєму ставленні до прогнозування? Чим я пишаюсь у своєму портфоліо? Що ще потребує розвитку?). Наведемо зміст портфоліо, що відповідає наведеним вимогам і включає есе «Мій педагогічний стиль прогнозування», карту особистих евристичних педагогічних рішень, зразки авторських ситуацій і прогнозів з коментарями, художні інтерпретації (вірш, картина, музична імпровізація як метафора педагогічного прогнозу), автопортрет прогностичного стилю.

У межах технології педагогічного інсайту «Моя точка прориву» провели заняття-тренінг, спрямоване на виявлення ключових точок особистого прориву, тобто моментів, коли студент відчув, що навчився передбачати, відчув емоційно-психологічний стан учня або класу, передбачив наслідки власного педагогічного рішення, педагогічну ситуацію, коли його прогностичне мислення спрацювало або зазнало поразки, і це дало йому важливий досвід і поштовх для зростання.

Заняття розпочиналося з медитативного або музично-асоціативного налаштування для створення внутрішнього простору тиші, уважності до себе, спогадів, що торкаються особистісного ядра. Для чого включали музику, що викликає споглядання, рефлексію (наприклад: М.Скорик «Мелодія», Е.Гріг «У печері гірського короля», І.Щербаков – медитативна імпровізація на бандурі). Студентам пропонувалося закрити очі і подумати, у які моменти ви відчули . . . ., що «бачите наперед» у педагогічній ситуації? Коли ваш прогноз справдився? А коли ні, але щось змінилося в вас? Потім вони виконували індивідуальну роботу – описували свої три прориви в педагогічному прогнозуванні (Ви передбачили щось, і це справдилось. Ви передбачили

щось, але результат був іншим, і це дало вам цінний досвід. Ви не прогнозували, а діяли інтуїтивно і зрозуміли, що ваше відчуття було вірне). Наведемо приклади таких інсайтів, які описала Ганна Н.

Прорив 1. Під час відкритого уроку з музичного мистецтва я передбачила, що клас буде пасивним, бо тема складна (музичний авангард). Я заздалегідь підготувала інтерактивне завдання, а саме запропонувала учням «намалювати» музику, яку вони почують. Це спрацювало і діти увімкнулись. Я зрозуміла: передбачення – це частина творчого планування.

Прорив 2. Я була впевнена, що моя презентація справить сильне враження, але учні втратили інтерес. Після уроку я зрозуміла: я прогнозувала форму, а не стан учнів. Це змінило моє мислення і я почала завжди враховувати настрій, емоційний фон, контекст.

Прорив 3: На практиці один учень мовчав протягом цілого уроку. Я відчула, що варто підійти до нього після заняття. Він сказав, що композиція Шопена викликала у нього спогади про втрату. Це була не реакція на урок, а емоційний стан. Мій інсайт: передбачення – це ще й про душу.

Після чого відбувалася групова сесія діалогу, коли студенти об'єднувалися в мікро-групи, у яких кожен коротко ділився одним своїм інсайтом. Інші учасники ставили в разі потреби уточнювальні або емпатійні запитання (Що ти тоді відчував(ла)?, Як би ти вчинив(ла) зараз?). Узагальнювальним була відповідь на запитання: Який інсайт заняття для тебе найважливіший?; Що нового ти дізнався про себе як вчителя-прогнозиста?

Завершальним було створення колективного колажу евристичних музично-педагогічних прозрінь, метою якого було закріпити досвід візуально і символічно, створити спільну картину педагогічного зростання групи. Для цього на великому аркуші студенти по черзі записували одне слово/фразу, яка стала їхнім «інсайтом» (наприклад, Мовчання теж сигнал, передбачення – це піклування, педагогіка як джаз: імпровізація з відчуттям, інтуїція теж мій інструмент, прогноз не завжди точний, але завжди потрібний тощо) та за бажанням додавали малюнок, символ, музичний фрагмент або метафору.

Отже, резюмуємо, що інтеграційно-евристичний етап завершив цілісний процес формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, відкриваючи простір для особистого стилю педагогічного передбачення, що поєднує знання, досвід, інтуїцію, мистецьке бачення і рефлексію. Саме на цьому етапі прогнозування перестало бути лише професійною функцією майбутніх учителів музичного мистецтва, воно для багатьох із них набуло глибинного особистісного змісту, стало внутрішньою здатністю бачити більше, відчувати глибше, діяти відповідальніше.

### **3.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз**

Після завершення експериментальної роботи з майбутніми вчителями музичного мистецтва ЕГ і КГ з метою доведення результативності експериментальної методики було здійснено підсумкову діагностику рівня сформованості культури їхньої прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій (прикінцевий зріз). Для цього використано ті самі методики, що застосовувалися діагностувальному етапі дослідження. Нижче подано узагальнені результати відповідно до визначених критеріїв.

У таблиці 3.7. презентовано отримані результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками мотиваційно-сенсового критерію.

Як видно з таблиці 3.7, за першим показником мотиваційно-сенсового критерію (Наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями) на прикінцевому етапі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 45,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 16,67%) і 18,18% КГ (було 13,64%), задовільний рівень засвідчили 41,67% респондентів ЕГ (було 45,83%) та 54,55% КГ (було 50,00%), на низькому рівні залишилося 12,50% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 37,50%) і 27,27% КГ (було 36,36%).

Таблиця 3.7.

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва  
культури прогностичної діяльності за показниками мотиваційно-  
сенсового критерію на прикінцевому етапі (у %)**

Показники мотиваційно-сенсового критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1.Наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями	45,83	41,67	12,50	18,18	54,55	27,27
2.Усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва	62,50	25,00	12,50	27,27	54,55	27,27
3.Особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність	41,67	41,67	16,67	22,73	45,45	31,82
$\Sigma$ (середньоарифметична)	50,00	36,11	13,89	22,73	51,52	28,79

За другим показником було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 62,50% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 20,83%) і 27,27% КГ (було 18,18%), задовільний рівень зафіксовано у 25,00% студентів ЕГ (було 37,50%) та 54,55% КГ (було 36,36%), на низькому рівні залишилося 12,50% респондентів ЕГ (було 37,50%) і 27,27% КГ (було 36,36%).

За третім показником результати були такими: достатнього рівня досягли 41,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 12,50%) і 22,73% КГ (було 13,64%), задовільний рівень зафіксовано у 41,67% респондентів ЕГ (було 45,83%) та 51,52% КГ (було 45,45%), на низькому рівні залишилося 16,67% студентів ЕГ (було 38,89%) і 31,82% КГ (було 40,91%).

У цілому за мотиваційно-сенсовим критерієм результати виявилися: достатнього рівня досягли 50,00% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 16,67%) і 22,73% КГ (було 15,15%), задовільний рівень зафіксовано у 36,11%

респондентів ЕГ (було 44,44%) та 51,52% КГ (було 46,97%), на низькому рівні залишилося 13,89% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 38,89%) і 28,79% КГ (було 37,88%).

Отримані на прикінцевому етапі результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками інформаційно-гностичного критерію подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками інформаційно-гностичного критерію на прикінцевому етапі (у %)**

Показники інформаційно-гностичного критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1.Обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті	41,67	45,83	12,50	13,64	45,45	40,91
2.Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування	41,67	45,83	12,50	13,64	50,00	36,36
3.Здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток	37,50	45,83	16,67	18,18	45,45	36,36
$\Sigma$ (середньоарифметична)	40,28	45,83	13,89	15,15	46,97	37,88

Як видно з таблиці 3.8, за першим показником інформаційно-гностичного критерію було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 41,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 4,17%) і 13,64% КГ (було 4,55%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ (було 45,83%) та 45,45% КГ (було 45,45%), на низькому рівні залишилося 12,50% студентів ЕГ (було 50,0%) і 40,91% КГ (було 50,00%).

За другим показником було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 41,67% студентів ЕГ (було 8,33%) і 13,64% КГ (було 4,55%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 45,83%) та 50,00% КГ (було 50,00%), на низькому рівні залишилося 12,50% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 45,83%) і 36,36% КГ (було 45,45%).

За третім показником результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 37,50% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 12,50%) і 18,18% КГ (було 9,09%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ (було 45,83%) та 45,45% КГ (було 45,45%), на низькому рівні залишилося 16,67% студентів ЕГ (було 41,67%) і 36,36% КГ (було 45,45%).

У цілому достатнього рівня за інформаційно-гностичним критерієм досягли 40,28% студентів ЕГ (було 8,33%) і 15,15% КГ (було 6,06%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 45,83%) та 46,97% КГ (було 46,97%), на низькому рівні залишилося 13,89% респондентів ЕГ (було 45,83%) і 37,88% КГ (було 46,97%).

Отримані на прикінцевому етапі результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками діяльнісно-аналітичного критерію подано в таблиці 3.9.

Як видно з таблиці 3.9, за першим показником діяльнісно-аналітичного критерію результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 45,83% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 8,34%) і 13,64% КГ (було 4,55%), задовільний рівень зафіксовано у 41,67% студентів ЕГ (було 45,83%) та 54,55% КГ (було 54,55%), на низькому рівні залишилося 12,5% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 45,83%) і 31,82% КГ (було 40,90%).

За другим показником (аналітичні вміння) достатнього рівня досягли

41,67% студентів ЕГ (було 16,67%) і 22,73% КГ (було 22,73%), задовільний рівень зафіксовано у 41,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 54,17%) та 45,45% КГ (було 40,91%), на низькому рівні залишилося 16,67% респондентів ЕГ (було 29,17%) і 31,82% КГ (було 36,36%).

Таблиця 3.9.

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками діяльнісно-аналітичного критерію на прикінцевому етапі (у %)**

Показники діяльнісно-аналітичного критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1.Здатність здійснювати педагогічне прогнозування	45,83	41,67	12,50	13,64	54,55	31,82
2. Аналітичні вміння	41,67	41,67	16,67	22,73	45,45	31,82
3.Рефлексивність	45,83	45,83	8,33	31,82	50,00	27,27
Σ (середньоарифметична)	44,44	43,06	12,50	19,70	50,00	30,30

За показником «рефлексивність» достатнього рівня досягли 45,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 25,00%) і 31,82% КГ (було 27,27%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ (було 45,83%) та 50,00% КГ (було 45,45%), на низькому рівні залишилося 8,33% студентів ЕГ (було 29,17%) і 27,27% КГ (було 27,27%).

Загалом за показниками діяльнісно-аналітичного критерію достатнього рівня досягли 44,44% респондентів ЕГ (було 16,67%) і 19,70% КГ (було 18,18%), задовільний рівень зафіксовано у 43,06% студентів ЕГ (було 48,61%) та 50,00% КГ (було 46,97%), на низькому рівні залишилося 12,50% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 34,72%) і 30,30% КГ (було 34,85%).

Одержані на прикінцевому етапі результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за

показниками суб'єктно-інтеграційного критерію подано в таблиці 3.10.

**Таблиця 3.10.**

**Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності за показниками суб'єктно-інтеграційного критерію на прикінцевому етапі (у %)**

Показники суб'єктно-інтеграційного критерію	Рівні					
	ЕГ			КГ		
	Д	З	Н	Д	З	Н
1. Педагогічна інтуїція	33,33	45,83	20,83	18,18	50,00	31,82
2. Креативність	41,67	45,83	12,50	31,82	40,91	27,27
3. Логічне мислення	33,33	45,83	20,83	22,73	45,45	31,82
Σ (середньоарифметична)	36,11	45,83	18,06	24,24	45,45	30,30

Як видно з таблиці 3.10, за показником суб'єктно-інтеграційного критерію педагогічна інтуїція отримані такі результати: достатнього рівня досягли 33,33% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 16,67%) і 18,18% КГ (було 13,64%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% студентів ЕГ (було 45,83%) та 50,00% КГ (було 45,45%), на низькому рівні залишилося 20,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 37,50%) і 31,82% КГ (було 40,91%).

За другим показником (креативність) достатнього рівня досягли 41,67% студентів ЕГ (було 25,00%) і 31,82% КГ (було 27,27%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 41,67%) та 40,91% КГ (було 40,91%), на низькому рівні залишилося 12,50% респондентів ЕГ (було 33,33%) і 27,27% КГ (було 31,82%).

За показником «логічне мислення» достатнього рівня досягли 33,33% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 20,83%) і 22,73% КГ (було 18,18%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% респондентів ЕГ (було 41,67%) та 45,45% КГ (було 45,45%), на низькому рівні залишилося 20,83%

студентів ЕГ (було 37,50%) і 31,82% КГ (було 36,36%).

Загалом за показниками суб'єктно-інтеграційного критерію достатнього рівня досягли 36,11% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 20,83%) і 24,24% КГ (було 19,70%), задовільний рівень зафіксовано у 45,83% студентів ЕГ (було 43,06%) та 45,45% КГ (було 43,94%), на низькому рівні залишилося 18,06% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 36,11%) і 30,30% КГ (було 36,36%).

Дані щодо загальних рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності на прикінцевому етапі експерименту розміщено в таблиці 3.11.

**Таблиця 3.11.**

**Загальні рівні сформованості в майбутніх учителів  
музичного мистецтва культури прогностичної діяльності  
на прикінцевому етапі експерименту**

Рівні Групи	Творчо- функційний (достатній)		Змістовно- продуктивний (задовільний)		Базово- інтуїтивний (низький)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Експериментальна	9	37,50	12	50,00	3	12,50
Контрольна	3	13,64	11	50,00	8	36,36

Відповідно до розміщених у таблиці 3.11. результатів, культура прогностичної діяльності на прикінцевому етапі експериментальної роботи на достатньому рівні була сформована у дев'яти (37,50%) майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та трьох (13,64%) – КГ. На задовільному рівні перебувало дванадцять студентів ЕГ (50,00%) і одинадцять – КГ (50,00%). Низький рівень сформованості культури прогностичної діяльності зафіксовано у трьох респондентів ЕГ (12,50%) і у восьми (36,36%) – КГ.

Наочно динаміку рівнів сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій подано на рисунку 3.1.



**Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій на діагностувальному і прикінцевому етапах (у %)**

Як бачимо з рис. 3.1., на прикінцевому етапі кількість майбутніх учителів музичного мистецтва, які досягли достатнього рівня сформованості культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій зросла порівняно з діагностувальним експериментом в ЕГ на 29,17%, у КГ – на 4,55%. На задовільному рівні респондентів в ЕГ стало менше на 8,33%, а в КГ більше на 4,55%. На низькому рівні стало в ЕГ менше майбутніх педагогів музикантів на 37,50%, а в КГ – тільки на 4,55%.

Для доведення не випадковості отриманих змін в ЕГ після формування роботи, їх статистичної достовірності та суттєвості у порівнянні з КГ, було застосовано критерій  $\chi^2$  (див. Додаток Н, таблиця 2), що підтверджено з 95% ймовірністю.

Отримані емпіричні дані дозволяють зробити обґрунтований висновок щодо доцільності впровадження експериментальної методики формування

культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

### Висновки з розділу 3

У межах виконання завдань дослідницько-експериментальної роботи, на першому її етапі, було розроблено й експериментально апробовано методику діагностики рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності.

На підставі розробленої структури культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено критерії (мотиваційно-сенсовий, інформаційно-гностичний, діяльнісно-аналітичний, суб'єктно-інтеграційний) і показники сформованості досліджуваного феномену.

Запропоновано якісні характеристики рівнів сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (творчо-функційний (достатній), змістовно-продуктивний (задовільний), базово-інтуїтивний (низький)), для визначення яких розроблено і дібрано комплекс діагностичних методів відповідно до кожного показника.

Встановлено, що на діагностувальному етапі переважна більшість респондентів перебувала на задовільному (41,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 45,45% – КГ) та низькому (50,00% респондентів ЕГ і 45,45% – КГ) рівнях сформованості культури прогностичної діяльності. Достатнього рівня досягли 8,33% студентів ЕГ і 9,09% – КГ.

З метою отримання позитивних змін у рівнях сформованості досліджуваного феномену розроблено й експериментально апробовано методику формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, упродовж якої відбувалася комплексна реалізація визначених педагогічних умов, що розгорталася в межах майстерні педагогічного прогнозування, у роботі якої здобувачі освіти брали участь добровільно. Функційними принципами діяльності педагогічної майстерні були принципи рефлексивної суб'єктності,

динамічної діалогічності, осмисленої варіативності, аналітичної активізації, індивідуалізації траєкторії розвитку здобувачів освіти, ціннісно-сміслового насичення і кооперативної креативності.

Орієнтаційно-цільовий етап методики формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій був спрямований на актуалізацію професійно значущих цінностей і настанов, інтересу до прогностичної діяльності, усвідомлення її значущості в мистецько-педагогічному контексті та формування внутрішньої потреби в розвитку здатності до педагогічної прогностики. Реалізації поставлених завдань сприяло застосування рефлексивної технології самопізнання, вправ «Моя метафора професії», «Професійний герб», діалогічної технології ціннісного вибору, методу рефлексивної дилеми, технології рефлексивного діалогу.

Метою концептуально-змістового етапу було забезпечення засвоєння знань про сутність, функції, засоби та напрями педагогічного прогнозування, формування цілісного уявлення про його роль у музично-педагогічній діяльності. Уповодж реалізації поставлених завдань було використано міні-лекції, презентації, що слугували джерелом інформації та простором для цілісного інтелектуального, емоційного й особистісного занурення майбутніх учителів музичного мистецтва в проблематику педагогічного прогнозування, виконуючи роль рефлексивних майданчиків, де знання подаються як відкрита система смислів, співвідносна з особистим досвідом майбутнього педагога-музиканта. На цьому етапі було застосовано рефлексивну діалогічну технологію, дебати-порівняння, технологію організації рефлексивно-прогностичної діяльності, кейси, метод «Дерево прогностичних рішень», рефлексивний щоденник.

Практично-операційний етап був присвячений активному включенню майбутніх педагогів-музикантів у діяльність, пов'язану з моделюванням, аналізом і прогнозуванням педагогічних ситуацій, практичне застосування набутих знань, формування умінь і навичок аналізу та прогнозування

педагогічних ситуацій, розвиток здатності до рефлексії. Для цього було використано технологію педагогічного моделювання, рефлексивну технологію діалогу та самовизначення, рольовий мікротренінг, музично-асоціативні вправи («Слухай і передбач», «Музика і учень», «Палітра уроку музики»).

Метою інтеграційно-евристичного етапу експериментальної методики було творче узагальнення та інтеграція набутого майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду, формування індивідуального стилю педагогічного прогнозування й інтуїтивно-евристичних якостей. Її реалізації слугували рефлексивна технологія творчого прогностично-педагогічного портфолію, технологія педагогічного інсайту «Моя точка прориву», створення колективного колажу евристичних музично-педагогічних прозрінь.

Після формувального експерименту були проведені прикінцеві зрізи, дані яких засвідчили, що кількість майбутніх учителів музичного мистецтва, які досягли достатнього рівня сформованості культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій зросла порівняно з діагностувальним експериментом в ЕГ на 29,17%, у КГ – на 4,55%; на задовільному рівні респондентів в ЕГ стало менше на 8,33%, а в КГ більше на 4,55%; на низькому рівні в ЕГ стало менше майбутніх педагогів музикантів на 37,50%, а в КГ – на 4,55%.

Статистичне опрацювання отриманих на прикінцевому етапі експерименту результатів за допомогою критерію  $\chi^2$  К.Пірсона довело значущість і не випадковість позитивних змін в ЕГ та ефективність розробленої й упровадженої експериментальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій.

## ВИСНОВКИ

У дисертації дослідження проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій реалізовано в розробленні й апробації експериментальної методики, що передбачала комплексне впровадження науково обґрунтованих педагогічних умов формування досліджуваного феномену.

1. Розкрито й обґрунтовано сутність культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як специфічної форми вияву педагогічної і прогностичної культури в умовах фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів; інтегративну професійно-особистісну якість, що виявляється у здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснювати осмислене, ціннісно зорієнтоване, науково обґрунтоване прогнозування результатів художньо-педагогічної взаємодії з учнями засобами музичного мистецтва, з урахуванням індивідуальних особливостей, потенціалу і творчих можливостей кожного здобувача освіти.

Рефлексивно-розвивальне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти потрактовано як педагогічно організований, динамічний простір художньо-педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, у якому створюються умови для особистісного, професійного та творчого розвитку здобувачів вищої освіти через цілеспрямовану активізацію їхньої рефлексивної діяльності.

Уточнено зміст поняття «педагогічне прогнозування» як системну, науково й інтуїтивно обґрунтовану діяльність, спрямовану на виявлення можливих траєкторій розвитку педагогічних явищ і забезпечення обґрунтованих рішень для майбутньої освітньої практики.

Доведено, що методологічну основу дослідження складають технологічний, інтегративний і культурологічний підходи.

2. Визначено структуру культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, що містить настановно-інтенційний, когнітивно-візійний, операційно-рефлексивний, особистісно-евристичний компоненти; критерії та показники: мотиваційно-сенсовий (наявність мотивації до оволодіння прогностичними вміннями, усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва, особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність), інформаційно-гностичний (обізнаність щодо сутності, функцій та шляхів набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті, уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування, здатність інтелектуально моделювати можливі педагогічні ситуації та прогнозувати їх розвиток), діяльнісно-аналітичний (здатність здійснювати педагогічне прогнозування, аналітичні вміння, рефлексивність), суб'єктно-інтеграційний (педагогічна інтуїція, креативність, логічне мислення). Схарактеризовано рівні (творчо-функційний (достатній), змістовно-продуктивний (задовільний), базово-інтуїтивний (низький)) сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

3. Обґрунтовано педагогічні умови формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: інтеграція змісту та завдань прогностичної діяльності у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію; створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності.

4. Розроблено й експериментально апробовано методику формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій, що передбачала комплексну реалізацію визначених педагогічних умов. Вона розгорталася на орієнтаційно-

цільовому, концептуально-змістовому, практично-операційному й інтеграційно-евристичному етапах, засобами, технологіями і методами реалізації завдань яких були: майстерня педагогічного прогнозування, міні-лекції, презентації, рефлексивні технології самопізнання, діалогічна технологія ціннісного вибору, рефлексивного діалогу, організації рефлексивно-прогностичної діяльності, педагогічного моделювання, рефлексивна технологія творчого прогностично-педагогічного портфоліо, педагогічного інсайту «Моя точка прориву», створення колективного колажу евристичних музично-педагогічних прозрінь, дебати-порівняння, рольовий мікротренінг, кейси, методи рефлексивної дилеми, «Дерево прогностичних рішень», рефлексивний щоденник, вправи «Моя метафора професії», «Професійний герб», «Слухай і передбач», «Музика і учень», «Палітра уроку музики».

5. Доведено, що реалізація розробленої методики формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій забезпечила досягнення позитивних змін у здобувачів освіти ЕГ порівняно з КГ. Так, на достатньому рівні культура прогностичної діяльності була сформована у 37,50% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 8,33%) і 12,50% – КГ (було 9,09%), задовільний рівень засвідчили 50,00% респондентів ЕГ (було 41,67%) і 50,00% – КГ (було 45,45%), низький рівень виявили 12,50% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 50,00%) і 36,36% – КГ (було 45,45%). Статистичну значущість і не випадковість позитивних зрушень в ЕГ у порівнянні з КГ доведено застосуванням критерію однорідності  $\chi^2$ .

Проведене в площині порушеної проблеми дослідження не є вичерпним. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні теоретико-методичних засад і технологічних підходів до формування в майбутніх педагогів-музикантів культури прогностичної діяльності в межах другого (магістерського) освітнього рівня вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамів, Г. (2008). Педагогічна інтуїція як складова педагогічної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, (3), 10–14.
2. Азаров, І. С. (2018). *Підготовка майбутніх офіцерів до прогностичної діяльності у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка].
3. Андрієвський, Б. М., & Пермінова, Л. А. (2022). Формування у здобувачів вищої освіти уміння прогнозувати у процесі педагогічного дослідження. *Педагогічні науки*, (100), 5–11. <https://doi.org/10.32999/2415-7384-2022-100-4518>
4. Андрущенко, В. П. (2002). *Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз*. Київ: Знання України.
5. Андрущенко, В. (2014). Поняття культури: Філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*, (33), 5–9.
6. Аніщенко, В., & Падалка, О. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, (6), 103–107.
7. Антонець, А. В. (2011). *Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького].
8. Арцишевська, М. Р., & Арцишевський, Р. А. (2007). *Інтеграція змісту освіти*. Луцьк: Вежа.
9. Аршава, І., & Бунас, А. (2019). *Прогностична компетентність як внутрішній регулятор поведінки особистості*. Київ: Освіта України.
10. Атанов, Г. (2002). Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (3), 85–94.

11. Балл, Г. О. (2002). Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти. У *Діалог культур у світовому контексті. Філософія освіти: Збірник наукових праць* (с. 122–131). Львів: Сполом.
12. Балух, В. О. (Ред.). (2020). *Феномен культури у гуманітарному дискурсі: Монографія*. Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.
13. Бартенєва, І. О., Ноздрова, О. П., & Осипова, Т. Ю. (2024). Використання проєктних технологій під час викладання педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*, 68(1), 97–100.
14. Бартків, О., & Дурманенко, Є. (2022). Формування прогностичної компетентності майбутніх вихователів: Дидактичний аспект. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*, (1), 124–130.
15. Безбородих, С. М. (2019). Використання рефлексивних технологій в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, (1), 178–185.
16. Безклубенко, С. Д. (2002). *Теорія культури*. Київ: КНУКіМ.
17. Бех, Ю. В., & Слепцов, А. І. (2012). *Філософські проблеми сучасного управління складними системами: Ідеї, принципи і моделі: Монографія*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
18. Биков, В. Ю. (2005). Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. У *Інформаційні технології і засоби навчання: Збірник наукових праць* (с. 5–15). Київ: Атіка.
19. Бистрицький, Є. К. (Ред.). (1997). *Буття людини в культурі (досвід онтологічного підходу)*. Київ: Наукова думка.
20. Бистрицький, Є. К. (1996). Філософський образ культури та світ національного буття. У *Феномен української культури: Методологічні засади осмислення* (с. 62–90). Київ: Фенікс.

21. Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В., Федоренко, В. В., & Федоренко, В. О. (2020). *Філософія: Словник термінів та персоналій*. Київ: КВІЦ.
22. Божко, Н. (2018). Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*, (7), 84–89.
23. Богданова, І. М. (2006). Шляхи та засоби розвитку педагогічної інтуїції. *Наука і освіта*, (5–6), 149–152.
24. Бондар, В. І., & Севастюк, М. С. (2000). *Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи: Навчально-методичний посібник*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
25. Бражнич, О. Г. (2001). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Криворізький державний педагогічний університет].
26. Братко, М. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*, (135), 67–72.
27. Бровко, М. М. (2008). *Мистецтво: Філософсько-культурологічні виміри: Монографія*. Київ: Вид центр КНЛУ.
28. Бугайова, Т. І. (2014). Технологічні етапи педагогічного прогнозування. *Вісник післядипломної освіти*, (11), 26–34.
29. Буйницька, О. П. (2021). *Система педагогічного проєктування інформаційно-освітнього середовища для здійснення підготовки майбутніх соціальних педагогів: Монографія*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
30. Бунас, А. А. (2020). Прогностична компетентність особистості в реалізації ризикованої активності. *Габітус*, 12(2), 72–76.
31. Бунас, А. А. (2016). *Особливості прогностичної компетентності осіб з різними рівнями схильності до ризикованої поведінки* [Автореферат дисертації кандидата психологічних наук, Київ].
32. Бусел, В. Т. (Укл. та ред.). (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.

33. Висоцький, О. Ю. (2020). Рефлексивні технології як засіб формування навичок англомовного академічного письма. У *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції* (с. 69–71). Дніпро: СПД «Охотнік».
34. Вітвицька, С. С. (2017). Середовищний підхід у підготовці магістрів освіти до професійно-педагогічної діяльності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, (15), 177–179.
35. Гавриш, Н. (2011). Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, (1), 17–20.
36. Гавриш, А. Л. (2019). *Формування компетентності майбутніх лікарів загальної практики з використання діагностико-прогностичних технологій фізичного виховання та спорту у професійній діяльності* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Сковороди].
37. Галицька, М. М. (2013). «Культура» та «освіта»: Взаємозумовленість понять. *Педагогічний процес: Теорія і практика*, 28–33.
38. Галушак, І. Є. (2018). Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх економістів. *Педагогічні науки*, 82(1), 103–107.
39. Гатальська, С. М. (2005). *Філософія культури*. Київ: Либідь.
40. Геєць, В. М., Клебанова, Т. С., Черняк, О. І., Іванов, В. В., Дубровіна, Н. А., & Ставицький, А. В. (2005). *Моделі і методи соціально-економічного прогнозування: Підручник*. Харків: ВД ІНЖЕК.
41. Гладуш, В., Шилонова, В., & Кляйн, В. (2019). Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти. *Україна. Здоров'я нації*, (2), 26–33.
42. Головіна, Н. І. (2014). Філософсько-культурологічні засади дослідження феномену культури. *Філософські обрії*, (32), 36–44.

43. Головка, С. О. (2018). Технологічний підхід у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, (2), 317–322.
44. Голубова, Г. В. (2014). *Інтегративний підхід до роботи з педагогічно обдарованими студентами в освітньо-виховному просторі вищого навчального закладу* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини].
45. Гонтаровська, Н. Б. (2012). *Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра* [Дисертація доктора педагогічних наук, Київ].
46. Гончаренко, С. (2008). Методологія. У *Енциклопедія освіти* (с. 498–500). Київ: Юрінком Інтер.
47. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
48. Гончаренко, С. У., Зязюн, І. А., & Ничкало, Н. Г. (2000). *Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник*. Київ: Вища школа.
49. Горбатенко, В. П., & Бутовська, І. О. (2005). *Політичне прогнозування: Навчальний посібник*. Київ: МАУП.
50. Городиська, О. М. (2015). Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка, (6), 28–33.
51. Гриньова, В. М. (2001). *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, Київ].
52. Гриньова, В. М., & Карпова, Л. Г. (2011). *Проектування розвивального освітнього середовища для обдарованих учнів*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

53. Гриньова, В. М., & Подберезський, М. К. (2012). Культурологічний підхід. У *Наукові підходи до педагогічних досліджень: Колективна монографія* (с. 81–126). Харків: Апостроф.
54. Гриценко, Т. Б., Гриценко, С. П., Кондратюк, А. Ю., та ін. (2009). *Культурологія* (2-ге вид.). Київ: Центр учбової літератури.
55. Гриценко, Л., Кузьменко, П., & Чистякова, Л. (2024). Технологічний підхід до формування проєктувальних умінь майбутніх педагогів професійно-практичного навчання закладів професійно-технічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, (33), 72–77.
56. Губенко, О. В. (1999). Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість. *Практична психологія та соціальна робота*, (7), 10–14; (8), 9–12.
57. Губерський, Л., Андрущенко, В., & Михальченко, М. (2012). *Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз*. Київ: Знання України.
58. Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
59. Давкуш, Н. В. (2011). *Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Ялта].
60. Давкуш, Н. (2012). Поняття «педагогічна інтуїція» у психолого-педагогічній літературі. *Серія: Педагогічні науки*, (10), 70–76. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2012\\_10\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_19)
61. Данильян, О. Г., & Дзьобан, О. П. (2017). *Організація та методологія наукових досліджень: Навчальний посібник*. Харків: Право.
62. Декомб, В. (2007). *Інституції сенсу* (О. Йосипенко, Пер.). Київ: Український Центр духовної культури.
63. Демидова, В. Г. (2001). *Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Одеса].

64. Дзюбенко, Ю., & Олійник, Л. (2007). Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 3(21), 138–147.
65. Добровольська, Р. О. (2020). *Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти* [Дисертація доктора філософії, Вінниця].
66. Добронравова, І., & Сидоренко, Л. (2008). *Філософія та методологія науки: Підручник*. Київ: Київський університет.
67. Доценко, С. О., & Чжоу, А. (2022). Формування інтернет-культури майбутнього викладача музичного мистецтва в освітньому середовищі ЗВО. *Новий Колегіум*, (3), 37–42.
68. Дубасенюк, О. А. (2016). *Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: Навчально-методичний посібник*. Житомир: Полісся.
69. Дубасенюк, О. А. (2011). Професійна педагогічна освіта: Компетентнісний підхід. У *Професійна педагогічна освіта: Компетентнісний підхід: Монографія* (с. 19–33). Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка.
70. Дутчак, І. (2023). Інтегративний підхід до пошуково-дослідницької роботи. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, 1(26), 47–56.
71. Дурманенко, Є. А., & Бартків, О. С. (2022). Формування прогностичної компетентності у майбутніх вихователів: Дидактичний аспект. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*, (2), 124–128.
72. Желанова, В. В. (2016). Середовищний підхід у вищій освіті: Сутність та логіка реалізації. У *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: Монографія* (с. 98–115). Житомир: Вид-во Рута.
73. Жога, Р. А. (2023). *Проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва* [Дисертація доктора філософії, Харків].

74. Євтух, М. Б. (2019). Формування професійної культури майбутнього вчителя. *Педагогічний альманах*, (43), 92–97.
75. Євтушина, М. П., & Богданова, І. М. (2021). Дослідження концепції інтуїції як однієї з професійно значущих якостей майбутніх соціальних працівників в умовах фахової підготовки. *Інноваційна педагогіка*, (35), 164–167.
76. Завгородня, Т. К. (2019). *Педагогіка В. О. Сухомлинського: Монографія*. Івано-Франківськ: НАІР.
77. Закович, М. М. (Ред.). (2009). *Культурологія: Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник* (4-те вид.). Київ: Знання.
78. Заредінова, Е. (2017). Сутнісна характеристика середовищного підходу до сучасної вищої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, (16), 35–45.
79. Засєкіна, Т. М. (2021). *Дидактичні засади реалізації інтегративного підходу в шкільній природничій освіті* [Дисертація доктора педагогічних наук, Полтава].
80. Засєкіна, Т. М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: Теорія і практика: Монографія*. Київ: Педагогічна думка.
81. Зязюн, І. А. (2006). Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії. *Імідж сучасного педагога*, (5–6), 12–16.
82. Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: Ідеали і реалії: Науково-методичний посібник*. Київ: МАУП.
83. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії: Монографія*. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
84. Ісаєва, О. С., & Грицько, М. І. (2023). Культурологічний підхід як важлива складова у підготовці студентів-медиків. *Інноваційна педагогіка*, 55(2), 97–99.
85. Кабанська, О. С. (2010). Роль педагогічного прогнозування у професійній діяльності вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 12(65), 42–46.

86. Кабанська, О. С. (2015). Стимулювання мотивації майбутніх учителів до оволодіння вміннями педагогічного прогнозування як умова їх успішного формування. *Педагогіка та психологія*, (47), 135–143.
87. Кендзьор, П. І. (2013). Переосмислення сутності поняття «культура» у системі полікультурного виховання особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 17(1), 309–318.
88. Кічук, Н. (2024). Викладач як суб'єкт професійної діяльності: Про один із підходів до розвитку індивідуальної освітньої траєкторії студентства. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (68), 85–89. [https://doi.org/10.31909/26168812.2024-\(68\)-9](https://doi.org/10.31909/26168812.2024-(68)-9)
89. Кічук, Н. В. (1999). *Творча особистість вчителя: Педагогічні засади формування: Навчальний посібник*. Одеса: Принт-Мастер.
90. Кічук, Н. В. (2014). Технологізація професійної підготовки вихователя дошкільних закладів освіти: Деякі аспекти проблеми. *Наука і освіта*, (10), 87–89.
91. Кічук, Н. В., & Дзюба, О. А. (2024). Інтегрований підхід до професійної підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (214), 39–43. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-39-43>
92. Кічук, Н. В., & Дзюба, О. А. (2024). Музична освіта у загальноосвітніх школах КНР: Ефективні шляхи патріотичного виховання та збагачення духовності особистості. *Духовність особистості: Methodologia, теорія і практика*, (1), 66–75. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-108-1-66-75>
93. Клепко, С. Ф. (2007). *Конспекти з філософії освіти*. Полтава: ПОППО.
94. Княжева, І. А. (2011). Загальнонаукове трактування сутності макроконцепту «культура». *Наука і освіта*, 1(97), 43–46.
95. Княжева, І. А. (2019). Методологічні детермінанти дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної

освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4(129), 137–142.

96. Княжева, І. А. (2019). Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, (2), 135–139.

97. Княжева, І. А. (2014). *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: Монографія*. Одеса: ФОП Бондаренко М. О.

98. Княжева, І. А. (2023). Технологічний підхід у педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*, 65(1), 163–166.

99. Княжева, І. А., & Хе, Шицзя. (2024). Інтегративний підхід у дослідженні дидактичної культури педагога як наукового феномену. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (1), 120–125.

100. Коваль, Л. В. (2009). Технологічний підхід в професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*, 17–26.

101. Козеллек, Р. (2005). *Минуле майбутнє. Про семантику історичного часу* (Пер. з нім.). Київ: Дух і літера.

102. Козловець, Є. А., & Біленький, Є. А. (2025). *Соціологія: Словник термінів і понять*. Київ: Кондор.

103. Козловська, І. М. (2009). Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти. У *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: Досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць* (Ч. 2, с. 71–74). Львів: ЛДУ БЖД.

104. Козловська, І. М., & Кміт, Я. М. (2004). *Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: Методологія, теорія, практика: Монографія*. Львів: Сполом.

105. Козловський, Ю. М., Козловська, І. М., & Білик, О. С. (2019). Розвиток наукових досліджень із проблем освітньої інтеграції в українській педагогіці (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *Інноваційна педагогіка*, 14(2), 55–59.
106. Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Копаниця, О. В., & Малхазов, О. Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник*. Київ: НДЦ ГП ЗСУ. <https://core.ac.uk/download/pdf/32309843.pdf>
107. Коляда, М. Г., & Бугайова, Т. І. (2014). *Педагогічне прогнозування: Теоретико-методологічний аспект: Монографія*. Київ; Донецьк: Ноулідж.
108. Корінний, М. М., & Шевченко, В. Ф. (2012). *Короткий енциклопедичний словник з культури*. Київ: Україна.
109. Костюк, Г. С. (1979). Навчання і психічний розвиток учнів. У *Психологічна наука, вчитель, учень* (с. 19–32). Київ.
110. Койчева, Т. І., & Кібич, Д. О. (2022). Технологічний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (84), 38–42. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.84.5>
111. Койчева, Т. І., & Фань, Пейсі. (2022). Прогностична діяльність у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (85), 35–39. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7>
112. Кормич, Л. І., & Багацький, В. В. (2003). *Культурологія (історія і теорія світової культури ХХ століття): Навчальний посібник*. Харків: Одіссей.
113. Кошелько, Г. А., & Поробок, О. О. (2018). Прогностичні вміння в структурі професійної діяльності майбутніх психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологічні науки»*, (2), 130–142.

114. Кравцов, В. (2014). Методологічні знання як змістовна характеристика методологічної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки*, (134), 117–122.
115. Кремень, В. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком-Інтер.
116. Кремень, В. Г., & Биков, В. Ю. (2013). Категорії «простір» і «середовище»: Особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*, (2), 3–16.
117. Кугуєнко, Г. В. (2009). *Формування прогностичних умінь в учнів основної школи у процесі вивчення хімії* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Суми].
118. Курлянд, З. Н. (1995). *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*. Одеса.
119. Курлянд, З. Н., Осипова, Т. Ю., та ін. (2012). *Теорія і методика професійної освіти: Навчальний посібник*. Київ: Знання.
120. Кустовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій*. Тернопіль: Економічна думка.
121. Лавніков, О., & Лесик, А. (2020). Інтегративний підхід у системі вищої освіти: Поняття і особливості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, (1), 195–199.
122. Лай, Сяоцян. (2018). Компонентно-структурний аналіз культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва. *Серія: Педагогічні науки*, (167), 198–202.
123. Левенець, М. В. (2013). Моделювання культурологічної освіти у сучасних вищих навчальних закладах. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (2), 83–86.
124. Лесіна, Т. М. (2019). *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку* [Дисертація доктора педагогічних наук, Одеса].
125. Лисяк-Рудницький, І. (1994). *Історичні есе: В 2 т. (Т. 1)*. Київ: Основи.

126. Литвин, А., & Мацейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (4), 43–63.
127. Лола, В. Г. (2013). *Технологічна культура вчителя: Сутність і модель формування*. Дніпро: ЛАНДОН-XXI.
128. Лутаєва, Т. В., & Кайдалова, Л. Г. (2013). *Педагогічна культура: Навчальний посібник*.
129. Лю, Чан. (2021). *Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР* [Дисертація доктора філософії, Харків].
130. Максименко, С. Д. (2004). *Загальна психологія: Навчальний посібник* (2-ге вид.). Київ: Центр навчальної літератури.
131. Марусинець, М. М. (2016). Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів. *Наука і освіта*, (10), 82–87.
132. Марченко, О. Г. (2020). *Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю* [Дисертація доктора педагогічних наук, Харків].
133. Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: Єдність навчання і виховання: Методичний посібник*. Харків: Друкарня Мадрид.
134. Матвєєва, Л. Л. (2005). *Культурологія: Курс лекцій: Навчальний посібник*. Київ: Либідь.
135. Матвієнко, В. Я. (2000). *Прогностика*. Київ: Українські пропілеї.
136. Машкіна, М. В., Ксатенко, Т. П., Хомич, Л. О., & Шахрай, Т. О. (2016). *Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності: Монографія*. Київ: ІПООД НАПН України.
137. Майборода, Г. Я. (2015). Технологічний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів: Теоретичний аспект. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 3(37), 68–71.
138. Мезенцев, К. В. (2003). Становлення регіонального прогнозування як напряму суспільно-географічних досліджень в Київському університеті. У

*Географічна наука та освіта: Від констатації до конструктивізму: Збірник наукових праць* (с. 77–78). Київ: Інститут географії Національної академії наук України.

139. Миньківська, М. В. (2015). Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, (1), 118–124.

140. Михаськова, М. А. (2020). *Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: Монографія*. Хмельницький: ФОП Стрихар А. М.

141. Михайліченко, М. В., & Рудик, Я. М. (2016). *Освітні технології: Навчальний посібник*. Київ: ЦП КОМПРИНТ.

142. Мішеченко, В. (2017). Теоретичне обґрунтування змісту та методики формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів і музики. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*, (1), 106–110.

143. Мітрясова, О. П. (2009). *Теорія і практика інтегрованого навчання хімічних дисциплін студентів аграрного університету* [Дисертація доктора педагогічних наук, Інститут педагогіки АПН України].

144. Моначин, І. Л. (2017). *Зошит для самопізнання та розвитку з курсу «Психологія» для студентів факультету економіки та менеджменту*. Тернопіль: ТНТУ імені Івана Пулюя.

145. Москаленко, В. В. (2015). Культура і особистість. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 11(12), 352–361.

146. Москальова, Я. Ю. (2013). Інтуїтивне світосприйняття як чинник професійного становлення педагога. *Теорія та методика навчання та виховання*, (34), 115–122.

147. Москальова, А. С., & Москальов, М. В. (2014). *Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі: Навчальний посібник*. Київ.

148. Музальов, О. О. (2012). *Культурологія: Навчальний посібник для учнів, студентів і викладачів*. Львів.

149. Муращенко, О. (2024). Сутність і структура феномен «прогностична компетентність» майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки та освіта*, (46–47), 127–134.
150. Наход, С. А. (2013). Прогностичні вміння в структурі професійних вмінь майбутнього психолога. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, (3), 196–201.
151. Науменко, С. І. (2015). *Психологія музичної діяльності*. Чернівці: ПП «Видавничий дім «Родовід»».
152. Ніколенко, Л. І. (2022). *Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва* [Дисертація доктора філософії].
153. Ноздрова, О. П., & Бартенєва, І. О. (2021). Методичний аспект розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (35), 20–26.
154. Ноздрова, О. П., & Бартенєва, І. О. (2022). Результати експериментального дослідження розвитку творчих здібностей майбутніх учителів мистецьких дисциплін засобами ігрових технологій. *Інноваційна педагогіка*, 52(2), 81–86.
155. Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ: Знання України.
156. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: КНУКіМ.
157. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості*. Київ: Знання України.
158. Олійник, О. В. (2006). Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці*, 50(3), 39–43.
159. Онаць, О. М. (2006). *Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Київ].

160. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2005). *Соціальна психологія: Навчальний посібник*. Київ: Академвидав.
161. Ордіна, Л. Л. (2012). Середовищний підхід у формуванні культуротворчого середовища ВНЗ. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 145–153.
162. Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія*. Київ: Наукова думка.
163. Осипова, Т. Ю. (2012). Мультиплікативний ефект культурологічного та аксіологічного підходів у педагогічному наставництві. У *Українська культура ХХ-ХХІ століття: Екзистенційний, компаративний та гендерний підходи: Матеріали п'ятої всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 175–178). Одеса.
164. Осипова, Т. Ю. (2016). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва* [Дисертація доктора педагогічних наук, Одеса].
165. Отич, О. (2010). Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. *Мистецька освіта: Зміст, технології, менеджмент*, (5), 232–242.
166. Павелків, Р. В. (2019). Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 8(37), 84–98.
167. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика мистецьких дисциплін: Навчальний посібник*. Київ: Освіта України.
168. Пальшкова, І. О. (2009). *Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів: Практико-орієнтований підхід* [Дисертація доктора педагогічних наук, Одеса].
169. Паращенко, Л. (2010). Акмеологія та діяльнісний підхід як філософсько-методологічні засади модернізації шкільної освіти. *Освіта і управління*, 2(3), 22–28.

170. Петрук, О. М. (2010). Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі. *Педагогічний дискурс*, (8), 176–180.
171. Пехота, О., & Старева, А. (2007). *Особистісно-орієнтоване навчання: Підготовка вчителя: Монографія*. Миколаїв: Іліон.
172. Пехота, О. М., Будак, В. Д., Старева, А. М., Нор, К. Ф., Шуляр, В. І., Михайлицька, І. М., Манькусь, І. В., Тихонова, Т. В., Олексюк, О. Є., & Балицький, О. І. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник*. Київ: А.С.К.
173. Пихтіна, Н. П. (2023). *Методологія психолого-педагогічних досліджень: Навчальний посібник*. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя.
174. Побірченко, О. (2012). Сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін у вищому навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (6), 290–298.
175. Повідайчик, М., Повідайчик, О., & Штимак, А. (2025). Потенціал освітнього середовища, орієнтованого на дослідження, у процесі формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (56), 177–181. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.177-181>
176. Полякова, Г. (2018). Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, (4), 186–199.
177. Пометун, О. І. (2007). *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ.
178. Попович, М. В. (2016). *Культура. Енциклопедія Сучасної України*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. <https://esu.com.ua/article-51449>
179. Постоян, Т., & Кінєшева, А. (2015). Педагогічні умови формування прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, (7), 124–130.
180. Поясок, Т. Б., & Беспарточна, О. І. (2015). Прогностичні вміння як показник якості професійної підготовки. *Вісник Кременчуцького*

національного університету імені Михайла Остроградського. Серія «Педагогічні науки», 1(2), 89–95.

181. Поясок, Т., & Беспарточна, О. (2021). Технологія формування прогностичної компетентності студентів у процесі фахової підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, (45), 179–188.

182. Прасол, Д. В. (2009). *Психологічні засади підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до прогностичної діяльності* [Дисертація кандидата психологічних наук, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»].

183. Прокопенко, І., & Євдокимов, В. (2012). Технологічний підхід до проведення наукових досліджень у педагогічній галузі. У *Наукові підходи до педагогічних досліджень: Колективна монографія* (с. 307–318). Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф».

184. Протас, О. Л. (2023). Інноваційні методи психолого-педагогічної діагностики та їх вплив на освітній процес: Аналіз та перспективи. *Академічні візії*, (25). <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/700>

185. Пузіков, Д. О. (2019). *Педагогічне прогнозування розвитку загальної середньої освіти: Практичний посібник*. Київ: КОНВІ ПРІНТ.

186. Пузіков, Д. О. (2018). Навчально-методична література як засіб формування прогностичної компетентності сучасного вчителя. *Проблеми сучасного підручника*, (21), 358–371.

187. Пузіков, Д. О. (2018). Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: Рівень учителя. *Український педагогічний журнал*, (3), 67–74.

188. Пустовіт, Л. О. (Укл.). (2000). *Словник іномовних слів*. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова».

189. Пушкарьова, Т. О., & Топузов, О. М. (2019). *Інтегративно-діяльнісна педагогіка: Монографія*. Київ: Педагогічна думка.

190. Равчина, Т. (2005). Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 19(2), 3–6.
191. Радул, В. В. (2000). *Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя: Навчальний посібник*. Кіровоград.
192. Растригіна, А. М. (2010). Вектор педагогіки свободи у вихованні сучасної студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16*, 13(23), 30–33.
193. Растригіна, А. М. (2014). Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (133), 57–64.
194. Реброва, О. Є. (2014). Текто-партисипативний підхід як нова методологічна парадигма мистецької освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету*, (701), 138–144.
195. Реброва, О. Є. (2023). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: Монографія (2-ге вид.)*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
196. Ролінська, О. Г. (2022). Мотиваційне спрямування у підготовці майбутніх учителів музики. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, (2), 114–122.
197. Романишин, Р. (2011). Застосування технологічного підходу на уроках математики у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, (37), 127–132.
198. Росохата, А. С. (2012). Аналіз теоретичних основ наукового прогнозування на засадах маркетингу. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, (2), 99–111.
199. Руденька, Т. М. (2017). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Житомир].

200. Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: Загальна та мистецька: Навчальний посібник*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан.
201. Севастюк, М. С. (2001). *Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність «Початкове навчання»)* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
202. Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник*. Київ: Вища школа.
203. Сидоренко, Т. Д. (2019). Аналіз змісту педагогічної культури вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, (27), 39–44.
204. Сидоренко, Т. Д. (2011). *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Криворізький державний педагогічний університет].
205. Синевич, І. С. (2020). *Педагогічні умови формування квазіпрофесійного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва у закладі вищої освіти* [Дисертація доктора філософії, Мукачево].
206. Синьов, В. М., & Хохліна, О. П. (2020). Категорія діяльності: Сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти*, 16(1), 230–244.
207. Синявський, В. В., & Сергеєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.
208. Сисоєва, С. О. (2008). *Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти*. Київ: КІМ.
209. Сисоєва, С. О., & Батечко, Н. Г. (2011). *Вища освіта України: Реалізації сучасного розвитку*. Київ: ВДЕКМО.
210. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник*. Рівне: Волинські обереги.

211. Снедкова, Л. (2014). Майбутній учитель музичного мистецтва в контексті сучасної парадигми освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (37), 320–328.
212. Сокурєнко, В., Швець, Д., & Уваров, В. (2018). Прогностична компетентність правоохоронців у контексті їхньої готовності до інноваційної діяльності. *Наука і освіта*, (3), 85–91.
213. Степанов, О. М. (2006). Рефлексія. У *Психологічна енциклопедія: А-Я* (с. 300). Київ: Академвидав.
214. Столяренко, О. Б. (2012). *Психологія особистості: Навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
215. Сухомлинський, В. О. (1976). Вибрані твори: В 5 т. (Т. 1). Київ: Радянська школа.
216. Сухомлинський, В. О. (1976). Сто порад учителям. У *Вибрані твори: В 5 т.* (Т. 2, с. 423–658). Київ: Радянська школа.
217. Тверезовська, Н., & Філіппова, Л. (2009). Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*, (3), 90–92.
218. Ткач, Ю. (2015). Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, (46), 90–93.
219. Ткаченко, Т. В. (2000). *Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Харків].
220. Топузов, О. (2014). Педагогічна прогностика: Теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*, (7), 32–37.
221. Фань, Пейсі. (2022). Діяльність як категорія наукового дискурсу. У *Комплексний підхід до модернізації науки: Методи, моделі та мультидисциплінарність: Матеріали III Міжнародної наукової конференції* (с. 156–157). Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.48>

222. Фань, Пейсі. (2023). «Культура» як наукова категорія. У *Комплексний підхід до модернізації науки: Методи, моделі та мультидисциплінарність: Матеріали III Міжнародної наукової конференції* (с. 208–210). Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>
223. Фань, Пейсі. (2024). Особливості рефлексивно зорієнтованої парадигми вищої педагогічної освіти. У *Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 47–50). Одеса.
224. Фань, Пейсі. (2025). Принципи відбору сучасних технологій професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: Культурологічний підхід. У *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 287–289). Глухів: Глухівський НПУ імені О. Довженка.
225. Фань, Пейсі. (2023). Рефлексивні технології як інноваційний інструментарій професійної підготовки майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*, 62(2), 101–104. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.2.18>
226. Фань, Пейсі. (2025). Рефлексивно-розвивальне освітнє середовище ЗВО як умова якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, (5), 1490–1501. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1490-1501](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1490-1501)
227. Фурман, А. В. (2007). *Теорія навчальних проблемних ситуацій: Психолого-дидактичний аспект*. Київ: Астон.
228. Фурман, А. А. (2016). *Психологія особистості: Ціннісно-орієнтаційний вимір: Монографія*. Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ.
229. Халецька, К. В. (2024). *Формування прогностичної компетентності майбутніх учителів математики у закладах вищої освіти* [Дисертація доктора філософії, Одеса].

230. Хоріна, О. І. (2016). Особливості конструювання рефлексивної технології супроводу освітніх та суспільних реформ (практичний аспект). *Навчання і виховання обдарованої дитини*, (2), 131–140.
231. Циба, В. Т. (2011). *Теоретичні засади соціальної психології: Системний підхід: Монографія*. Київ: Університет «Україна».
232. Цимбалару, А. Д. (2008). Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Наукові записки РДГУ*, (40), 121–127.
233. Черкасов, В. (2010). Музично-педагогічна освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, (10), 1–8.
234. Черкасов, В. Ф. (2011). *Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991-2010 р.)*. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД».
235. Черкасов, В. Ф. (2017). *Підручник*. Кіровоград: РВВ КДПУ імені В. Винниченка.
236. Черкасов, В. Ф., Шетеля, Н. І., & Телеп, О. А. (2025). Педагогічні умови формування прогностичної культури майбутніх фахівців мистецької галузі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (14), 79–84.
237. Чжан, Сіньюань. (2021). *Формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки* [Дисертація доктора філософії, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського].
238. Чікарькова, М. (2018). *Сучасна культура: Проблеми аксіології і термінології: Монографія*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго.
239. Чорна, С. С. (2008). *Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Запоріжжя].
240. Шабанова, Ю. О. (2014). *Системний підхід у вищій школі: Підручник для студентів магістратури*. Дніпро: НГУ.

241. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
242. Шапошникова, Ю. Г. (2007). *Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога* [Дисертація кандидата психологічних наук, Київ].
243. Шаравара, В. В. (2020). Структура прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. *Теорія і методика професійної освіти*, 24(2), 159–163.
244. Шаравара, В. В. (2021). *Формування прогностичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук у процесі фахової підготовки* [Дисертація доктора філософії, Дніпро].
245. Шевнюк, О. Л. (2004). *Культурологія: Навчальний посібник*. Київ: Знання.
246. Шевченко, І. Л. (2008). *Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, Київ].
247. Шехавцова, С. О. (2017). *Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки* [Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»].
248. Шимова, О. В. (2010). Професійна культура вчителя музики: Сутність та структура. *Наука і освіта*, (7), 271–275.
249. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
250. Щербань, П. М. (2005). *Навчально-педагогічні ігри у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів історії і права* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Інститут вищої освіти АПН України].
251. Щербань, П. (2005). Фундаментальна основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів. *Вища освіта України*, (1), 66–73.

252. Щербань, П. (2004). Сутність педагогічної культури. *Вища освіта України*, (3), 67–71.
253. Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка: Навчальний посібник*. Київ: Либідь.
254. Якимович, О. Н., & Ільчишин, Я. В. (2021). Вплив середовища вищого навчального закладу на професійне виховання майбутніх фахівців. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (46), 350–355.
255. Ямницький, В. М. (2016). Суб'єктність та відповідальність як системоутворювальні параметри життєтворчої активності особистості. *Психологічний часопис*, 2(4), 163–174.
256. Янкович, О. І., Беднарк, Ю., & Анджеєвська, А. (2015). *Освітні технології сучасних навчальних закладів: Навчально-методичний посібник*. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка.
257. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
258. Allport, G. W. (1972). Social attitudes and social consciousness. In *Classic Contribution to Social Psychology* (pp. 189–190). New York: Oxford University Press.
259. Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/978111937442>
260. Borooh, R. (2016). A formal concept of culture in the classification of Alfred L. Kroeber and Clyde Kluckhohn. *Analecta*, 25(2), 61–101.
261. Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
262. Hakkarainen, K. P. J. (2003). Emergence of progressive inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6(2), 199–220. <https://doi.org/10.1023/A:1024998107870>
263. Hakkarainen, K. P. J. (2003). Progressive inquiry in a computer-supported biology class. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 1072–1088. <https://doi.org/10.1002/tea.10121>

264. Halchenko, V., Skoryk, T., Bartienieva, I., Nozdova, O., Shtainer, T., & Snyatkova, T. (2022). The technology of forming the professional culture of future teachers: From reflection to creativity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4 Sup.1), 36–57.
265. Jorjoliani, M. (2019). Dmitry Uznadze's set theory: A Georgian contribution to global psychology. *Journal Psychology & Society (TSU)*.
266. Kniazheva, I. A. (2023). Cultural dimension of professional training of future teachers. *Hayka i ocbima*, (4), 6–10.
267. Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University.
268. Polak, F. L. (1971). *Prognostics: A science in the making surveys and creates the future*. Amsterdam; New York: Elsevier Pub. Co.
269. Rasekh, Z. E., & Ranjbary, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Teaching English As Second or Foreign Language*, 7(2), 1–5.
270. Salomon, J. (1984). What is technology? The issue of its origins and definitions. *History and Technology*, 1, 113–156.
271. Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
272. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
273. Uznadze, D. (1961). *P'sikologiuri k'vlevani*. Tbilisi: Tbilisis Universitetis Gamomtsemloba.
274. Wehmeier, S. (Ed.). (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (6th ed.). Oxford: Oxford University Press.
275. White, L. A. (2005). *The science of culture: A study of man and civilization*. Percheron Press/Eliot Werner Publications.
276. 中共中央、国务院. (2019). *中国教育现代化 2035*. 北京: 教育部.

**ДОДАТКИ****ДОДАТОК А****АНКЕТА****«Цінність вирішення методичних завдань музичної освіти учнів»**

Шановний студент!

Просимо Вас щиро й уважно відповісти на всі запитання анкети, обравши один варіант або написавши власну думку

П.І. студента \_\_\_\_\_

Місце навчання \_\_\_\_\_

**1. Як Ви розумієте термін «педагогічне прогнозування»?**

(Відкрите запитання)

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Наскільки, на Вашу думку, важливо вчителю музичного мистецтва вміти прогнозувати результати своєї педагогічної діяльності?**

- Надзвичайно важливо
- Скоріше важливо
- Важко сказати
- Скоріше неважливо
- Не має значення

**3. Які аспекти педагогічної діяльності, на Ваш погляд, потребують прогнозування в мистецькій освіті (можна обрати кілька варіантів)?**

- Рівень музичного розвитку учнів
- Емоційний відгук на твір мистецтва
- Динаміка засвоєння матеріалу

- Можливі труднощі під час занять
- Результати виступів, проєктів
- Інше (вказіть):

---

**4. Чи вважаєте Ви, що педагогічне прогнозування може бути творчим процесом?**

- Так, цілком
- Частково
- Ні
- Не замислювався(лась)

**5. Які якості особистості, на Вашу думку, найбільше сприяють здатності до педагогічного прогнозування? (Відкрите запитання)**

---

---

---

---

**6. Наскільки Ви впевнені у власній здатності прогнозувати ситуації у викладанні музичного мистецтва?**

- Повністю впевнений(на)
- Скоріше впевнений(на)
- Не зовсім впевнений(на)
- Взагалі не впевнений(на)

**7. Чи застосовували Ви свідомо прогнозування під час занять із музики (у межах педпрактики, гурткової роботи, індивідуальних занять тощо)?**

- Так, часто
- Іноколи
- Рідко
- Ніколи
- Важко відповісти

**8. Які засоби (методи, прийоми, технології) Ви пов'язуєте з педагогічним прогнозуванням у мистецькому навчанні?(Відкрите запитання)**

---



---



---



---



---

**9. Як Ви вважаєте, чи потрібно спеціально формувати вміння прогнозувати під час професійної підготовки вчителя мистецтва?**

- Так, обов'язково
- Можна інтегрувати у фахові дисципліни
- Не обов'язково, формується з досвідом
- Немає потреби

**10. Оцініть за 6-бальною шкалою, наскільки важливою є прогностична діяльність у професії вчителя музичного мистецтва:**

*(1 – зовсім не важлива, 6 – надзвичайно важлива)*

**Ваш бал:** \_\_\_\_\_

#### **Загальна шкала оцінювання анкети**

Максимальна сума балів: 32

Закриті запитання (№ 2, 4, 6, 7, 9, 10) – максимум 20 балів

Питання 2. Значущість прогнозування (максимум 3 бали)

- «Надзвичайно важливо» – 3 бали
- «Скоріше важливо» – 2 бали
- «Важко сказати» – 1 бал
- «Скоріше неважливо / Не має значення» – 0 балів

Питання 4. Прогнозування як творчість (максимум 2 бали)

- «Так, цілком» – 2 бали
- «Частково» – 1 бал
- «Ні / Не замислювався(лась)» – 0 балів

Питання 6. Упевненість у здатності прогнозувати (максимум 3 бали)

- «Повністю впевнений(на)» – 3 бали
- «Скоріше впевнений(на)» – 2 бали
- «Не зовсім впевнений(на)» – 1 бал
- «Взагалі не впевнений(на)» – 0 балів

Питання 7. Практичне застосування прогнозування (максимум 3 бали)

- «Так, часто» – 3 бали
- «Інколи» – 2 бали
- «Рідко» – 1 бал
- «Ніколи / Важко відповісти» – 0 балів

Питання 9. Потреба у формуванні вмінь прогнозування (максимум 3 бали)

- «Так, обов'язково» – 3 бали
- «Можна інтегрувати у фахові дисципліни» – 2 бали
- «Не обов'язково» – 1 бал
- «Немає потреби» – 0 балів

Питання 10. Суб'єктивна оцінка значущості

Максимум 6 балів

Відкриті запитання (№ 1, 3, 5, 8) – максимум 12 балів (по 3 бали за кожне)

Аналізуються за такими критеріями:

- Чіткість і повнота розуміння поняття («педагогічне прогнозування», «методи» тощо);
- Конкретність і адекватність прикладів (практичні сфери застосування);
- Вияв рівня рефлексії (власні судження, глибина міркувань);
- Орієнтація на цінності педагогіки мистецтва.
- 3 бали – глибоке розуміння, точні приклади, відображення досвіду;
- 2 бали –узагальнене розуміння, часткова конкретика;
- 1 бал –формальні або нечіткі відповіді, поверховість.

## РЕЗУЛЬТАТИ ОЦІНЮВАННЯ

### **Високий рівень усвідомлення – 26-32 бали**

Респондент демонструє глибоке розуміння сутності та ролі прогностичної діяльності в педагогіці мистецтва; високу мотивацію до її використання; готовність до практичного застосування прогнозування; рефлексивне ставлення до власного досвіду; орієнтацію на розвиток особистості учня через мистецтво.

### **Середній рівень усвідомлення – 18-25 балів**

Респондент частково усвідомлює значення прогнозування в педагогіці; сприймає його як бажаний, але не завжди потрібний компонент професійної діяльності; здебільшого покладається на інтуїцію або досвід, а не на цілеспрямовані дії; дає загальні або фрагментарні відповіді на відкриті питання.

### **Низький рівень усвідомлення – до 17 балів**

Респондент має розпливчасті або формальні уявлення про педагогічне прогнозування; не визнає його актуальності для музично-педагогічної діяльності; не виявляє досвіду застосування; демонструє байдужість або слабку залученість до прогностичної проблематики.

**ОПИТУВАЛЬНИК**  
**«ОСОБИСТІСНА НАСТАНОВА НА РЕФЛЕКСИВНО-  
ПРОГНОСТИЧНУ АКТИВНІСТЬ»**

*Шановні здобувачі освіти!*

Просимо вас відповісти на пропоновані запитання, обираючи один із трьох варіантів відповіді за шкалою згідно з власною думкою та повідомити деякі дані про себе:

Прізвище та ім'я \_\_\_\_\_

Заклад освіти \_\_\_\_\_

1. Я часто аналізую, як мої педагогічні дії впливають на учнів.
  - a) Завжди
  - b) Іноді
  - c) Майже ніколи
2. Перш ніж прийняти рішення на уроці, я намагаюся передбачити його можливі наслідки.
  - a) Так, обов'язково
  - b) Не завжди встигаю
  - c) Рідко замислююся над цим
3. Рефлексія після уроку для мене є:
  - a) Необхідною частиною професійного зростання
  - b) Іноколи корисною
  - c) Формальністю
4. Мені важливо розуміти, чому той чи інший метод спрацював або не спрацював.
  - a) Так
  - b) Не завжди
  - c) Це не є пріоритетом

5. У складних ситуаціях я аналізую не лише дії учнів, а й свої.
  - a) Завжди
  - b) Залежить від ситуації
  - c) Переважно не аналізую
6. Перед тим як щось змінити у своїй педагогічній практиці, я зважую кілька сценаріїв розвитку подій.
  - a) Так
  - b) Лише якщо маю час
  - c) Частіше дію інтуїтивно
7. Я планую уроки з урахуванням можливих труднощів і помилок.
  - a) Так
  - b) Іноді
  - c) Ні
8. Я бачу користь у щоденній педагогічній рефлексії.
  - a) Так
  - b) Не завжди
  - c) Це не для мене
9. Успішна педагогічна діяльність неможлива без прогнозування.
  - a) Повністю згоден(а)
  - b) Частково згоден(а)
  - c) Не згоден(а)
10. Коли учень діє неочікувано, я прагну з'ясувати, чи моя поведінка це спричинила.
  - a) Завжди
  - b) Іноколи
  - c) Ніколи
11. Рефлексія дозволяє мені розвивати себе як педагога.
  - a) Так
  - b) Можливо
  - c) Я так не вважаю

12. Я схильний(а) вчитись на педагогічних помилках, осмислюючи їх.

- a) Так
- b) Іноді
- c) Ні

### **Оцінювання результатів:**

#### **Система балів:**

Відповідь **a** – 2 бали

Відповідь **b** – 1 бал

Відповідь **c** – 0 балів

**Максимум: 24 бали**

### **Інтерпретація результатів:**

#### **19–24 бали – Достатній рівень**

У майбутнього вчителя музичного мистецтва добре сформована особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну діяльність, він свідомо аналізує свої дії, прогнозує педагогічні ситуації та вчиться на досвіді.

#### **12–18 балів – Задовільний рівень**

Майбутній учитель музичного мистецтва має загальне розуміння важливості рефлексії та прогнозування, але не завжди їх застосовує.

#### **0–11 балів – Низький рівень**

Настанова на рефлексивно-прогностичну активність не сформована.

## АНКЕТА

**«Сутність, функції та шляхи набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті»**

Прізвище та ім'я \_\_\_\_\_

Заклад освіти \_\_\_\_\_

**БЛОК А. Інструкція:** оберіть один правильний варіант із чотирьох.

1. Яке з наведених визначень найточніше відображає суть культури прогностичної діяльності вчителя?
  - А) Сукупність мистецьких знань, які дозволяють планувати репертуар
  - Б) Здатність передбачати результати навчально-виховної діяльності на основі аналізу педагогічної ситуації
  - В) Уміння створювати інноваційні методи викладання
  - Г) Набір особистісних якостей для естетичного сприйняття мистецтва
  
2. Яка функція не належить до прогностичної діяльності педагога?
  - А) Орієнтаційна
  - Б) Рефлексивна
  - В) Інтерпретаційна
  - Г) Коригувальна
  
3. Що є провідною умовою формування культури педагогічного прогнозування?
  - А) Наявність художньо-виконавської майстерності
  - Б) Вивчення методики навчання мистецтва
  - В) Участь у творчих конкурсах
  - Г) Розвиток аналітичного та рефлексивного мислення
  
4. Який компонент культури прогностичної діяльності є провідним у мистецько-педагогічному процесі?
  - А) Уява
  - Б) Творчість
  - В) Передбачення результатів взаємодії з учнями
  - Г) Візуалізація
  
5. Прогностична діяльність учителя музики передбачає:
  - А) Здатність імпровізувати під час виступу
  - Б) Вміння проектувати результати педагогічного впливу на учня
  - В) Уміння писати методичні рекомендації

Г) Підбір навчальних творів без урахування індивідуальних особливостей учня

6. Який з підходів найбільше сприяє розвитку прогностичного мислення в мистецькій освіті?

- А) Традиційний
- Б) Репродуктивний
- В) Особистісно орієнтований
- Г) Академічно-теоретичний

7. До яких педагогічних завдань застосовується прогностична функція вчителя?

- А) Планування й адаптація навчального процесу
- Б) Контроль відвідуваності
- В) Оцінювання технічних навичок
- Г) Організація концертної діяльності

8. Що з наведеного є засобом формування культури прогностичної діяльності?

- А) Запам'ятовування термінів
- Б) Проектування моделей педагогічної взаємодії
- В) Прослуховування музичних творів
- Г) Вивчення історії музики

9. Яке твердження найбільш точно розкриває роль культури прогнозування в мистецько-педагогічній освіті?

- А) Дає змогу розширити репертуарні знання
- Б) Забезпечує рефлексивне планування та гнучке реагування на зміни в навчальній ситуації
- В) Сприяє розвитку емоційної виразності
- Г) Полегшує процес заучування навчального матеріалу

10. Яке поняття найтісніше пов'язане з культурою прогностичної діяльності?

- А) Самоосвіта
- Б) Інтуїція
- В) Рефлексія
- Г) Мотивація

**БЛОК Б. Інструкція:** надайте на подані запитання короткі письмові відповіді

1. Назвіть три основні функції прогностичної діяльності педагога у сфері мистецької освіти.
2. Поясніть, чому, на вашу думку, культура педагогічного прогнозування є важливою для вчителя музичного мистецтва.

3. Опишіть приклад педагогічної ситуації, у якій учитель музичного мистецтва мав би застосувати прогностичні вміння (наведіть реальний або уявний приклад із навчального процесу).

**БЛОК В. Інструкція:** оцініть ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шкалою від 1 до 5:

- 1 – повністю не згоден
- 2 – не згоден
- 3 – частково згоден
- 4 – згоден
- 5 – повністю згоден

1. Я добре розумію, що таке культура прогностичної діяльності вчителя мистецтва.
2. Мені відомі основні функції прогностичної діяльності педагога.
3. Я усвідомлюю значення прогнозування в роботі вчителя музичного мистецтва.
4. Я вмію аналізувати педагогічні ситуації та передбачати їх розвиток.
5. Під час навчання я здобуваю знання, які сприяють формуванню моєї прогностичної культури.
6. Я знаю, які методи й підходи допомагають мені розвивати прогностичне мислення.
7. Я регулярно застосовую елементи прогнозування в навчальних завданнях або під час проходження практики.
8. Я відчуваю потребу розвивати свої прогностичні вміння як майбутній учитель мистецтва.

## ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

**БЛОК А. Теоретична обізнаність — правильні відповіді**

1. **Б** – Здатність передбачати результати навчально-виховної діяльності на основі аналізу педагогічної ситуації
2. **В** – Інтерпретаційна
3. **Г** – Розвиток аналітичного та рефлексивного мислення
4. **В** – Передбачення результатів взаємодії з учнями
5. **Б** – Вміння проектувати результати педагогічного впливу на учня
6. **В** – Особистісно орієнтований
7. **А** – Планування й адаптація навчального процесу
8. **Б** – Проектування моделей педагогічної взаємодії
9. **Б** – Забезпечує рефлексивне планування та гнучке реагування на зміни в навчальній ситуації
10. **В** – Рефлексія

**Максимальна кількість балів за Блок А – 10 (1 бал за кожну правильну відповідь)**

### **БЛОК В. Усвідомлення функцій та значення**

**Достатній рівень:** повна, точна відповідь, вживання термінів, свідоме розуміння (3 бали)

**Задовільний рівень:** є розуміння змісту, але функції названі не точно, термінологія нечітка (2 бали)

**Низький рівень:** поверхнева відповідь, без структури, без розуміння термінів (1 бал)

**Максимальна кількість балів за блок В – 9 балів (по 3 бали за кожну відповідь)**

### **БЛОК С. Самооцінка (шкала Лайкерта)**

Оцінювання здійснюється за 5-бальною шкалою. Сумується кількість балів за всі 8 тверджень.

**32–40 балів** – високий рівень сформованості самоусвідомлення шляхів набуття прогностичної культури. Студент критично мислить, розуміє свій шлях розвитку, самостійно шукає шляхи вдосконалення.

**21–31 бал** – задовільний рівень. Студент частково орієнтується в темі, має базове розуміння і певні установки на розвиток, але діє інтуїтивно.

**до 20 балів** – низький рівень. Відсутня чітка самооцінка або бажання вдосконалюватися, слабе усвідомлення змісту й значущості прогностичної діяльності.

**Максимальна кількість балів за Блок С – 40 балів**

#### **Загальні рівні (максимум — 59 балів):**

- **Достатній рівень сформованості (41–59 балів):**  
Студент володіє чіткими знаннями про сутність, функції та шляхи набуття прогностичної культури; здатен застосовувати ці знання в педагогічних ситуаціях; демонструє критичне мислення й внутрішню мотивацію до розвитку.
- **Задовільний рівень (26–40 балів):**  
Є загальне уявлення про зміст прогностичної діяльності, окремі знання з теми; сформована орієнтація на розвиток, однак застосування знань має фрагментарний характер.
- **Низький рівень (до 25 балів):**  
Респонденти не демонструють усвідомлення сутності культури педагогічного прогнозування, функцій і шляхів її формування; слабо сформована рефлексія щодо власного педагогічного зростання.

**ТЕСТОВЕ ЗАВДАННЯ****для майбутніх учителів музичного мистецтва****«Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування»****Інформація про респондента:**

Прізвище та ім'я: \_\_\_\_\_

Заклад освіти: \_\_\_\_\_

1. Як найточніше визначити поняття «педагогічне прогнозування»?
  - a) Процес моделювання навчального процесу в мистецтві
  - b) Науково обґрунтоване передбачення розвитку освітнього процесу на основі аналізу педагогічних ситуацій
  - c) Імпровізаційна діяльність учителя у класі
2. Який з етапів прогнозування є першим?
  - a) Формування мети
  - b) Оцінка альтернатив
  - c) Збір вихідної інформації
3. До якого виду прогнозу належить планування розвитку музичного класу на 1 рік?
  - a) Короткостроковий
  - b) Середньостроковий
  - c) Далекостроковий
4. Основний принцип прогнозування, який вимагає перевірки обґрунтованості – це:
  - a) Принцип варіантності
  - b) Принцип верифікованості
  - c) Принцип доцільності
5. Виберіть метод прогнозування, який базується на колективному обговоренні розвитку музичної освіти:

- a) Метод експертних оцінок
  - b) Метод аналогій
  - c) Метод інтерв'ювання
6. Педагогічне прогнозування в галузі музичного мистецтва передбачає:
- a) Вибір репертуару на семестр
  - b) Урахування музичних уподобань учнів та побудову індивідуальних траєкторій навчання
  - c) Проведення концертів
7. Укажіть, що є прогнозованим тлом в освітньому процесі:
- a) Рівень знань учнів
  - b) Зовнішні чинники, що впливають на навчання (середовище, ресурси, умови)
  - c) Структура уроку
8. Виберіть правильний варіант: Прогностична діяльність педагога спрямована на...
- a) Організацію дозвілля
  - b) Створення штучного конфлікту
  - c) Передбачення розвитку освітньої ситуації
9. Прогноз про труднощі учнів у засвоєнні нової теми (наприклад, «Історія української музики») – це:
- a) Гіпотеза про труднощі
  - b) Навчальна мета
  - c) Метод перевірки знань
10. Принцип безперервності прогнозування означає:
- a) Прогноз складається один раз на навчальний рік
  - b) Прогноз оновлюється в міру змін і нових обставин
  - c) Прогноз не потребує перегляду
11. Хто з наведених науковців вперше описав антиципацію як передбачення дійсності?
- a) В. Вундт

- b) І. Павлов
  - c) Ж.-Ж. Руссо
12. Антиципація у діяльності вчителя музики проявляється у:
- a) Підборі костюмів для виступів
  - b) Передбаченні складнощів у засвоєнні творів
  - c) Підготовці звітної документації
13. Оберіть правильне твердження щодо педагогічної моделі розвитку учнівського музичного колективу:
- a) Це набір вимог адміністрації
  - b) Це спонтанний процес
  - c) Це образ майбутнього розвитку, спрогнозований педагогом
14. Укажіть основну мету педагогічного прогнозування:
- a) Пошук нестандартних завдань
  - b) Поліпшення процесу навчання і виховання
  - c) Використання готових рішень
15. Прогностична культура педагога – це:
- a) Вміння планувати власну кар'єру у сфері освіти
  - b) Сукупність знань, умінь, цінностей, настанов, особистісних якостей що забезпечують свідоме, обґрунтоване прогнозування у педагогічній діяльності
  - c) Здатність адаптуватися до будь-яких змін без підготовки
16. Педагог прогнозує, що учні з низьким рівнем мотивації можуть не впоратися із завданням. Це приклад:
- a) Ретроспективного аналізу
  - b) Гіпотетичного моделювання
  - c) Попереджувального прогнозу
17. Який з методів прогнозування доцільно використати для передбачення результатів підсумкового концерту класу?
- a) Метод аналогій

- b) Метод соціометрії
  - c) Метод пробного навчання
18. Етап «формування альтернатив» у педагогічному прогнозуванні означає:
- a) Оцінку готових рішень
  - b) Розгляд кількох можливих варіантів розвитку ситуації
  - c) Розробку одного плану дій
19. До об'єктів педагогічного прогнозування у музичній освіті належить:
- a) Рівень гучності інструментів
  - b) Динаміка навчальних досягнень учнів
  - c) Частота проведення свят
20. Що визначає документ під назвою «завдання на прогноз»?
- a) Концертний графік
  - b) Цілі, задачі та етапи розробки прогнозу
  - c) Методичні рекомендації до уроків

**Ключ до правильних відповідей:**

- 1 – **b**
- 2 – **c**
- 3 – **a**
- 4 – **b**
- 5 – **a**
- 6 – **b**
- 7 – **b**
- 8 – **c**
- 9 – **a**
- 10 – **b**
- 11 – **a**
- 12 – **b**
- 13 – **c**
- 14 – **b**
- 15 – **b**
- 16 – **c**
- 17 – **c**
- 18 – **b**

19 – б

20 – б

**Шкала оцінювання:****Достатній рівень** – 17–20 правильних відповідей

Майбутній учитель музичного мистецтва глибоко розуміє суть педагогічного прогнозування, його етапи та методи, здатний свідомо застосовувати знання у музично-педагогічній діяльності.

**Задовільний рівень** – 11–16 правильних відповідей

Загальні уявлення сформовані, однак є прогалини або неточності. Потребує уточнення понять, прикладів та вправ на застосування наявних уявлень у музично-педагогічній діяльності.

**Низький рівень** – 0–10 правильних відповідей

Уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про педагогічне прогнозування не сформовані або поверхові.

## ДОДАТОК Е

**СИТУАТИВНО-ПРОГНОСТИЧНІ ЗАВДАННЯ (СПЗ) З  
ВІДКРИТИМИ АБО ВИБІРКОВИМИ ВІДПОВІДЯМИ**

*Шановні здобувачі освіти!*

Просимо вас виконати пропоновані завдання та  
повідомити деякі дані про себе:

Прізвище та ім'я \_\_\_\_\_

Заклад освіти \_\_\_\_\_

**Завдання 1.** *Прочитайте ситуацію та дайте відповідь на запитання.*

У класі кілька учнів постійно не виявляють зацікавлення у виконанні вокальних вправ. Вчителька намагається долучити їх через цікаві композиції, але мотивація не змінюється. Натомість інші учні починають імітувати таку поведінку.

**Запитання:**

1. Які можливі причини такої поведінки учнів?
2. Сформулюйте два варіанти розвитку ситуації (позитивний і негативний).
3. Запропонуйте педагогічні дії для запобігання негативному сценарію.

**Завдання 2.** *Прогнозування наслідків педагогічного рішення*

Учитель музичного мистецтва вирішив змінити принцип оцінювання: тепер учні отримують не бали, а символічні «музичні медалі» за участь, активність, прогрес.

**Запитання:**

1. Яким чином це рішення може вплинути на:
  - мотивацію учнів;
  - дисципліну;
  - інтерес до предмета?
2. Як цей підхід може працювати у старших класах?

**Завдання 3.** *Завершіть педагогічну ситуацію, спираючись на логіку розвитку.*

Учитель музичного мистецтва підготував групу учнів до виступу на святі. Один учень під час репетицій постійно демонстрував високі результати, але на сцені зненацька відмовився виступати.

**Продовжте ситуацію:**

- Що могло передувати відмові?
- Як ви вчинили б у ролі вчителя?
- Який прогноз для подальшої участі цього учня у творчих заходах?

**Критерії оцінювання:**

**Високий рівень (9–10 балів):**

- Глибокий аналіз ситуації;
- Чітке визначення кількох варіантів розвитку;
- Раціональні, обґрунтовані педагогічні дії;
- Демонстрація передбачення й рефлексії.

**Середній рівень (6–8 балів):**

- Аналіз поверховий, але логічний;
- Один варіант розвитку ситуації, обґрунтування часткове;
- Пропоновані дії практично доцільні.

**Низький рівень (0–5 балів):**

- Відсутність чіткого аналізу;
- Відсутність прогнозу або він не має логіки;
- Педагогічні дії несистемні або неадекватні.

**ТЕСТ «ЗДІБНІСТЬ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ»**

(Халецька, 2024: 250-254)

***Мета: визначити рівень розвитку здібності до прогнозування.***

Призначення методики - вивчення розвитку здібності до прогнозування. Основним призначенням методики є визначення виразності якостей мислення, що становлять структуру здатності прогнозування, психічно-пізнавальне прогнозування. Методика – тест «Здібність до прогнозування» є факторною моделлю структури здатності до прогнозування, яка визначається такими якостями мислення, як аналітичність, глибина, перспективність, доказовість.

Таким чином, кожна зі шкал передбачає питання, що відповідають показникам цих якостей. Також у тесті виявляється рівень схильності до прогнозування. Загалом у тесті 16 показників та на кожен з них передбачено два альтернативні висловлювання. Виконання тесту передбачає послідовні відповіді з урахуванням спостереження за типовими особливостями своєї прогностичної діяльності.

Для опитуваних тест має маскувальну назву «Схильність до ризику» і у зв'язку з цим містить відповідну шкалу із чотирьох питань. У результаті загальна кількість питань тесту – 20. Враховуючи те, що найбільш суттєві зміни у формуванні якостей прогностичних здібності відносяться до періоду ранньої юності, тест можна використовувати для роботи з випробуваними 16 років та старше.

*Інструкція.* Опитувальник призначено для виявлення схильності до ризику. Кожен із 20 пунктів опитувальника має два висловлювання: «а» і «б». Уважно прочитайте кожне із них і відмітьте, те, яке в більшому ступені відповідає Вашій точці зору.

***Текст методики:***

1.

а) без повного, всебічного аналізу обставин, я, як правило, не приймаю рішень, не починаю діяти;

б) думаю, що досить мати мінімальну інформацію, щоб прийняти рішення і почати діяти.

2.

а) зазвичай я не замислююся про далекі наслідки прийнятих рішень;

б) як правило, я намагаюся продумати не тільки близькі, а й віддалені за часом наслідки.

3.

а) я згоден з твердженням, що ризик себе не виправдовує;

б) я вважаю, що той не виграє, хто не ризикує.

4.

а) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще не упустити подробиці, викладаючи їх у конкретній, образній формі;

б) розповідаючи про що-небудь, я вважаю за краще передавати тільки суть в узагальненій формі.

5.

а) буває, що я складаю плани, а іноді і дію, зовсім забуваючи про мету;

б) як правило, я не забуваю про мету, про плани, які задумую.

6.

а) «заглянувши в майбутнє», я зазвичай замислююся над тим, чому у мене склалося саме це уявлення про майбутнє;

б) «заглянувши в майбутнє», я не намагаюся зрозуміти, де джерело цього знання.

7.

а) при встановленні зв'язку знайомого і незнайомого, нового і старого, минулого і сьогодення я зазвичай бачу одну-дві лінії зв'язку між ними;

б) порівнюючи нове і старе, знайоме і незнайоме, минуле і майбутнє, я намагаюся встановити кілька ліній зв'язку.

8.

- а) якщо у людини є здібності, то у нього є і більше часу для розваг;
- б) якщо у людини є здібності, то у нього є і більше шансів на успіх у справі.

9.

- а) перебуваючи у кіоску «Лотерея», я вважаю за краще дивитися, як грають інші, не граючи сам;
- б) в будь-якій лотереї я вважаю за краще грати сам, а не дивитися, як це роблять інші;

10.

- а) при вирішенні найрізноманітніших завдань я зазвичай рухаюся вперед «короткими кроками», перевіряючи правильність кожного з них;
- б) при вирішенні будь-якої проблеми я зазвичай шукаю загальні підходи до вирішення, роблю примірку їх правильності, а потім вже починаю діяти.

11.

- а) зазвичай при встановленні причинно-наслідкових зв'язків я бачу кілька варіантів, а потім розвиваю ланцюги наслідків по кожному з них;
- б) якщо я замислююся про наслідки, то бачу спочатку одне, потім - наступне, наслідки мають вигляд ланцюжка.

12.

- а) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, я обмежуюся 1-2 фактами;
- б) якщо мені потрібно перевірити будь-яке припущення, то я обов'язково шукаю всі можливі докази.

13.

- а) мені не знайомий стан, який можна назвати «гра уяви», коли знайомі образи включаються в нові зв'язки, химерні комбінації;
- б) я досить часто займаюся «грою уяви», коли знайомі образи легко створюють нові химерні комбінації.

14.

а) для мене не складає труднощів дати повний, всебічний аналіз причин і наслідків будь-якої ситуації;

б) якщо потрібно проаналізувати проблему, умову задачі, ситуацію я зазвичай веду глибокий односторонній аналіз.

15.

а) про мене можна сказати, що я людина, схильна до ризику;

б) мене ніяк не назвеш людиною, схильною до ризику.

16.

а) якщо я замислююся про наслідки вчинків, подій, то, як правило, враховую всі обставини, які можуть їх викликати;

б) якщо я знаю про наслідки подій, вчинків, то, як правило, «не копаюсь» в їх причинах.

17.

а) щоб довести правильність причинно-наслідкових зв'язків, досить одного доброго прикладу;

б) вважаю, що наявність причинно-наслідкових зв'язків не можна довести, спираючись на поодинокі приклади.

18.

а) якщо надійшла пропозиція взяти участь в вигідній справі, то зазвичай я її приймаю не замислюючись;

б) якщо є пропозиція брати участь у вигідній справі, то я, зазвичай, її не приймаю без ретельної оцінки близьких і далеких наслідків.

19.

а) якщо мої припущення (гіпотези) виявилися невірними, я з легкістю можу сформулювати принципово нові;

б) якщо у мене виникло якесь припущення (гіпотеза), то замінити її новою мені буває дуже важко.

20.

а) при вирішенні завдань, при сприйнятті людей мені буває важко позбутися шаблонів, які у мене є;

б) я легко звільняюся від наявних у мене стереотипів, у мене легко виникають нові, несподівані уявлення.

### Обробка результатів (ключ до тесту)

<b>Бали</b>	<b>Номера обраних відповідей</b>	<b>Всього</b>
1	2а, 4а, 5а, 6а, 7а, 8а, 10а, 11б, 12а, 13а, 14б, 16б, 17а, 19б, 20а	16
0	2б, 4б, 5б, 6б, 7б, 8б, 10б, 11а, 12б, 13б, 14а, 16а, 17б, 19б, 20б	16
	Шкала ризику – 3а, 3б, 9а, 9б, 15б, 18а, 18б	

### Результати тестування

<b>Рівень прогнозування</b>	<b>Кількість балів</b>
Високий	12-16
Середній	11-18
Низький	4-7

## ДОДАТОК И

## Діагностична карта

## «САМООЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ»

(ОСИПОВА, 2016: 351–452)

*Інструкція.* Оцініть ступінь сформованості у Вас наведених нижче аналітичних умінь за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

П.І. студента \_\_\_\_\_

Місце навчання \_\_\_\_\_

1.	Уміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Гнучкість та оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Схильність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Креативність та її прояв у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Схильність до синтезу й узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Уміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Уміння доводити та відстоювати власні твердження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Уміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Уміння бачити суперечності та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Уміння переносити знання й уміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Уміння відмовитися від усталених шаблонів	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9

16.	Самооцінка самостійної особистої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20.	Здатність організувати самоосвітню діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Примітка: після заповнення діагностичної карти оцінки та самооцінки і готовності до саморозвитку підраховується загальна і кількість балів

Шкала оцінювання:

1 – 60 балів – низький рівень аналітичних умінь;

61 – 120 балів – задовільний рівень аналітичних умінь;

121 – 180 балів – достатній рівень аналітичних умінь.

## ДОДАТОК К

**МЕТОДИКА «ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ОНТОГЕНЕТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ»** (Прасол, 2009: 215–216)

Інструкція: нижче приведені питання, на які необхідно відповідати у формі «так» (+) у випадку позитивної відповіді, «ні» (–) в разі негативної відповіді чи «не знаю» (0), якщо Ви сумніваєтесь у своїй відповіді.

Опитувальник

1. Чи траплялося Вам коли-небудь зробити життєву помилку, результати якої Ви відчували протягом декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи трапляється Вам наполягати на власній думці (позиції), якщо Ви не впевнені на 100% у її правильності?
4. Чи розповіли Ви кому-небудь із самих близьких про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що у певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось доставив Вам невелике засмучення, чи можете Ви швидко забути про це і перейти до звичного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе іноді невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною із великим почуттям гумору?
9. Якби Ви могли змінити найважливіші події, які мали місце в минулому, побудували б Ви інакше своє життя?
10. Що більше керує Вами при прийнятті щоденних особистих рішень – розум чи емоції?
11. Чи важко Вам дається прийняття дрібних рішень з питань, які щодня ставлять життя?
12. Чи користувалися Ви порадою або допомогою людей, які не входять до числа найближчих, при прийнятті життєво важливих рішень?
13. Чи часто Ви повертаєтесь у спогадах до хвилин, які були для Вас

неприємними?

14. Чи подобається Вам Ваша особистість?

15. Траплялося Вам просити у кого-небудь вибачення, хоча Ви не вважали себе винним?

### Інтерпретація

За кожную відповідь «так» на питання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 та «ні» на питання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 Ви одержуєте по 10 балів. За кожную відповідь «не знаю» Ви одержуєте по 5 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

100-150 балів – низький рівень рефлексії досвіду. Така людина має виняткову здатність ускладнювати собі життя. Вашими рішеннями незадоволені ні Ви, ні Ваше оточення. Для виправлення ситуації необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки і знайти гарних порадників щодо складних життєвих ситуацій.

50-99 балів – середній рівень рефлексії. Така рефлексія може бути зі знаком «-», коли результатом минулих помилок стає страх перед здійсненням нових. Ваша обережність, яка виявилася результатом минулих життєвих помилок, не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Можливо те, що Ви вважаєте помилкою, зробленою в минулому, просто сигнал про те, що Ви змінилися. Ваш критичний розум іноді заважає виконанню Ваших глибоких бажань.

0-49 балів – високий рівень рефлексії, рефлексія зі знаком «+». Аналіз зробленого і рух вперед. Найближчим часом Вам не загрожує небезпека зробити життєву помилку, гарантією чого є Ви самі. У Вас є багато рис, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування і передбачення власного майбутнього. Ви відчуваєте себе творцем власного життя.

**АНКЕТНО-СИТУАЦІЙНА МЕТОДИКА  
ДІАГНОСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТУЇЦІЇ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Блок 1. Самооцінка інтуїтивності в педагогічній діяльності**

(5 тверджень, оцінювання за 5-бальною шкалою: від 1 – «ніколи» до 5 – «завжди»)

Твердження:

1. Я часто передбачаю реакції учнів ще до того, як вони їх проявлять.
2. У складній педагогічній ситуації я покладаюся на внутрішнє відчуття правильності рішення.
3. Мені вдається «відчути» настрій класу без слів.
4. Я рідко помиляюся у своїх інтуїтивних припущеннях щодо поведінки учнів.
5. Інтуїція для мене – важливий помічник у процесі навчання мистецтва.

Максимум: 25 балів

Рівень інтуїтивної самосприйнятливості:

- 21–25 – високий
- 15–20 – середній
- до 14 – низький

**Блок 2. Ситуаційно-інтуїтивне реагування**

(3 педагогічні ситуації, де респондент має **обрати один з 4 варіантів** дій – від інтуїтивних до раціональних)

Приклад ситуації:

*Учень несподівано відмовляється брати участь у музичному проєкті, хоча раніше активно готувався. Ваші дії?*

- a) Поговорю пізніше, коли «відчую», що момент вдалий.
- b) Відразу почну розмову, інтуїтивно підбираючи слова.
- c) Проаналізую поведінку учня, з'ясую причини, тоді діяти.
- d) Перенаправлю увагу класу, уникну загострення, спостерігатиму.

Оцінювання:

Інтуїтивні відповіді (a, b) – 2 бали

Змішані (d) – 1 бал  
 Раціональні (с) – 0 балів

Максимум: 6 балів

5–6 – домінування інтуїтивного стилю реагування

3–4 – ситуаційна інтуїція, у поєднанні з логікою

0–2 – переважно раціональна стратегія

### **Блок 3. Рефлексія на інтуїтивні дії (відкрите запитання)**

*Наведіть приклад із вашого досвіду (навчального або педагогічної практики), коли ви прийняли рішення, керуючись інтуїцією. Як ви зараз оцінюєте цю ситуацію? Чи було ваше відчуття правильним?*

Оцінювання:

3 бали – опис глибокий, конкретний, із саморефлексією та оцінкою результату

2 бали – часткова конкретика, загальні висновки

1 бал – поверховий опис або без прикладу

0 – немає відповіді

### **Інтерпретація результатів**

Методика передбачає підрахунок загальної кількості балів, отриманих за три блоки:

- самооцінка інтуїтивності (максимум 25 балів);
- ситуаційно-інтуїтивне реагування (максимум 6 балів);
- рефлексія на інтуїтивні дії (максимум 3 бали).

Загальна сума балів за всі частини становить **максимум 34 бали**.

На основі отриманих балів визначається рівень розвитку педагогічної інтуїції майбутнього вчителя музичного мистецтва:

#### **Достатній рівень (28–34 бали)**

Респондент демонструє яскраво виражену педагогічну інтуїцію, довіру до внутрішнього чуття, здатність швидко й ефективно оцінювати ситуації без потреби в розгорнутому аналізі. Рішення здебільшого приймаються інтуїтивно, але підтверджуються досвідом і знаннями. Інтуїція виступає інструментом прогностичної діяльності та педагогічної майстерності.

#### **Задовільний рівень (19–27 балів)**

Респондент схильний до використання інтуїції, однак переважно в поєднанні з логічним аналізом. Рішення приймаються на основі частково інтуїтивних, частково усвідомлених суджень. Є потенціал для розвитку інтуїтивної

гнучкості, особливо за умови подальшого накопичення педагогічного досвіду.

### **Низький рівень (до 18 балів)**

Респондент не довіряє власній інтуїції або не усвідомлює її наявності у професійній діяльності. Рішення зазвичай приймаються повільно, після аналітичного розгляду. Можлива потреба у розвитку інтуїтивної чутливості як складника прогностичної культури через спеціальні вправи, рефлексивні технології та практичну діяльність.

## ДОДАТОК М

**ТЕСТ «ЛОГІЧНО-ПОНЯТІЙНЕ МИСЛЕННЯ. УТВОРЕННЯ  
СКЛАДНИХ АНАЛОГІЙ (за Л. Столяренко (Моначин, 2017: 19–21))**

**Інструкція:** На бланку перед Вами 20 пар слів, що знаходяться між собою у певному логічному зв'язку. Проти кожної пари є шість букв (АБВГДЕ), які позначають шість типів логічного зв'язку. Завдання полягає в тому, щоб визначити, який із шести типів логічного зв'язку закладений у кожній парі слів (приклади всіх 6-ти типів і відповідні їм букви наведені в таблиці «Шифр». Ви повинні по-перше, визначити відношення між словами в парі. Потім підібрати найбільш близьку до них за аналогією (асоціацією) пару слів з таблиці «шифр». Після цього в буквенному ряді обвести кружечком ту букву, яка відповідає знайденому в таблиці аналогу.

Час виконання завдання – 5 хвилин.

Бланк до методики «Складні аналогії»

1. Переляк – втеча АБВГДЕ
2. Фізика – наука АБВГДЕ
3. Правильно – вірно АБВГДЕ
4. Грядка – город АБВГДЕ
5. Пара – два АБВГДЕ
6. Слово – фраза АБВГДЕ
7. Бадьорій – смутний АБВГДЕ
8. Свобода – воля АБВГДЕ
9. Країна – місто АБВГДЕ
10. Похвалити – насварити АБВГДЕ
11. Помста – підпал АБВГДЕ
12. Десять – число АБВГДЕ
13. Плакати – ревіти АБВГДЕ
14. Розділ – роман АБВГДЕ
15. Спокій – рух АБВГДЕ

16. Сміливість – геройство АБВГДЕ
17. Прохолода – мороз АБВГДЕ
18. Обман – недовіра АБВГДЕ
19. Спів – мистецтво АБВГДЕ
20. Тумбочка – шафа АБВГДЕ

### Таблиця «Шифр»

- А. Вівця – стадо
- Б. Малина – ягода
- В. Море – океан
- Г. Світло – темінь
- Д. Отруєння – смерть
- Е. Ворог – неприятель

**Результати тестування: кількість балів: \_\_\_\_\_**

### Обробка та аналіз результатів

Знаходять суму балів, додаючи по одному балу за кожну правильну відповідь. Правильність відповідей перевіряють за допомогою наступного «ключа»:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Д	Б	Е	А	Е	А	Г	Е	В	Г	Д	Б	Е	А	Г	Е	В	Д	Б	В

### Аналіз результатів здійснюють за наступною оцінною шкалою:

Кількість балів / Рівень розвитку понятійного мислення

20 Дуже високий рівень логічно-понятійного мислення, безпомилково «вловлюється» логіка понять у своїх і чужих судженнях.

19 Високий рівень логічно-понятійного мислення, вищий, ніж у більшості людей, уміє логічно чітко виражати свої думки у поняттях.

18 Логічне мислення вище середнього рівня, норма більшості людей, рідко бувають неточності у використанні понять.

16-17 Середня норма логічно-понятійного мислення, інколи допускаються помилки, неточності у використанні понять.

14-15 Логічне мислення нижче середнього рівня, часто «заплутано», неточно виражає свої думки і невірно розуміє чужі складні міркування.

0-13 Низька норма логічно-понятійного мислення (або мова тестування не є рідною), людина не розрізняє межі понять.

У тому випадку, якщо досліджуваний з великими труднощами розуміє інструкцію (лише після старанного аналізу помилок і міркувань) і помиляється при зіставленні, можна зробити висновок про «сковзання» умовиводів, «розмитість» мислення, про довільність, нелогічність міркувань, дифузність, нечіткість думки на фоні розуміння логічних зв'язків, про невірне розуміння аналогії логічних зв'язків.

Висновок:

---

---

---

---

Ключ до відповідей:

Пари слів	Правильна відповідь	Пари слів	Правильна відповідь
1.Переляк-утеча	5	11.Десять-число	2
2.Фізика-наука	2	12.Порожність-неробство	6
3.Правильно-істинно	6	13.Глава-роман	1
4.Грядка-город	1	14.Спокій-рух	4
5.Похвала-осуд	4	15.Бережливість-скупість	3
6.Пара - два	6	16.Прохолода-мороз	3
7.Слово-фрази	1	17.Обман-недовіра	5
8.Бадьорість-в'ялість	4	18.Спів-мистецтво	2
9.Свобода-незалежність	6	19.Краплина-дощ	1
10.Помста-підпал	5	20.Радість-печаль	4

Аналіз результатів:

Кількість помилок	Бали	Рівень розвитку понятійного мислення
0	5	Дуже високий рівень логічно-понятійного мислення, без помилок “відчувається” логіка понять у власних та чужих розміркуваннях
1	4	Добрий рівень, вищий, ніж у більшості людей, уміння логічно чітко виражати власні думки
2	3+	Добра норма переважної більшості людей, рідко бувають неточності під час використання понять
3-4	3	Середня норма, часом можуть бути припущені помилки, неточності під час використання понять
5-6	3-	Рівень, нижчий за середній, низька норма, часто плутано, неточно виражає свої думки та неправильно розуміє чужі складні розміркування
7 та більше	2	Рівень понятійного мислення нижчий за середній, або українська мова не є рідною, людина не розрізняє відмінності понять

## Додаток Ф

**ПОРІВНЯННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА КОНТРОЛЬНОЇ ГРУПИ  
НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

За критерієм однорідності  $\chi^2$  К.Пірсона було визначено й доведено однорідність сукупностей, якими обрано ЕГ та КГ, у яких діагностувався рівень сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для цього було використано формулу:

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}.$$

Порядкову шкалу  $L=3$  складають визначені рівні сформованості культури прогностичної діяльності (достатній, задовільний і низький) до яких віднесено майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для респондентів ЕГ вектор рівнів сформованості культури прогностичної діяльності складає:

$$n = (n_1, n_2, n_3),$$

де  $n_k$  – кількість майбутніх учителів музичного мистецтва (у відсотках), які віднесені до  $k$ -го рівня.

$k = 1$  (достатній рівень),

$k = 2$  (задовільний рівень),

$k = 3$  (низький рівень).

Для респондентів КГ вектор рівнів сформованості культури прогностичної діяльності складає:

$$m = (m_1, m_2, m_3),$$

де  $m_k$  – відсоток здобувачів вищої освіти, яких було віднесено до  $k$ -го рівня.

$k = 1, 2, 3.$

Критичне значення  $\chi^2$  було визначено за відповідною статистичною таблицею для рівня значущості 0,05, коли  $L=3$ .

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  на діагностувальному етапі експерименту ( $\chi_{емп\ к}^2 =$ ), де  $N = 100$ ,  $M = 100$ ,  $L = 3$ ,  $n = (8,33; 41,67; 50,00)$ ,  $m = (9,09; 45,45; 45,45)$ .

Таблиця 1

Розрахунок критерію Пірсона  $\chi^2$  на діагностувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	Кількість по експериментальній групі (%)	Кількість по контрольній групі (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Достатній	8,33	9,09	0,0833	0,0909	-0,0076	0,00005776	17,42	0,000003316
Задовільний	41,67	45,45	0,4167	0,4545	-0,0378	0,00028900	87,12	0,000003317
Низький	50,00	45,45	0,5000	0,4545	0,0455	0,00009025	95,45	0,000000946
$\Sigma$	100,0	100,0						0,000007579

$\chi_{емп\ к}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,000007579 = 0,07579$ , отже  $\chi_{емп\ к}^2 = 0,07579 < \chi_{0,05}^2 = 5,99$ , що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05.

Таблиця 2

Розрахунок критерію Пірсона  $\chi^2$  для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Достатній	37,50	13,64	0,375	0,1364	0,2386	0,05693	51,14	0,00111
Задовільний	50,00	50,00	0,500	0,500	0,0000	0,0000	100,00	0,00000
Низький	12,50	36,36	0,125	0,3428	-0,2386	0,05693	48,86	0,00117
$\Sigma$	100,0	100,0						0,00228

$\chi_{емт\ \phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,00228 = 22,80$ , отже  $\chi_{емт\ \phi}^2 = 22,80 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$ , що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

## ДОДАТОК О

**Публікації автора  
Статті в наукових фахових виданнях України**

1. Койчева, Т. І., & Фань, П. (2022). Прогностична діяльність у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (85), 35–39. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.7>

2. Фань, Пейсі. (2023). Рефлексивні технології як інноваційний інструментарій професійної підготовки майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*, 62(2), 101–104. <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/62.2.18>

3. Фань, Пейсі. (2025). Рефлексивно-розвивальне освітнє середовище ЗВО як умова якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина*, 5(51), 1490–1501. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1490-1501](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1490-1501)

**Опубліковані праці апробаційного характеру**

4. Фань, Пейсі. (2022, August 12). Діяльність як категорія наукового дискурсу. У *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»: III International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung»* (с. 156–157). Zurich, Switzerland. <https://doi.org/10.36074/logos-12.08.2022.48>

5. Фань, Пейсі. (2023, August 18). «Культура» як наукова категорія. У *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали III Міжнародної наукової конференції* (с. 208–210). Житомир: Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://doi.org/10.36074/mcnd-18.08.2023>

6. Фань, Пейсі. (2024, May 20–22). Особливості рефлексивно зорієнтованої парадигми вищої педагогічної освіти. У *Міжнародна науково-практична конференція «Інновації у проектуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі»* (с. 47–50). Одеса.

7. Фань, Пейсі. (2025, April 4). Принципи відбору сучасних технологій професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: культурологічний підхід. У *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 287–289). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка.

#### **Апробація результатів дослідження**

«Основи сучасного наукового дослідження» (м. Цюріх, 2022 р.),  
«Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність» (м. Житомир, 2023 р.),  
«Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі» (м. Одеса, 2024 р.),  
Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій (м. Глухів, 2025 р.).





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, тел: (048) 752-98-10

E-mail: [pdpu@pdpu.edu.ua](mailto:pdpu@pdpu.edu.ua)

від 19.08.2025 № 1390/28/3  
на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### АКТ

**ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ  
аспіранта кафедри педагогіки  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки ФАНЬ ПЕЙСІ  
з теми «ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»**

Упродовж 2022-2025 р.р. на базі факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» аспірант кафедри педагогіки Фань Пейсі здійснював упровадження діагностувальної і формувальної методик дисертаційного дослідження, виконаного в межах наукової теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (реєстраційний номер № 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

За цей період проведено діагностику сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій відповідно до її структури (настановно-інтенційний, когнітивно-візійний, операційно-рефлексивний, особистісно-евристичний компоненти) за мотиваційно-сенсовим, інформаційно-гностичним, діяльнісно-аналітичним, суб'єктно-інтеграційним критеріями з відповідними показниками, до яких дібрано і розроблено блок діагностичних методів.

Комплексно впроваджено педагогічні умови (інтеграція прогностичного змісту та завдань у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва; стимулювання позитивної настанови майбутніх учителів музичного мистецтва на педагогічно спрямовану прогностичну позицію; створення рефлексивно-розвивального художньо-освітнього середовища, зорієнтованого на формування в майбутніх учителів музичного мистецтва культури прогностичної діяльності) і методу (орієнтаційно-цільовий, концептуально-змістовий, практично-операційний, інтеграційно-евристичний етапи) формування культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій. У межах діяльності наукової

лабораторії кафедри педагогіки Університету Ушинського «Інновації в освіті» організовано роботу майстерні педагогічного прогнозування, упродовж якої реалізовано такі форми, методи і технології: рефлексивні технології самопізнання, діалогічна технологія ціннісного вибору, рефлексивного діалогу, організації рефлексивно-прогностичної діяльності, педагогічного моделювання, рефлексивна технологія творчого прогностично-педагогічного портфолію, педагогічного інсайту «Моя точка прориву», міні-лекції, презентації, створення колективного колажу евристичних музично-педагогічних прозрінь, дебати-порівняння, рольовий мікротренінг, кейси, методи рефлексивної дилеми, «Дерево прогностичних рішень», рефлексивний щоденник, вправи «Моя метафора професії», «Професійний герб», «Музика і учень», «Палітра уроку музики», «Слухай і передбач».

Про ефективність методики, розробленої й упровадженої Фань Пейсі, свідчать результати прикінцевого етапу експерименту, під час якого виявлено, що у майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості культури прогностичної діяльності засобами рефлексивних технологій на відміну від контрольної: на достатньому рівні культура прогностичної діяльності була сформована у 37,50% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 8,33%) і 9,09% – КГ (було 9,09%), задовільний рівень засвідчили 50,00% респондентів ЕГ (було 41,67%) і 50,00% – КГ (було 45,45%), низький рівень виявили 12,50% майбутніх педагогів-музикантів ЕГ (було 50,00%) і 36,36% – КГ (було 45,45%). Достовірність і результативність отриманих упродовж експериментальної роботи даних підтверджено застосуванням критерію однорідності. Ефективність проведеного експерименту дозволяє рекомендувати результати дисертаційного дослідження Фань Пейсі до впровадження в освітній процес педагогічних ЗВО, які здійснюють підготовку здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Результати обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол №19 від 27.06.2025 р.).

Проректор з наукової роботи  
доктор політичних наук, професор



**Ганна МУЗИЧЕНКО**

В.о. директора навчально-наукового інституту музичного  
і перформативного мистецтва та соціокультурних  
практик, доктор педагогічних наук, професор

**Олена РЕБРОВА**

Завідувач кафедри педагогіки  
доктор педагогічних наук, професор

**Ірина КНЯЖЕВА**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
(КДПУ)

просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34  
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

21 SEP 2025

№ 01-513/3

На № \_\_\_\_\_

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження  
аспіранта Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
ФАНЬ ПЕЙСІ на тему «Формування культури прогностичної діяльності майбутніх учителів  
музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій»

Упродовж 2022-2024 років на базі факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету здійснювалася діагностика сформованості культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами рефлексивних технологій.

Розроблена Фань Пейсі діагностувальна методика включала комплекс методів, серед яких були як авторські, так і відомі апробовані, такі, що довели свою ефективність методики вітчизняних і зарубіжних авторів (модифікований варіант тесту Т.Еллерса, Д.Мак-Клелланда, Д.Аткінсона; тест К.Халецької «Здібність до прогнозування»; діагностична карта самооцінки сформованості аналітичних умінь Т.Осипової; методика визначення рівня онтогенетичної рефлексії Д.Прасола; методика поелементної діагностики вербальної і невербальної креативності (за Дж.Гілфордом, П.Торренсом); тест «Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій» (за Л.Столяренко); розроблені автором ситуативно-прогностичні завдання, анкетно-ситуаційна методика діагностики педагогічної інтуїції майбутнього вчителя музичного мистецтва, тестові завдання «Уявлення про сутність, етапи та методи педагогічного прогнозування», «Сутність, функції та шляхи набуття культури прогностичної діяльності в мистецько-педагогічній освіті», опитувальник «Особистісна настанова на рефлексивно-прогностичну активність», анкета «Усвідомлення значущості прогностичної діяльності в контексті педагогіки мистецтва»). Вони дали змогу отримати експериментальні дані за настановно-інтенційним, когнітивно-візійним, операційно-рефлексивним, особистісно-евристичним компонентами та відповідними їм критеріями і показниками культури прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва щодо рівнів її сформованості.

Результати, одержані під час дослідження, були використані у процесі професійно-педагогічної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) при розробленні нормативних навчальних дисциплін «Педагогіка», «Музична педагогіка», «Методики викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти», організації виробничої педагогічної практики студентів у початковій та основній школі й позааудиторній діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Результати експериментального дослідження Фань Пейсі одержали схвальні відгуки колег і студентів, які відзначають його теоретичну і практичну цінність, а отже воно заслуговує на подальше впровадження у практику роботи закладів вищої освіти.

В.О.РЕКТОРА



Оксана ОСТРОУШКО

1108