**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. И. ВЕРНАДСКОГО» (Г. ЯЛТА)**

На правах рукописи



ГАЛИЦЫНА Ангелина Витальевна

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специальность: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
Глузман Александр Владимирович
доктор педагогических наук, профессор

Ялта – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……4

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ……20

1.1. Анализ проблемы формирования основ проектной деятельности у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в философской, психологической, педагогической и методической литературе……20

1.2. Методологические подходы к развитию проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля…….....36

1.3. Непрерывная подготовка специалистов музыкально-педагогического профиля: интеграционный аспект**……..**51

1.4. Модель развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях среднего профессионального и высшего образования……..68

Выводы по первой главе……..94

ГЛАВА 2 РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ……..98

2.1. Организация опытно-экспериментальной работы по развитию проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля……..98

2.2. Реализация модели, технологии и педагогических условий развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы……...123

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля…….155

Выводы по второй главе…….173

ЗАКЛЮЧЕНИЕ …….....177

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ……183

ПРИЛОЖЕНИЯ…….....217

Приложение А Контент-анализ понятия «проект», «метод проектов» и «проектная деятельность» в научно-педагогической литературе…….....217

Приложение Б Анкета «Мотивационная готовность к реализации проектной деятельности и сформированность ценностных ориентаций» …….....220

Приложение В Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями в проектной деятельности ……..221

Приложение Г Опросник «Диагностика коммуникативных и организаторских способностей в проектной деятельности» (адаптированная методика В.В. Синявского и Б.А. Федоришина)……..222

Приложение Д Методика проверки выполнения комплекса заданий с использованием инструментария и ИКТ на основе методики «Определения уровня сформированности педагогической рефлексии» (по О. В. Калашниковой)…….224

Приложение Е Опросник «Диагностика креативных способностей в проектной деятельности» (адаптированная методика «Клаузер» (Е.Е. Туник)) …..226

Приложение Ж Диагностический инструментарий для оценки креативности в проектной деятельности (адаптированный тест Э.П. Торренса)……228

Приложение З Адаптированный тест В. И. Андреева «Оценка способностей к самообразованию и саморазвитию» ……....229

Приложение И Опросник диагностики уровня рефлексивности в проектной деятельности (на основе методики А.В. Карпова, В.В. Пономаревой)…….....231

Приложение К Критерии оценивания проекта…….233

Приложение Л Методические рекомендации по составлению таблицы «Классификация проектов» ……..….236

Приложение М Алгоритмы использования современных информационно-коммуникационных технологий……...237

Приложение Н Анкетирование остаточных знаний, связанных с проектами..238

Приложение О Методические рекомендации по планированию и реализации коллективного музыкально-образовательного проекта…….240

Приложение П Методические рекомендации по подготовке публичной защиты проекта……..241

Приложение Р Разрабатываемые проекты учащихся в СПО и ВО……243

Приложение С Состав экспертной группы……...245

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На сегодняшний день музыкальная педагогика является важным компонентом системы воспитания духовно-нравственной личности. В современных социально-экономических условиях выпускник среднего профессионального и высшего образования должен обладать качествами творчески думающей, активно и эффективно действующей, способной к непрерывному развитию, самообразованию и успешной жизнедеятельности личности. В этой связи перед системой музыкально-педагогического образования стоит задача эффективной подготовки выпускников, профессионального становления на основе исследовательской и проектной деятельности. Одним из приоритетных направлений такой системы является развитие проектной компетенции как инструмента решения профессиональных полифункциональных задач.

Необходимость повышения качества подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля обусловлена актуальными тенденциями образовательной политики Российской Федерации, закрепленными в ряде стратегических документов. Президент РФ в Указе от 7 мая 2024 г. № 309 поставил задачу к 2030 году сформировать современную систему профессионального развития педагогических работников для всех уровней образования. Совершенствование системы высшего образования ведется в рамках реализации Указа от 12 мая 2023 г. № 343. Кроме того, приоритеты государственной политики определены в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (утв. распоряжением Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р). Согласно данным документам, перед педагогическим образованием ставятся задачи по повышению уровня их профессиональной проектно-исследовательской деятельности педагогических работников. В этой связи на современном этапе в процессе подготовки учителей музыки общеобразовательных школ и музыкальных работников дошкольных образовательных организаций особое

значение приобретает развитие их проектной компетенции, которая включает не только моделирование исполнительского проекта, но и создание педагогического культурно-просветительского продукта, необходимого для выполнения многочисленных профессиональных функций.

Среди нормативных документов, лежащих в основе стандартов подготовки будущих педагогов музыкально-педагогического профиля, обеспечивающих правовое поле, особое значение имеет Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями от 24.06.2024 г. № 264-ФЗ), в котором подчеркивается, что функционирование образовательных организаций, реализующих образовательные программы высшего образования, направлено на осуществление научно-исследовательской деятельности, в рамках которой осуществляются совместные научно-образовательные и инновационные проекты, проводятся научные и экспериментальные работы.

Ключевыми нормативными документами, регламентирующими процесс подготовки будущего учителя музыки, выступают ФГОС ВО (44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка»; приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 г. № 121, с изменениями от 08.02.2021 г.) и Профессиональный стандарт «Педагог» (приказ от 18.10.2013 г. № 544н). В рамках ФГОС ВО для данной предметной области значимой является компетенция, которая определяет умение устанавливать круг задач для достижения цели и выбирать лучшие способы их решения в условиях существующих норм, ресурсов и ограничений.

Базовыми нормативами, регулирующими подготовку музыкальных кадров в системе среднего профессионального образования, являются ФГОС СПО по специальности 53.02.01 «Музыкальное образование» (приказ Минобрнауки России от 13.08.14 г. №993 в редакции от 25.03.2015 г.). ФГОС СПО по данному направлению требует от выпускников не только теоретических знаний, но и навыков самоорганизации: подбора методов

решения рабочих задач, оценки достигнутых результатов, целеполагания, постоянного самообразования. Этого невозможно достичь традиционными образовательными методами. Одним из перспективных направлений в системе непрерывной педагогической подготовки, в том числе учителей музыки, становится проектирование образовательного процесса с опорой на требования федерального стандарта начального общего образования. Этот подход учитывает специфику социального развития младших школьников и, прежде всего, закономерную трансформацию ведущей деятельности: от игровой до полноценной учебной.

Степень разработанности проблемы. Развитие музыкально-педагогического образования в СССР в 50-60-е годы XX столетия связано с организацией в педагогических институтах и училищах факультетов, отделений и кафедр музыкальной направленности. Это было обусловлено необходимостью формирования общей и художественно-эстетической культуры у детей дошкольного и подросткового возраста. В 70-80-е годы прошлого столетия появились фундаментальные научные труды в области музыкально-педагогического образования и воспитания (О. А. Апраксина, Н. А. Ветлугина, Д. Л. Локшин). В этот период были осуществлены первые исследования, посвященные применению проектной технологии в музыкально-педагогической практике. Так, исторический аспект музыкально-педагогической деятельности был представлен в работах В. И. Адищева, М. А. Румер. В научно-педагогической литературе проектная деятельность в музыкально-педагогической сфере рассматривалась как средство профессиональной подготовки будущих учителей музыки (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, О. Ф. Асатрян, И. Б. Горбунова, Л. С. Майковская, Г. М. Цыпин). Проектная музыкально-педагогическая деятельность как потенциал профессии отражена в диссертационных исследованиях Т. А. Казариновой (2005), Т. В. Шевцовой (2005), А. А. Кутищевой (2019), Ю. Н. Мавродиной (2020), посвященных различным

сторонам готовности учителя музыки к работе проектного характера. Психологические аспекты проектной деятельности будущих специалистов музыкально-педагогического профиля изучали Л. Л. Бочкарев, Д. К. Кирнарская, В. И. Петрушин и А. В. Торопова. Практическую сторону проблемы исследовали музыкальные руководители и педагоги-практики: Т. А. Затемина, С. А. Коновалова, С. А. Кудакова, Н. С. Медведева, Л. М. Степанова, М. Г. Уварова, создавшие просветительские и музыкально-исполнительские проекты для детей дошкольного и школьного возраста.

Однако, к сожалению, следует отметить, что вопрос формирования проектных компетенций у будущих музыкальных педагогов освещается в научных источниках фрагментарно и отрывочно. Теоретическая база самого проектного метода и возможности его использования изучены достаточно основательно, однако специфика применения соответствующих методик и технологий в музыкально-педагогической практике дошкольных и общеобразовательных учреждений до сих пор остается раскрытой не полностью. В частности, научного осмысления требуют вопросы развития приемов проектно-исследовательской деятельности и конкретных алгоритмов ее организации у будущих учителей музыки и музыкальных руководителей.

Изучение философской и психолого-педагогической литературы показывает, что исследуемая проблема разработана недостаточно. Это позволило выявить следующие **противоречия** между:

– возросшими психолого-педагогическими и методическими требованиями к формированию непрерывной системы подготовки кадров в сфере музыкально-педагогического образования и недостаточной теоретико-методологической разработанностью указанной проблемы;

– острой потребностью в подготовке учителей музыки общеобразовательных школ и музыкальных работников дошкольных образовательных учреждений, обладающих проектной компетенцией,

актуализации и внедрения положительного опыта, накопленного в системе отечественного музыкально-педагогического образования;

– необходимостью развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля и отсутствием организационно-содержательной модели, а также технологии обучения проектной деятельности в системе непрерывного среднего профессионального и высшего образования.

Выявленные противоречия обусловливают **проблему** исследования – каковы технология и педагогические условия развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогической сферы в системе непрерывной подготовки педагогов в условиях среднего профессионального и высшего образования?

Необходимость разрешения обозначенной проблемы определила выбор темы исследования: **«Развитие проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования».**

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования.

Предмет исследования – модель и технология непрерывного развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях средних профессиональных и высших образовательных учреждениях.

Цель исследования – разработка, обоснование и опытно-экспериментальное внедрение модели и технологии непрерывного развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в средних профессиональных и высших образовательных учреждениях.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что непрерывное развитие проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования будет эффективным, если:

– определены и реализованы методологические подходы и принципы, формы, методы и средства развития проектной компетенции специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях непрерывного образовательного процесса;

– конкретизированы сущность, содержание и структура проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля, а также обоснована возможность ее развития в условиях средних профессиональных и высших образовательных учреждениях;

– разработаны и апробированы модель развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля, педагогические условия ее формирования и их практическая реализация, а также критериально-диагностический инструментарий и интегрированная технология непрерывного обучения.

Процесс разработки, обоснования и реализации модели и технологии развития проектной компетенции в процессе подготовки будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в средних профессиональных и высших образовательных учреждениях может быть представлен как интегративный процесс личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов в области музыкально-педагогического образования.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ проблемы развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в философской, психологической, педагогической и методической литературе.

2. Определить возможности системно-деятельностного, компетентностного, проектного и интегративного подходов как методологической основы развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля.

3. Рассмотреть содержательные и организационные аспекты интеграционных процессов в подготовке будущих учителей музыки и музыкальных руководителей в процессе проектной деятельности.

4. Обосновать структуру, содержание и функции модели и педагогических условий, направленных на подготовку будущих специалистов музыкально-педагогического профиля к проектной работе в условиях непрерывного среднего профессионального и высшего образования.

5. Разработать, обосновать и апробировать авторскую технологию непрерывного развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля и проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Методологическую основу исследования составили:

– *системно-деятельностный* подход (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Т. Н. Гущина, М. С. Каган, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Э. Г. Юдин), способствующий выявлению сущностных, структурных и функциональных аспектов исследуемых процессов;

– *компетентностный подход* (М. С. Замятина, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. В. Колиниченко, А. В. Попова, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков) к анализу становления и развития проектной компетенции у будущих специалистов в системе непрерывного музыкально-педагогического образования;

– *интегративный подход* (Е. В. Авдюхина, А. А. Акатова, И. Н. Атапина, А. Г. Бермус, М. Н. Берулава, И. Г. Веденина, Н. В. Горбунова, Т. Н. Гнитецкая, Е. В. Груздев, С. Н. Захарова, Н. В. Иванова, Е. В. Кожуханова,

М. В. Лозицкий, В. Л. Мочалина, К. П. Орлова, Н. К. Платонова, Р. Р. Рубцов, Е. Э. Смирнова, Фан Цзиньвэнь, В. Ф. Чертов, В. А. Энгельгардт, В. Л. Яконюк, И. П. Яковлев), направленный на организацию взаимодействия различных форм, методов и средств образовательного процесса в условиях непрерывного развития проектной компетенции студентов средних профессиональных и высших образовательных организаций;

– *проектный подход* (В. Ф. Аитов, Л. Г. Ахметов, В. А. Венцель, И. В. Головина, А. И. Зиновьева, У. Килпатрик, М. А. Ковардакова, А. Н. Крекнин, А. В. Леонтович, Ю. В. Макаренко, Т. Ю. Медведева, Г. А. Папуткова, А. Г. Певцаева, А. Р. Сергиенко, Н. В. Матяш, Е. С. Полат, Н. С. Пономаренко, О. А. Трифонова), позволяющий интенсифицировать профессиональную подготовку будущих специалистов музыкально-педагогической сферы с учетом их владения навыками проектной работы и ее реализации в условиях дошкольных и общеобразовательных учреждений.

В рамках исследования автор опиралась на следующие *принципы* научно-педагогического исследования:

– *системности и деятельности,* которые реализуются посредством создания и практической апробации авторской модели и технологии обучения. Каждый элемент образовательного процесса наделен собственным целевым назначением и функциональной нагрузкой, что обеспечивает его поэтапную реализацию в ходе опытно-экспериментальной работы;

– *универсальности и комплексности,* задающие исследовательскую оптику, которая позволяет описать единство анализируемых показателей и опираться на конструктивные составляющие разработанной модели и технологии, обеспечивающие непрерывное становление профессионально-проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в учреждениях среднего профессионального и высшего образования;

– *преемственности и межпредметных связей,* заключающиеся в организации проектного обучения в соответствии с целями образовательного

процесса, обеспечивают целостность, взаимосвязь и взаимодействие, непрерывность и эффективность реализации всех его компонентов;

– *активности и вариативности*, служащие основой для динамического описания и интерпретации исследуемых явлений, которые позволяют обнаружить сущностные преобразования, сопровождающие непрерывное развитие проектной компетенции у будущих педагогов-музыкантов – участников полномасштабной опытно-экспериментальной работы.

В основу **теоретической части** исследования положены:

– концепции развития педагогического образования в России (Е. П. Белоцерцев, А. Я. Данилюк, А. С. Зинченко, Л. А. Саенко, А. Г. Самохвалова, Е. Р. Сизова, В. А. Сластенин, А. Ю. Татаринцева), задающие гуманитарный вектор подготовки, который нацелен на саморазвитие учителя и его самоопределение в профессии;

– теоретические модели, раскрывающие проблемы непрерывности педагогического образования, сущность профессиональной подготовки и системность образовательного процесса (С. И. Архангельский, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, Н. В. Кузьмина, Л. И. Янгирова).

– концепции проектной деятельности, получившие широкое распространение в отечественной (Г. Ш. Амерханова, А. И. Блохин, Г. Л. Ильин, А. Ю. Караптан, Д. А. Куцанова, Д. А. Любек, Н. В. Матяш, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, М. М. Шевцова, О. В. Щупленков) и зарубежной науке (К. Ч. Грей, Д. Дьюи, Дж. К. Джонс, Д. Кендалл, У. Х. Килпатрик, Э. У. Ларсон, М. Ньюэлл, К. Роллинз);

– концепции развития отечественного музыкально-педагогического образования (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Д. С. Болдырева, Н. А. Ветлугина, И. Б. Игнатова**,** В. Г. Мозгот, Г. М. Цыпин), определившие стратегию подготовки кадров музыкального профиля для дошкольных и общеобразовательных учреждений.

Для достижения цели исследования применялся комплекс **методов**:

– *теоретические методы* позволили провести анализ и систематизацию материалов, отобранных в ходе изучения фундаментальных трудов, что позволило интегрировать теоретические знания в области философии, психологии, педагогики и методики музыкального воспитания;

– *эмпирические методы* включали интервьюирование и проведение собеседований с обучающимися музыкально-педагогических отделений учреждений среднего профессионального и высшего образования Республики Крым;

– *экспериментальные и математико-статистические методы* послужили основой для разработки и обоснования теоретической модели, апробации основных положений авторской технологии, а также верификации результатов опытно-экспериментальной работы.

В ходе исследования проведен анализ нормативно-правовой базы (постановлений Правительства, приказов министерств), а также комплекса научных источников – учебных и научных публикаций, диссертационных работ – по теории и методике музыкально-педагогического образования.

Эмпирической базой исследования выступили Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) и ее структурное подразделение – Экономико-гуманитарный колледж (ЭГК), входящие в состав Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта), Экспериментальная часть исследования охватывала 148 студентов, к экспертной оценке результатов опытно-экспериментальной деятельности были приглашены 6 специалистов из числа научно-педагогических кадров.

Научно-поисковая работа проводилась в течение 2020-2026 годов и включала четыре последовательных этапа:

Первый (*теоретический*) этап (2020 г.) был посвящен систематизации научной литературы и анализу содержательных и организационных особенностей проектной деятельности в музыкальной педагогике, в том числе

в практике детских садов и общеобразовательных школ. Уточнялся понятийный аппарат исследования, выстраивалась его программа. На этом этапе была создана авторская модель и технология развития проектной компетенции у будущих педагогов-музыкантов.

Второй, констатирующий этап (2021 г.) был посвящен выбору критериев, показателей и уровневых характеристик сформированности указанной компетенции в условиях непрерывной музыкально-педагогической подготовки СПО и ВО. Формировался диагностический инструментарий для проведения первичной диагностики, предшествующей внедрению авторских разработок.

Третий, формирующий этап (2022-2026 гг.) – экспериментальное обучение: в практику вводились разработанная технология и педагогические условия, призванные обеспечить полноценное становление проектной компетенции у учащихся СПО и студентов вуза.

Четвертый (*контрольный*) этап (2026 г.) включал финальную диагностику уровня компетенции у участников экспериментальной и контрольной групп, статистическую обработку полученных эмпирических данных и текстовое оформление рукописи диссертации.

Научная новизна работы заключается в следующем:

– впервые проведен комплексный историко-генетический и теоретико-методологический анализ генезиса проектной компетенции учителей музыки и музыкальных руководителей через призму современных тенденций и реального состояния профессиональной подготовки таких специалистов;

– раскрыта и научно обоснована сущность понятия «проектная компетенция специалистов музыкально-педагогического профиля» с учетом специфики их работы в условиях дошкольного и общего среднего образования;

– сконструирована и эмпирически проверена действенная модель развития проектной компетенции наряду с прикладной технологией ее

поэтапного формирования. Теоретическую основу данных разработок составляет совокупность методологических подходов, педагогических принципов и условий, а критериальную базу – уровни сформированности проектной компетенции.

Теоретическая значимость проведенного исследования определяется его вкладом в расширение понятийно-категориального аппарата методологии и теории профессионального образования, что конкретизируется в следующих положениях:

– осуществлен анализ комплекса проблем, характерных для современного музыкально-педагогического образования и связанных с необходимостью повышения качества подготовки кадров в сфере проектной деятельности, что обогащает научные представления о проблемном поле современной педагогики;

– выявлены теоретико-методологические основания развития проектной компетенции; обоснованы сущностные характеристики, структурная организация и функциональное назначение модели ее формирования в системе непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в организациях среднего профессионального и высшего образования;

– разработаны и аргументированы педагогические условия, способствующие эффективности проектной деятельности будущих педагогов-музыкантов и музыкальных руководителей в контексте дошкольных и общеобразовательных учреждений;

– определены критериально-диагностические параметры уровней сформированности проектной компетенции в процессе преемственной подготовки учителей музыки и музыкальных работников в образовательных организациях среднего и высшего звена.

Практическая значимость исследования: проведена экспериментальная апробация критериально-диагностического

инструментария, позволяющего дифференцировать уровни сформированности проектной компетенции у специалистов музыкально-педагогического профиля. Наряду с этим разработана и внедрена исследовательская программа, обеспечивающая системную реализацию поставленных задач, в состав которой включены авторский интегративный курс «Интерактивные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших организациях»; осуществлено внедрение результатов непрерывной подготовки будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в учебный процесс Гуманитарно-педагогической академии и Экономико-гуманитарного колледжа ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского в г. Ялте; подготовка методических пособий, включающих комплекс заданий, форм, методик, диагностических инструментов для оценки уровней развития проектной компетенции в процессе подготовки будущих специалистов.

Результаты исследования находят применение при разработке учебных курсов, в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки музыкально-педагогических кадров, а также в рамках подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются: данными контент-анализа научных источников; методологической базой, выстроенной в соответствии с целью, задачами исследования и выбранным диагностическим инструментарием; результатами качественно-статистического анализа эмпирических данных; апробацией ключевых теоретико-методологических положений исследования в ходе профессиональной деятельности автора в Экономико-гуманитарном колледже Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Личное участие: автором разработана и обоснована программа опытно-экспериментальной работы по внедрению модели, технологии и

педагогических условий развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля; проведен теоретический анализ и обобщение научных и эмпирических материалов по исследуемой проблематике; разработан и апробирован диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровень проектной компетенции; выполнен качественный и статистико-количественный анализ данных, полученных в ходе педагогического эксперимента.

На защиту выносятся следующие **основные положения**:

1. В ходе анализа философской, психолого-педагогической и методической литературы выявлен спектр проблем, релевантных исследуемой тематике и сформулированы два основных авторских понятия:

– **«***проектная деятельность будущего специалиста музыкально-педагогического профиля***»** рассматривается как поэтапная организация проблемных и исследовательских ситуаций, выполнение которых способствует формированию личностно-профессиональных и практико-ориентированных способностей и качеств, интенсивно развивающихся у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля;

– *«развитие проектной компетенции будущего специалиста музыкально-педагогического профиля»* включает освоение обучающимися комплекса межпредметных и обобщенных знаний, умений, навыков, формирование личностно-ориентированных способностей и качеств, которые интенсивно развиваются у будущих учителей музыки и музыкальных руководителей в ходе проектной деятельности.

2. В рамках авторской исследовательской программы, включающей четыре последовательных этапа, нашли практическое воплощение сущностные признаки, структурно-функциональные характеристики и содержательные компоненты разработанных модели и методики формирования проектной компетенции у студентов музыкально-педагогического профиля в системе среднего и высшего образования.

3. Разработанные, теоретически обоснованные и эмпирически реализованные модель и технология подтверждают целесообразность и эффективность организации непрерывного процесса развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы доказана эффективность внедрения авторской модели, образовательной технологии и педагогических условий; зафиксирован достоверно высокий уровень развития проектной компетенции участников экспериментальной группы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования и авторские разработки изложены в 13 публикациях соискателя, в том числе 6 статьях, опубликованных в изданиях, входящих в перечень рецензируемых научных изданий ВАК при Минобрнауки РФ; 2 учебных пособиях; 5 статьях, индексируемых в базе РИНЦ, а также были представлены в докладах на *международных* («Научные чтения памяти Февзи Якубова» Симферополь, 2023; («Художественно-эстетическое воспитание детей в современной семье») Волгоград, 2024, («Образование в изменяющемся мире: исторический опыт и вызовы») Херсон, 2025; («Теория и практика формирования субъектности будущего педагога в современной системе педагогического образования») Волгоград, 2025; («Искусство и наука третьего тысячелетия») Симферополь, 2025; («Профессионализм педагога: психолого-педагогическое сопровождение успешной карьеры») Ялта, 2024; *всероссийских* («Актуальные проблемы музыкальной педагогики и исполнительского искусства») Ялта, 2023, 2024; («Духовно-нравственное развитие как фактор самосовершенствования на основе самопознания») Ялта, 2025; («Профессионализм педагога в свете идей К. Д. Ушинского») Ялта, 2023; («Январские педагогические чтения») Симферополь, 2024, 2025; и научно-практических конференциях.

Соответствие паспорту научной специальности: диссертация соответствует научной специальности 5.8.7 Методология и технология

профессионального образования, в частности, следующим пунктам паспорта специальности: п. 7. «Интеграционные процессы в профессиональном образовании. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки в учреждениях профессионального образования»; п. 13. «Непрерывное профессиональное образование, преемственность уровней»; п. 18. «Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования».

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, содержащих 7 параграфов, выводов по каждой главе, заключения и приложений, списка литературы из 256 источников. Общий объем диссертации составляет 245 страниц. Основной содержательный текст диссертационного исследования представлен на 182 страницах и содержит 25 таблиц, 8 рисунков и 17 приложений.

ГЛАВА 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В

УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Анализ проблемы формирования основ проектной деятельности у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в философской, психологической, педагогической и методической литературе

Динамичные, порой турбулентные изменения в общественной жизни неизбежно затрагивают педагогические реалии среднего профессионального и высшего образования. Задача поиска практических механизмов профессионального роста будущего специалиста произрастает из перехода от узкопредметной логики к компетентностной и практико-ориентированной модели обучения. Среди них особое место занимает проектная деятельность. Проектная деятельность позволяет органично соединять знания, умения и навыки в едином усилии, направленном на решение конкретных профессиональных задач. Соответственно, проектный метод и одноименные технологии рассматриваются как базовый способ выработки ключевых профессиональных компетенций, что вызывает закономерный интерес исследователей и методистов в сфере педагогического образования.

Следует подчеркнуть, что методологический фундамент для разработки и обоснования проектных решений имеет четкий междисциплинарный характер и опирается на научные достижения философии, социологии, культурологии, психологии, педагогики и искусствоведения. В трудах отечественных и зарубежных исследователей осуществлен анализ и систематизация концептуальных положений, регламентирующих внедрение метода проектов в образовательный процесс организаций среднего профессионального и высшего образования.

Обратим внимание на генезис категории «проектная технология обучения», поскольку данное понятие появилось под влиянием современных

тенденций в профессиональной педагогике в контексте формирования таких понятий, как «проект», «проектная деятельность», «проектное обучение». В обобщенном виде в исследованиях отечественной и зарубежной истории педагогики данный феномен трактовался как «метод проектов». На основе системно-исторического подхода были выделены четыре этапа развития и определения сущности указанных выше понятий, которые представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Этапы формирования и трансформации метода проектов

Первый этап (конец XIX – начало XX в.) ознаменовался научной разработкой содержания понятия «проект». Впервые в исследованиях слово «проект» употребил в 1908 году Д. Снезден. Американский педагог Дж. Дьюи разработал технологию обучения, основанную на последовательном движении мысли: первоначально фиксируется проблема, затем осуществляется сбор информации, выдвигается гипотеза, которая впоследствии верифицируется практическим путем. В 1918 году последователь Дж. Дьюи, педагог и философ У. Х. Килпатрик опубликовал работу «Метод проектов», в которой систематизировал теоретические основы

метода проектов и предложил первую классификацию проектов [110]. Позднее Э. Коллингс, проведя эмпирическое исследование, аргументировал превосходство проектного метода над традиционным обучением; результаты данной работы нашли отражение в его книге «Опыт работы американской школы по методу проектов» [116, с.130].

Параллельно с распространением метода проектов за рубежом в России возник интерес к данной проблеме. Одними из первых, кто изучил иностранный опыт, были Б. В. Игнатьев [87], М. В. Крупенина [123], А. П. Пинкевич [177], С. Т. Шацкий [244]. Отечественные педагоги активно обращались к зарубежному опыту проектного обучения, приспосабливая его к реалиям советской школы. Позже Е. Г. Кагаров, обобщив практику применения этого подхода в отечественном и международном образовательном пространстве, сформулировал его отличительные черты. В центре внимания исследователя оказались такие ориентиры, как опора на живые интересы учащихся, раскрытие их творческих возможностей и воспитание самостоятельности в познании [96]. Детальное описание этапов проектной работы и наполнение учебного взаимодействия учителя и учащихся предложены в методическом пособии Г. Меандрова «Метод проектов в начальной школе. В помощь комплексно-проектной работе» [145]. Таким образом, первый этап становления проектного метода был преимущественно временем теоретического освоения его педагогических возможностей. Само понятие «проект» тогда воспринималось как план, чертеж или наглядная схема.

На втором этапе (1920-1930-е гг.) проектный метод стал активно проникать в повседневную жизнь общеобразовательной школы. В этот период изучался и адаптировался зарубежный опыт: Дальтон-проекты (лабораторное обучение), комплексные и персонализированные программы (Виннетко-планы), а также методические находки представителей «свободного воспитания». Параллельно в советском образовании элементы проектного

подхода находили воплощение в исследовательской работе, студийной форме занятий, комплексной подаче учебного материала и звеньевой организации труда. Следует заметить, что такой активный энтузиазм педагогического сообщества не имел под собой достаточной научно-теоретической базы. Со временем выявились и существенные практические препятствия: дефицит квалифицированных кадров и слабая материально-техническая база школ, – что не позволило реализовать потенциал метода в полной мере.

Третий этап (1980-1990-е годы) в научной литературе рассматривается как время «реабилитации» и возрождения метода проектов. По наблюдениям М. В. Ретивых, возобновление интереса к этой образовательной технологии в начале 1980-х годов было вызвано острой потребностью активизировать учебную деятельность школьников и повысить общее качество образовательного процесса. Начиная с этого времени наблюдался существенный рост значимости проектного метода, что отображалось в педагогических изданиях. Наиболее значительный вклад в разработку метода проекта того времени внесли Н. Ю. Пахомова [171] и Е. С. Полат [181]. В общеобразовательных учреждениях метод начинает последовательно применяться как в учебной, так и во внеучебной воспитательной работе. В 1990-е годы актуальность метода проектов еще более возросла в связи с курсом на гуманизацию и демократизацию образования. Нормативное закрепление данных тенденций нашло отражение в федеральном законодательстве: согласно Закону РФ «Об образовании» (1996 г.) было зафиксировано положение о том, что содержание образования должно быть направлено «на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». Идеи проектного обучения в полной мере отвечали данным требованиям: отказ от традиционных авторитарных подходов в пользу педагогики сотрудничества, расширение спектра альтернативных образовательных форм, интеграция теоретических знаний с практической деятельностью, ориентация на личностные интересы и запросы учащихся.

Таким образом, в рассматриваемый период происходило широкое внедрение проектного метода в образовательный процесс – от дошкольного до высшего профессионального образования.

Четвертый этап, охватывающий период с 2000 года по настоящее время, характеризуется активным внедрением проектного метода в практику среднего профессионального и высшего образования. В исследованиях многих авторов проектный подход рассматривается как эффективное средство формирования проектной культуры современной молодежи. В монографии Н. П. Несговоровой подчеркивается значимость преобразующего потенциала проектной деятельности в контексте самообучения. Особую роль в изучении данного аспекта внесли В. К. Буркова, И. С. Джужука, И. Л. Колесникова, Г. С. Муравьева [157, с.350].

Таким образом, проведенный краткий сравнительно-сопоставительный анализ использования метода проектов в различные исторические периоды отечественной и зарубежной педагогики позволил определить его место в социокультурных и образовательных процессах, связанных с трансформацией научных взглядов и реализацией проектного метода.

Рассмотрим подробно особенности проектной деятельности и развития проектной компетенции в гуманитарных науках. Исторические изменения в образовании и школьные реформы получили отражение, прежде всего, в *философских науках*. Так, Ж.-П. Сартр определял понятие «проектирование» как отношение человека к будущему объекту, стремление «бросить вызов судьбе» с помощью определенной идеи, направленной на достижение определенной цели. В этом смысле, по его мнению, любая человеческая идея – это проект самого себя. Философ справедливо интерпретировал понятие проектирования как проявление связи возможного и действительного, будущего и настоящего, как непременное условие совершенствования, констатирование целостного бытия личности в мире [205].

Проект, как метод активного познания человека, поддерживал известный философ Н. Ф. Федоров (1828–1903), разработавший принцип единства теоретического знания и практического действия. Ученый отмечал, что человек может познавать мир через собственные творения, а любое познание должно происходить на основе проектной гипотезы, проверенной на практике, признавал познание «не как чистое мышление, а как проект действия» [231].

В философском аспекте проектная деятельность фундаментально описана М. С. Каганом и И. А. Колесниковой, которые понимали проект как ограниченную во времени деятельность по духовному преобразованию системы, направленную на ее целенаправленное изменение с учетом критериев качества и имеющихся ресурсных возможностей, а также специфической организацией, включающей планирование и результаты проектирования [95;].

К проблеме проектирования как вида учебной деятельности обращались В. С. Библер [22] и Г. П. Щедровицкий [248], изучавшие развитие личности, организацию познавательного процесса, проектно-исследовательскую деятельность человека. Рассматривая область философии в музыкально-педагогической науке и практике, В. С. Библер указывал на то, что проекты в данной области знаний должны выстраиваться как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов мышления: античной, средневековой, нововременной, современной [22].

Автор философской концепции проектного обучения Е. Н. Ильин связывал этот феномен с понятием проектной культуры и проектного креативного мышления. По его мнению, особенностью проектной и методической культуры педагога является стремление генерировать новые идеи, воплощать их в новые творческие продукты [88]. Сходной позиции придерживался К. М. Кантор, который рассматривал проект как проявление

творческой активности сознания, посредством которого, по его словам, в культуре совершается деятельностный переход от небытия к бытию [101].

Интерес в контексте философского размышления о сущности проектной работы представляет диссертационное исследование М. М. Шевцовой, которая отмечала, что в сложные периоды развития общества философия выступает стержнем духовности, а воспитание студентов способствует философскому осмыслению жизни. Решение данных задач становится возможным исключительно в процессе создания учащимися собственных творческих продуктов, что способствует реальному росту их знаний и компетенций. То есть проектное обучение – это процесс индивидуальной самореализации личности, результатом которого является создание творческих продуктов в образовательном процессе [245]. Можно согласиться с мнением И. И. Молевой о том, что философы рассматривали проектирование как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо, а на деятельном уровне – как результат проектирования, в процессе которого происходит осознание образа будущего, формирование личности как субъекта культуры и быта [152].

В контексте социокультурных вызовов приобретает актуальность определение приоритетных задач относительно изменений содержания, структуры и функций образовательного процесса в ходе применения проектной технологии. Исследования О. В. Гулько посвящены философскому осмыслению проблемы формирования проектной деятельности и культуры будущих специалистов в сфере педагогики и образования [56]. В. А. Кальней выделяла три принципа методологии проектирования в образовательном процессе: реализм, реализуемость и управляемость. Принцип реализма отмечен соотношением процессуального представления с условиями, в которых будет строиться проектируемая деятельность в процессе формирования методической культуры педагога [100].

Заслуживают внимания упоминания теоретические и инновационные достижения научной школы проектирования ученых Б. В. Пальчевского и Н. А. Масюковой, разрабатывающих организационно-философские принципы проектирования различных типов общеобразовательных учреждений, технологию освоения педагогами методологической культуры проектной деятельности. По мнению Н. А. Масюковой, реализация ценностных установок проектной деятельности позволяет подойти к образованию как к пространству, в рамках которого происходит установление кооперационных отношений, развитие проектной культуры субъектов образовательного процесса [141].

Проведенный анализ философской литературы позволил выявить особенности метода проектов, в рамках которого определены жизненно важные ценностные ориентации, позволяющие рассмотреть проектирование как итог духовно-преобразовательной деятельности.

М. В. Матяш [142], В. И. Слободчиков [211], Н. Ф. Талызина [217] и И. С. Якиманская [252] в своих работах изучали психологические аспекты применения проектной методологии в образовании. В этих работах представлена природа проектной деятельности, технологии и педагогические условия ее включения в учебно-воспитательную практику. Современные психологические источники демонстрируют, что различные формы проектирования сегодня актуальны и востребованы на всех образовательных уровнях и в самых разных предметных областях.

Проектный подход на практике доказал свою надежность как инструмент укрепления учебной мотивации, развития способности к рефлексии, активизации познавательной активности и творческого начала. Определенная сложность теоретического изучения проектной деятельности обусловлена тем, что в научном дискурсе сам этот термин нередко трактуется чрезмерно широко и охватывает значительный диапазон разнообразных видов деятельности и форм ее реализации. В частности, проектная деятельность

рассматривается в контексте образовательной, управленческой, профессиональной деятельности.

Согласно позиции А. Н. Леонтьева, феномен проектной деятельности невозможно рассматривать в отрыве от мотива, который выступает ее внутренним импульсом и определяет причины, побуждающие человека к ее осуществлению. Основополагающим элементом здесь выступает действие, которое определяется конкретной задачей. При этом любая деятельность характеризуется наличием заранее сконструированного идеального результата, к достижению которого стремится индивид. [134].

Согласно концепции Т. В. Добудько, для успешной профессиональной деятельности будущему педагогу необходимо соблюдение следующих условий, которые коррелируют с тремя составными элементами структуры готовности специалиста к проектной деятельности. Одним из таких элементов является психологический, объединяющий в себе личностные способности как основу профессионального мастерства и целостную систему эмоционально-волевых и побудительных процессов [61].

Подобного мнения придерживалась Т. В. Караева, которая считала, что ценность проектной работы заключается не только в конечном продукте, но и в процессе движения «от уровня подчинения учителю (нулевая автономия) к групповой автономии (частичная автономия) и индивидуальной/групповой (полная автономия)»; поэтому «проектный метод наиболее подходит на этапе творческого автономного применения языкового материала» [103]. Такая поэтапная смена автономии невозможна без специальной организации времени работы над проектом, на что указывали Э. Микулец и П. Миллер, отмечая процесс и продолжительность во времени. Таким образом, работа над проектом включает в себя как процесс, так и продукт, предоставляя возможность сосредоточиться на различных этапах проекта путем сбора, обработки и предоставления материального продукта [154]. Дополняя сказанное, Н. С. Вакуленко полагает, что в основе создания проекта лежит

одна общая идея – развитие активности и самостоятельности обучающегося, постановка его в позицию активного субъекта собственной деятельности и формирование у него способности к самоуправлению и самореализации [186].

Опираясь на научные положения О. А. Конопкина и Г. С. Прыгина можно выделить интегративный показатель проектной деятельности, который характеризуется способностью к самостоятельной деятельности в различных образовательных пространствах (учреждении, домашней среде, библиотеке) без систематического внешнего контроля, сопровождения и дополнительного стимулирования со стороны педагога. С данной характеристикой ученые связывают ряд взаимодополняющих компонентов: способность к адекватной самодиагностике при целеполагании, ответственность и уверенность в своих силах, навыки рефлексивного анализа результатов деятельности, в том числе причинно-следственных связей успехов и неудач. [117, с.42].

По мнению Н. Э. Касаткиной, «метод проектов всегда предполагает решение задачи, требующей, с одной стороны, использования различных методов и средств обучения, а с другой стороны, интеграции знаний и умений из разных областей, ориентированных не только на самостоятельную, индивидуальную деятельность учащихся, но и парную, групповую» [108]. В этом направлении обращает внимание статья С. Д. Максименко, в которой изложены методологические принципы анализа групповой проектной деятельности. Проектная работа – это возможность обращаться к реальным задачам, взаимодействовать в малых группах с обменом идеями и ресурсами ради общего результата. Такой формат позволяет глубоко погружаться в тему, укреплять интерес к учебе и освоить содержание конкретной дисциплины [140].

Профессиональная рефлексия, переводящая накопленный опыт в осознанные выводы, становится естественным результатом проектной работы. Она определена необходимым условием полноценной реализации проектной деятельности в исследовании И. В. Лагутенковой [128]. А. Г. Самохвалов и

А. А. Коваленко [204] считают, что освоение проектной деятельности питает внутреннюю сознательную рефлексию и помогает формированию таких важных личностных качеств, как самоконтроль, самооценка и саморегуляция, а также устойчивой привычки осмысливать собственную профессиональную и проектную практику.

Проектная деятельность учащихся – особая форма обучения с четко выраженным проблемно-поисковым, исследовательским и практико-ориентированным характером. Она опирается на познавательную активность субъектов образовательного процесса и нацелена на решение актуальной проблемы через сочетание индивидуальных и групповых форм взаимодействия. Рефлексия при этом служит смысловым результатом всего проектного пути.

Таким образом, проектный метод требует от учащихся самостоятельного определения цели, задач и поиска оптимальных путей их решения в отведенные сроки с обоснованием полученных результатов. Его отличают автономность, инициативность и творческая активность, органическое переплетение теории и практики, а также ориентация на реальные жизненные и профессиональные ситуации.

В. Е. Зиневич характеризует проектную деятельность как процесс, включающий в себя четыре последовательных стадии: целеполагание, планирование, реализацию и проверку результатов. На первой стадии происходит совместное осмысление и формулируются общие задачи; на второй выстраиваются алгоритмы предстоящих действий; третья стадия является практическим воплощением замысла; наконец, заключительная предполагает комплексную оценку сделанного, анализ показателей, выявление и осмысление допущенных ошибок [77, с. 103]. Этот взгляд перекликается с позицией М. Б. Левшина, настаивавшего на поэтапном формировании проектных умений: от освоения понятийного аппарата и понимания структуры навыков до последовательного выполнения

познавательных задач, ведущих к практическому владению проектными методами [131].

Работы Т. П. Афанасьевой [15], В. П. Беспалько [20], В. В. Давыдова [58], В. С. Лазарева [129], В. М. Монахова [151], В. А. Ясвина [256] посвящены современным проблемам проектирования в педагогике и профессиональном образовании. В ряде исследований доказывается потребность в проектировании, как существенного компонента педагогической практики, выступающим основополагающим фактором в формировании проектной культуры. Практически все исследователи сходятся во мнении, что использование метода проекта в образовательном процессе подготовки будущих специалистов различных специальностей позволяет сформировать комплекс профессионально важных навыков, среди которых особая роль отводится умению проектировать собственную деятельность.

Конкретизируя сущность проектной деятельности в контексте обсуждаемой проблематики, обратимся к определениям, предлагаемым в научной литературе. Интересным для нашего исследования является определение проектной деятельности, предложенное О. Н. Коберником [112], согласно которому проектная деятельность синтезирует различные виды деятельности: игровую, познавательную, ценностно-ориентированную, преобразующую, профессионально-трудовую, коммуникативную, образовательную, практическую. Особую значимость коммуникативного компонента, выделенного в структуре проектной деятельности, отмечают в своих работах многие исследователи. Так, Л. Б. Лукьянова к числу неоспоримых преимуществ внедрения проектной деятельности в учебный процесс относит благоприятные условия для развития индивидуальных особенностей и коммуникативных способностей обучаемых субъектов, формирования навыков самостоятельной исследовательской деятельности, приобретения профессионально важных навыков [136]. В своей работе Н. М. Любчак акцентирует внимание на навыках, связанных с развитием

интереса в рамках различных видов деятельности, а также умения исследовать условия проектной работы, оценивать их результаты и подводить итоги проектной деятельности [138].

В. В. Ушмарова отмечала, что в процессе подготовки будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования наряду с теоретическими, методическими и практическими знаниями должны формироваться профессионально важные навыки, среди которых основное место занимают навыки проектирования с применением информационно-коммуникационных технологий [226]. Поддерживая мысль об использовании информационно-коммуникационных технологий как неотъемлемой составляющей проектной деятельности, следует обратиться к более широкому спектру внедрения инновационных педагогических технологий. Именно инновационные педагогические технологии выступают базисным условием проектной деятельности, которая, в свою очередь, открывает простор для педагогического творчества.

Вслед за рассуждениями о творческом потенциале проектной деятельности целесообразно обратиться к точке зрения Е. А. Ураковой, исследующей влияние проектного обучения на формирование у студентов способностей к художественно-творческой работе. Автор отмечала, что данный подход активизирует художественно-познавательную и творческую активность учащихся, а также положительно сказывается на развитии их личностных характеристик. [224, с. 227]. Таким образом, ученые-педагоги едины в том, что творческая составляющая является стержневым элементом проектной деятельности, независимо от сферы ее реализации – педагогической или художественной.

В контексте данного исследования отметим некоторые особенности применения проектного метода в музыкально-педагогическом образовании. Так, сущностные аспекты проектного метода раскрывал Л. А. Баренбойм в работе «Путь к музицированию», который является важным учебно-

методическим пособием для всех, кто начинает своей путь в музыкально-инструментальном исполнительстве [18].

В работах Н. А. Ветлугиной на базе проектного метода представлены практические разработки и рекомендации по музыкальному воспитанию дошкольников, которые впоследствии легли в основу множества авторских проектов как исследователей, так и практикующих педагогов в дошкольных образовательных организациях [30].

В свою очередь, учебное пособие Г. М. Цыпина, посвященное проблемам развития и обучения музыкантов, раскрывает психологические закономерности профессионального становления специалистов в сфере музыкально-педагогического образования. В данном труде проектирование в музыкальном образовании трактуется как процесс, опирающийся на глубокое знание предмета и грамотное применение профессиональных умений музыканта [187].

Л. Г. Арчажникова в докторской диссертации отмечала: «Подготовка учителя музыки, в качестве необходимого условия формирования готовности будущих специалистов к музыкально-педагогической деятельности предполагает проектирование системы целостного педагогического воздействия» [11].

Являлся автором многочисленных проектов в сфере музыкально-педагогической теории и практики Ю. Б. Алиев указывал на некоторые методические разработки по проведению уроков музыки: «Рекомендации по организации внеурочной музыкальной деятельности, а также анализ дидактических средств развития художественной культуры школьников, раскрывающих особенности профессионального сознания педагога как творческой личности» [7].

Проектный метод в своей музыкально-творческой деятельности широко применял Э. Б. Абдуллин. Он утверждал: «Проект, по мнению автора, должен широко раскрываться в учебных изданиях, методических пособиях,

поурочных разработках, аудио и видеохрестоматиях, таким образом систематизировав различные направления деятельности – теоретическую, исполнительскую, исследовательскую и просветительскую» [2]. Предложенная автором концепция музыкально-эстетического воспитания на уроках музыки в российских общеобразовательных школах до настоящего времени содержит теоретические и практические основания музыкального образования, реализуемые как в школах, так и в дошкольных учреждениях.

Таким образом, анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы показывает, что в отечественной и зарубежной науке и практике накоплен определенный опыт по реализации подготовки будущего специалиста профессионального обучения, который предусматривает формирование знаний, умений и навыков, необходимых для развития проектной компетенции.

В ходе исследования удалось определить сущность, структуру и функции понятий «проект», «проектная деятельность», «проектная технология». Результаты контент-анализа понятий в педагогической литературе представлены в Приложении А. Исходя из этого, в рамках данного исследования сформулированы два авторских определения:

«*проектная деятельность будущего специалиста музыкально-педагогического профиля***»** рассматривается как поэтапная организация проблемных и исследовательских ситуаций, выполнение которых обеспечивает у будущих педагогов данного профиля развитие личностно-профессиональной и практико-ориентированной проектной компетенции. Данная деятельность включает совместную работу педагогов и обучающихся в процессе решения практических задач, где в ходе последовательного выполнения усложняющихся заданий применяется широкий спектр видов проектных работ: от поисково-познавательных и исследовательских до творческих, социально-организаторских и сценарно-проектировочных;

«развитие проектной компетенции будущего специалиста музыкально-педагогического профиля» включает освоение обучающимися комплекса межпредметных и обобщенных знаний, умений, навыков, формирование личностно-ориентированных способностей и качеств, которые интенсивно развиваются у будущих учителей музыки и музыкальных руководителей в ходе проектной деятельности. Формирование компетенции происходит постепенно, обеспечивая последовательное освоение практических алгоритмов: предварительный замысел, организационная подготовка, текущий контроль, своевременная корректировка и итоговое осмысление совместной работы. Неотъемлемыми частями данного процесса становятся музыкально-познавательная, сценарно-моделирующая, координационно-управленческая и собственно творческая деятельность, нацеленные на решение музыкально-педагогических и культурно-просветительских задач.

Таким образом, научная литература по музыкальному воспитанию воспроизводит сущностные черты проектной деятельности. В современном научном понимании этот феномен осмысливается одновременно как инновационная образовательная технология и как содержательный дидактический инструмент личностного роста учащегося. Принципиальное значение имеет ее интегративная природа, связывающая игровые, познавательные, ценностно-ориентационные, коммуникативные и творческие составляющие, пробуждающая креативный потенциал будущих специалистов и качественно трансформирующая формат их контакта с окружающим социумом.

Теоретический пласт исследований подтверждает значимое положительное влияние проектного подхода на развитие когнитивных и проектирующих умений учащихся, их способность уверенно ориентироваться в современных реалиях, а также грамотно структурировать, обобщать и синтезировать полученную информацию. Проектная деятельность, предполагающая интеграцию и непосредственное применение полученных

знаний и умений и направленная на приобретение личного опыта, создает благоприятные условия для творческой самореализации обучающихся, способствует развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, ответственность и дисциплинированность.

Вместе с тем, подчеркнем, что в процессе организации проектной деятельности специалистов музыкально-педагогического профиля существует ряд проблем, связанных с недостаточным уровнем исполнительской подготовки студентов, нехваткой времени для создания музыкально-просветительских и исследовательских проектов.

Определение теоретико-методологических основ проектной деятельности и систематизация имеющегося опыта позволили сформировать комплекс педагогических стратегий, которые включают методологические подходы, методы и технологии развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля, описание которых будет осуществлено в последующих параграфах диссертации.

1.2. Методологические подходы к развитию проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля

Для решения поставленных в исследовании задач необходимо обращение к следующим четырем взаимодополняющим методологическим подходам: системно-деятельностному, который позволяет рассматривать проектную деятельность как целостную систему; компетентностному – задает целевые ориентиры; интегративному – обеспечивает связь между уровнями образования; проектному – определяет технологическую основу.

В процессе теоретического осмысления существующих подходов к решению исследуемой проблемы представляется целесообразным проанализировать методологические позиции, обоснованные в трудах отечественных исследователей. Особое внимание уделяется аспектам

развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля, которые непрерывно обучаются в системе среднего профессионального и высшего образования.

Системно-деятельностный подход разработан ведущими учеными (Л. С. Выготский [32], В. В. Давыдов [58], А. Н. Леонтьев [134], С. Л. Рубинштейн [197] и др.). Подчеркнем, что данный подход является ключевой методологией современного образования. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования нацелен на формирование у обучающихся готовности к саморазвитию, к непрерывному образованию, к проектированию и конструированию развивающей образовательной среды, а также на выстраивание активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и состояния их здоровья [194].

Согласно позиции Т. Н. Гущиной, концептуальной основой системного подхода в образовании лежит понятие «системы» как упорядоченной совокупности взаимосвязанных факторов, формирующих целостное единство [210]. Согласно этому подходу, объекты окружающего мира изучаются не изолированно, а как неотъемлемые элементы целостной системы. Другое ключевое понятие – «деятельность», означающее процесс осознанного, активного взаимодействия субъекта с окружающей действительностью. Через деятельность личность не только воздействует на мир, но и постоянно развивает собственное сознание, совершенствует себя. Закономерно, что категория «деятельность» занимает центральное положение в системе гуманитарных наук, охватывая такие дисциплины, как философия, психология, педагогика, история и социология.

В трактовке А. Г. Асмолова системно-деятельностный подход базируется на фундаментальных принципах – активности субъекта обучения и системности знаний. Реализация подхода предполагает создание

преподавателем условий, при которых учащиеся не пассивно воспринимают готовую информацию, а самостоятельно находят ее. Результатом данного подхода становится трансформация обучающихся в активных участников образовательного процесса, освоение ими компетенций работы с различными источниками данных и их практического применения. Принцип системности, согласно позиции исследователя, заключается в формировании у учащихся целостной картины мира [12].

Основные принципы описываемого подхода в педагогике сформулированы И. А. Зимней. В научных работах автор писала: «Использовании системно-деятельностного подхода в образовательном процессе, рассматривая его как глубокое осознание законов обучения и развития, умение создавать такую образовательную среду, должна стимулировать самостоятельную познавательную активность учеников, а также способность строить коммуникативную связь на основе взаимоуважения» [75].

Похожее мнение высказывала Т. Л. Овсянникова, подчеркивая, что организация учебного процесса должна обеспечивать активное вовлечение обучающихся в разнообразные формы деятельности такие, как учебные, практические, коммуникативные. Таким образом обучающийся становится не пассивным участником образовательного процесса, а активным деятелем, самостоятельно планирующим, организующим и оценивающим свою собственную проектную деятельность [162].

В диссертационном исследовании Г. Ш. Амерхановой, посвященном изучению вопросов формирования основ проектной деятельности, системно-деятельностный подход рассматривается как методологическая основа, ориентированная не только на освоение знаний, но и на развитие способов мышления, организации деятельности познавательных и творческих умений обучающихся [9].

В связи с этим особую актуальность приобретает использование педагогами в профессиональных образовательных организациях системно-деятельностного подхода для развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля.

Основные положения *компетентностного* подхода подробно разработаны отечественными и зарубежными учеными (Л. Н. Боголюбов [23], Э. Ф. Зеер [73], И. А. Зимняя [75], Е. А. Климов [111], Н. В. Кузьмина [125], И. М. Осмоловская [166], Дж. Равен [188], А. В. Хуторской [238]) . В настоящее время существует множество подходов и точек зрения относительно определения термина «компетентностный подход». Согласно О. Е. Лебедеву, компетентностный подход выступает как целостная система, включающая принципы, цели, содержание образования, организационные формы и оценочные критерии [130]. По мнению Л. Н. Боголюбова, компетентностный подход нацелен на существенное повышение практической значимости и прикладной ориентации образовательного процесса [23]. Вместе с тем отметим, что наиболее исчерпывающая трактовка данного понятия сформулирована Н. Ф. Ефремовой, утверждающей, что компетентностный подход направлен не на увеличение объема знаний в различных дисциплинах, а на формирование способности человека самостоятельно справляться с проблемами в новых, ранее неизвестных ситуациях. Согласимся с мнением С. Л. Троянской, которая подчеркивала, что «образованный человек – это тот, для которого вхождение в различные культурные и социальные общности есть построение собственного продуктивного действия. Именно для реализации продуктивных действий и достижения практических результатов применяется компетентностный подход в образовании.» [167].

Таким образом, компетентностный подход выступает фундаментальной и методологической основой для совершенствования творческой деятельности и формирования проектной компетенции как неотъемлемого

компонента профессиональной компетентности будущего педагога музыкально-педагогического профиля.

В этой связи применение данного подхода при исследовании процесса развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля обусловливает необходимость анализа понятия «компетенция», как основную категорию, используемую в данном исследовании. Анализ научной литературы демонстрирует эволюцию представлений о структуре компетенций. На начальном этапе базовыми компонентами выступали знания, умения и навыки, в дальнейшем концепция расширялась включением ценностных ориентаций и поведенческих установок. Следующий этап развития ознаменовался интеграцией практического опыта и деятельностного контекста, а завершением становления современной парадигмы стало признание значимости способности к непрерывному профессиональному развитию.

За последние годы сущность понятия «компетенции» существенно трансформировалась, расширив свою теоретическую и практическую базу, приобретя новые смыслы и значения. Так, А. В. Хуторской утверждал: «Можно определить компетенции как совокупность взаимосвязанных характеристик личности, включающих знания, умения, навыки и способы деятельности, которые обеспечивают квалификационное и эффективное взаимодействие с ними» [238]. С позиции психологической науки компетенции представляют собой внутренние, латентные интегрирующие знания, установки, убеждения, алгоритмы поведения, ценностные ориентиры и отношения. Более широко компетенции трактуются как обобщенные и глубоко проработанные свойства личности, проявляющиеся в способности эффективно использовать накопленные знания, умения и опыт, при выборе оптимальных стратегий принятий решений как в типовых, так и в нестандартных профессиональных ситуациях [167].

Таким образом, компетенция – это обобщенный и многоуровневый алгоритм практических действий, который обеспечивает высокую результативность профессиональной деятельности. Данное понятие проявляется как готовность обучающегося к эффективному использованию практико-ориентированных знаний, полученных в процессе обучения и личного опыта, что находит свое практическое воплощение в различных видах профессиональной деятельности. Важно отметить, что структура компетенции подразумевает наличие не только знаньевого компонента, но и мотивационно-ценностных установок, определяющих направленность и осмысленность действий, поведенческие компоненты, эмоционально-волевые составляющие, а также индивидуальный опыт, представляющий собой интеграцию освоенных приемов и способов решения задач.

Анализ исследований, посвященных проблеме формирования компетенции, позволил выделить различные ее виды в зависимости от условий и вида деятельности: проектную, креативную, интеллектуальную, деятельностную, аналитическую, коммуникативную, управленческую, межличностную, рефлексивную компетентность. В рамках данного исследования особый интерес представляет проектная компетенция как необходимая составляющая профессиональной компетентности, характеризующая степень подготовки будущего учителя и музыкального руководителя к осуществлению музыкально-педагогической деятельности.

Предложенный подход к исследованию процесса развития проектных умений разрешает выявить уровень развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля. Данные требования закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах, а также иных нормативных документах, которые регламентируют перечень компетенций выпускника системы среднего профессионального и высшего образования.

В таблице 1 представлены различные интерпретации понятия «проектная компетенция», предложенные отечественными учеными в области педагогики и психологии.

Таблица 1

Контент-анализ понятия «проектная компетенция»

Автор/источник	Сущность/содержание понятия	Ключевые слова
А.П. Суходимцева [216] Л. В. Иванова [83]	Проектная компетенция представляет основную профессиональную компетентность будущих педагогов, характеризующуюся успешным опытом педагогического проектирования и готовностью эффективно осуществлять профессиональную деятельность путем последовательной разработки и реализации взаимосвязанных педагогических проектов. Проектная компетентность - интегральное профессионально качество, основанное на знании технологии проектирования, собственным опыте проектной деятельности и ориентации на высокие ценностные критерии. Такое качество отражает инновационный подход к профессиональной подготовке и поддерживает творческий стиль педагогической деятельности	Мотивированная потребность, готовность и способность будущего педагога к инициативной и креативной деятельности по планированию
О. В. Воробьев А. А. Михайлов [148]	Проектная компетенция будущих учителей трактуется как интегральное сочетание знаний, умений и опыта, проявляющихся в проектной деятельности и создающих предпосылки для качественного формирования профессиональной компетенции учителя в педагогических сферах.	Система проектировочных умений
С. А. Зайцева П. В. Смирнов [68]	Проектная компетенция бакалавра педагогического направления подготовки включает мотивированную потребность, готовность и способность будущего педагога к инициативной и креативной деятельности по планированию, разработке внедрению и сопровождению проектов в образовательных, научно-исследовательских и социокультурных сферах.	Способность предвосхищать последствия
Н. А. Калугина [99] Н. В. Кузьмина [125] Т. А. Парфенова [169] Л. А. Филимонюк	Проектная компетенция рассматривается как интегральное профессионально-личностное качество, базирующееся на специальных знаниях в области проектирования, личном опыте участия в проектах и устойчивых ценностных установок. Формирование такого качества отражает инновационную природу	Интегральное профессионально-личностное качество

[233]	профессиональной компетенции педагога. Проектная компетенция понимается как интегральная характеристика индивида, отражающая его способность и готовность к самостоятельной деятельности по разработке и реализации проектов в различных областях, сочетающей теоретические знания и практический опыт. Проектная компетенция рассматривается как система проектировочных умений, основанных на практических и теоретических умениях и знаниях о сути и этапах проектирования образовательного процесса.	

Проведенный контент-анализ позволил определить *сущность, структуру и функциональные характеристики понятия* «проектная компетенция будущего специалиста музыкально-педагогического профиля». Сущность данного феномена заключается в интеграции межпредметных и обобщенных знаний, умений, навыков, а также личностно-ориентированных способностей и профессионально-значимых качеств, которые системно формируются у будущего специалиста музыкально-педагогического профиля в процессе обучения в условиях среднего профессионального и высшего образования. Данная компетенция обеспечивает непрерывное формирование системы практических действий, включающих планирование, организацию, контроль, корректировку, оценивание эффективности результатов совместной проектной деятельности с обучающимися (включая музыкально-познавательные, сценарно-моделирующие, координационно-управленческие и творческие виды работ), направленной на достижение музыкально-педагогических и культурно-просветительских целей.

Существенное отличие авторского понятия к определению проектной компетенции от существующих в профессиональной педагогике заключается в том, что для специалиста музыкально-педагогической направленности данная компетенция охватывает широкий спектр личностно-профессиональных качеств. В их числе профессиональное владение жанрами, формами и педагогическими технологиями музыкальной педагогики,

включающими игру на музыкальных инструментах, индивидуальное и хоровое пение, слушание музыки; умение создавать музыкально-образовательные проекты (фестивали, концерты, музыкальные клубы, музыкальные гостиные); способность интегрировать музыкальное искусство с другими образовательными сферами.

Применение *интегративного* подхода, разработанного такими исследователями, как Л. Б. Григоревский [51], К. К. Жампеисова [67], Л. А. Пиджоян [176], А. А. Смекалова [212], Е. В. Яковлев, [253], И. П. Яковлев [254], приобрело особую значимость в данном исследовании. Это обусловило необходимость разработки программы развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогической направленности в условиях непрерывного среднего профессионального и высшего образования. Использование данного подхода в исследовании обеспечило интеграцию содержательных, организационных и методических аспектов обучения, что позволило поэтапно внедрить их на каждом уровне подготовки. Важно отметить, что в научных трудах перечисленных авторов понятия «интегративный подход» и «интеграционный подход» нередко употребляются как смежные, взаимодополняющие контексты, в которых оба термина рассматриваются как семантически близкие или даже взаимозаменяемые категории в рамках исследуемой проблематики. В рамках научных школ и предметных областей указанные исследователи использовали оба термина для характеристики процессов интеграции, синтеза и установления взаимосвязей между элементами образовательной системы.

В этой связи, интересна позиция Л. Б. Григоревского, согласно которой суть интеграционного обучения заключается в объединении разнородных моделей и концепций в целую систему для разработки и конструирования сложных развивающихся объектов. Объектом конструирования в этом контексте выступает обучение, которое осмысливается одновременно в двух ракурсах: как целостная система и как динамический процесс построения

интегративных связей. Особенность интегративного подхода проявляется в двойственной роли самой интеграции, так как она одновременно задает принцип построения образовательной модели и выступает механизмом объединения ее структурных элементов. В отличие от обычных межпредметных связей, интеграция здесь выполняет методологическую роль: она обеспечивает рождение качественно нового продукта (идеи, смысла) через преодоление противоречий. Как результат, учебный процесс приобретает характер творческого саморазвития, генерирует новаторские педагогические средства и обеспечивает глубокое обновление всей дидактической системы [51].

Интегративный подход все увереннее занимает позицию ведущей стратегии обновления высшего образования. В работах К. К. Жампеисовой и Н. М. Хан акцентируется: именно интеграционные механизмы способны решить ключевое противоречие современной профессиональной подготовки педагога – разрыв между традиционным освоением локальных компетенций и реальным общественным запросом на специалиста широкого профиля [67].

Таким образом, интегративный подход как инструмент творческого становления личности связывает раскрытие ее потенциала с междисциплинарным синтезом образовательного содержания. Именно в логике межпредметного взаимодействия осмысливает эти процессы А. А. Смекалова, замечая, что в условиях новых образовательных стандартов высшего образования интеграционный подход превратился не просто в методическую рекомендацию, но в определяющий принцип, напрямую включенный в планируемые результаты обучения и практику преподавания дисциплин [212]. Близкой точки зрения придерживаются Е. В. Яковлев и Н. А. Яковлева, рассматривая интеграцию как методологический фундамент учебного процесса и отдельно указывая на ее многоуровневый характер, охватывающий межпредметное, внутрипредметное, межличностное и внутриличностное измерения [253].

Работа М. В. Груздева, В. С. Басюка и А. И. Казаковой, посвященная преемственности в непрерывном педагогическом образовании, подтверждает необходимость соединения интегративного и личностно-ориентированного подходов в преподавании творческих дисциплин с опорой на инновационные технологии. Исследователи также обращают внимание на двойственную природу интеграции: она одновременно является системообразующим принципом построения методики и живым процессом установления содержательных и функциональных связей между всеми звеньями образовательной структуры [53]. Как подчеркивает А. А. Смекалова, современный специалист призван органично совмещать два важных качества: уверенное владение новейшими технологиями и бережное сохранение традиционных профессиональных навыков и ценностей [212].

Таким образом, интегративный подход представляет собой взаимодействие общеобразовательных и профильных дисциплин, способствуя развитию у студентов обобщенных умений. В ходе данного обучения происходит художественно-смысловое объединение творческих и исследовательских ресурсов обучающихся, что позволяет получить новые профессиональные знания, развить творческий потенциал и достичь значимых результатов в профессиональной деятельности. Наличие данных факторов формирует общий профессиональный портрет будущего педагога музыкально-педагогической сферы. Исходя из темы исследования, стоит отметить, что при организации исследовательской программы были приняты во внимание все возможности, в рамках которых для студентов создавались условия для продуктивного участия в творческих разработках и проектной практике. Каждая из дисциплин – сольное пение, основы дополнительного инструмента, хоровое пение, история музыки, теория музыки – была интегрирована и изучалась во взаимосвязи со всеми аспектами образовательного пространства.

Интеграционный подход как основу организации художественно-образовательного процесса рассматривал А. Я. Данилюк, который указывал на то, что музыкальное искусство, находясь в тесной взаимосвязи с другими сферами, постигается через их призму, что, в свою очередь, углубляет восприятие и понимание каждого из них. Автор настаивал: «Внедряя данную стратегию, будущему специалисту музыкально-педагогической сферы необходимо реализовывать проектную деятельность не только на практике и в личной жизнедеятельности, но и руководить проектами своих учеников и воспитанников, используя проекты разной продолжительности – краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные – что способствует формированию гибкости проектного мышления и адаптивности к разным условиям профессиональной деятельности» [59, с. 204]. Автор также отмечал, что важнейшим звеном в обеспечении эффективности формирования проектной компетенции является реализация интеграционного подхода. Исследователь применял данный прием в профессиональной подготовке учителей музыки в сочетании с такими видами подготовки, как музыкально-профессиональная, педагогико-практическая и научно-исследовательская. По замыслу автора «методологический смысл интеграционного подхода позволяет оперировать взаимосвязями различных явлений, в частности личностных качеств, типов опыта, компетенций, навыков» [59, с. 205].

Л. А. Пиджоян, рассматривая проблему реализации интеграционного подхода в проектной деятельности, акцентировал внимание на важности тесного взаимообмена трех составляющих: комплексной, базирующейся на соединении информации из нескольких узкоспециальных областей в контексте проектного содержания; системообразующей, предполагающей анализ комплементарности содержания предметных областей; прикладной, гарантирующей реальное испытание студенческого проекта в условиях, приближенных к профессиональным. Автор указывал на то, что в процессе подготовки будущего специалиста музыкального профиля на интеграционной

основе все этапы, педагогические условия, структурные компоненты, направленные на формировании проектной компетенции, ставятся в определенную логическую последовательность на основе развития общей структуры указанного целостного процесса. Кроме того, применение интеграционного подхода предполагает устранение противоречий, повторов, нелогичности в обосновании содержания формирования проектных умений будущего педагога музыкального искусства [59, с. 75].

Таким образом, анализ научной литературы демонстрирует, что интеграционный подход в профессиональной подготовке обучающихся включает систему содержания, форм и методов, направленных на развитие их проектной компетенции. Такой подход сопровождается повышением уровня систематизированных знаний, комплексности приобретенных навыков, владения современными технологиями, выраженных в теоретической и практической подготовке, что способствует развитию проектной компетенции у будущего специалиста музыкально-педагогического профиля.

Проектный подход (В. Ф. Аитов [4], И. В. Бочарова [25], Н. В. Матяш [142], Л. Б. Переверзев [173], Е. А. Уракова [224], Т. Ф.Фурсенко [236]) в исследовании применялся как важная методологическая основа, позволяющая определить стратегию и тактику развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогической направленности.

Проектный подход является результатом современных образовательных трансформаций и представляет собой пространство интеграции практических действий в учебный процесс. Выступая инновационной методологией и ключевой образовательной технологией, он способствует позитивному изменению окружающей среды и обеспечивает значимый прогресс в развитии учащихся. Так, Е. А. Уракова подчеркивала потенциал проектного подхода как действенного механизма совершенствования образовательного процесса. В своих исследованиях она выделяла основополагающие принципы, определяющие значимость данного метода в педагогической практике:

ориентация на достижение конкретных целей и решение реальных проблем; формирование исследовательских навыков и критического мышления; развитие самостоятельности и ответственности обучающихся; повышение мотивации и интереса к учебной деятельности посредством практической реализации проектов [224]. Кроме этого, проектный подход выступает главной стратегией обучения, организуя образовательный процесс таким образом, что его участники становятся активными субъектами познавательной деятельности, осуществляя поиск, обработку и использование знаний [4, с. 172].

Таким образом, данный подход можно рассматривать как основу образовательной парадигмы XXI века, поскольку он демонстрирует свою универсальность, объединяет элементы исследования, прогнозирования информационной и социальной трансформации. Использование проектного подхода открывает возможность для поиска решений сложных учебных ситуаций, тем самым повышая его ценность в современной образовательной среде. Работа над проектами помогает преподавателям успешно реализовывать образовательные цели наряду с воспитательными задачами, формируя у студентов важные компетенции, необходимые как в повседневной жизни, так и в будущей профессиональной деятельности.

Проектный подход является методологической основой для развития профессиональной компетенции обучающихся музыкально-педагогической специализации и служит площадкой для их исследовательско-проектной деятельности. Осваивая такой вид работы, студенты не только овладевают знаниями по отдельным дисциплинам, но и активно совершенствуют свои личностные качества и профессиональные навыки. Основная цель проектного подхода, по мнению Н. В. Матяш и В. Д. Симоненко, в музыкально-педагогическом образовании заключается в гармоничном формировании личности, сохранении целостности педагогического процесса и единстве процессов обучения, воспитания и интеллектуального развития. Методы

проектирования, согласно Н. В. Матяш, активизируют творческую мысль, стимулируют продуктивную мыслительную работу, мотивируя учащихся самостоятельно искать пути решения учебных задач и материализовать абстрактные идеи в осязаемые продукты [142].

Развивая данную мысль, подчеркнем, что в основе проектного подхода лежит идея о том, что образовательный процесс должен быть ориентирован не только на усвоение знаний, но и, в первую очередь, на развитие личности обучающегося, его способности к самостоятельному целеполаганию и творческой реализации. Профессиональная самореализация будущего педагога выступает конечной целью такого развития. Как резонно замечает Ф. У. Базаева [16], самореализация преподавателя предстает как «осознанный, целенаправленный процесс раскрытия и актуализации сущностных сил личности в учебно-профессиональной деятельности». Проектная деятельность, побуждающая молодого специалиста к самостоятельному определению замысла, поиску ресурсов и защите результатов, становится одним из наиболее плодотворных механизмов этого становления, так как позволяет учащемуся выйти за пределы готовых алгоритмов и максимально выявить собственную индивидуальность.

Таким образом, проектный подход служит методологической основой учебной деятельности и решает две неразрывно связанные задачи: с одной стороны, пробуждает творческие и когнитивные задатки, развивает критическое мышление, с другой воспитывает познавательную самостоятельность и умение переводить знания в практическое действие. Воплощение этого подхода требует последовательного прохождения ряда исследовательских шагов: определения проблемного поля, выдвижения гипотезы, выбора подходящего инструментария, сбора и осмысления эмпирического материала, формулирования выводов и корректировки дальнейшего пути. Обязательными условиями результативности проектного подхода остаются насущность выбранной проблемы, практическая и

познавательная ценность ожидаемых результатов, а также внутренняя логическая связность самого проекта.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что методологическую основу формирования проектной компетенции специалистов музыкально-педагогического профиля составляют системно-деятельностный, компетентностный, интеграционный и проектный подходы. Каждый из них обладает собственным содержанием, двойственной природой и набором принципов, согласованных со структурными элементами проектного опыта. В совокупности они создают благоприятную педагогическую среду для непрерывного профессионального становления педагогов-музыкантов - как в системе среднего специального, так и высшего образования. Особенности такой подготовки на основе интегративных процессов будут рассмотрены в следующем параграфе.

1.3. Непрерывная подготовка специалистов музыкально-педагогического профиля: интеграционный аспект

Интеграция форм организации учебной деятельности и межпредметное взаимодействие выступают ключевыми условиями повышения эффективности образовательных процессов в учреждениях среднего профессионального и высшего образования. Ключевой задачей на современном этапе является формирование благоприятных педагогических условий, способствующих качественной профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов и музыкальных руководителей в системе непрерывного педагогического образования. Достижение данной цели предполагает поиск действенного интегрирующего механизма, позволяющего

сохранить целостность образовательного процесса и обеспечить методическую преемственность на всех этапах формирования профессиональных компетенций.

Вторая половина XX века ознаменовалась распространением концепции непрерывного образования в мировой педагогике. Одним из ключевых сторонников этой идеи стал П. В. Ленгранд, утверждавший, что человеку необходимо создавать условия для максимального раскрытия своего потенциала на протяжении всей жизни [133]. Эта концепция нашла отклик в отечественной науке, и термин «непрерывность» прочно закрепился в педагогической терминологии, обозначая постоянный процесс сопровождения личности на каждом этапе жизнедеятельности. Теоретические основы непрерывного обучения были очерчены еще в публикации В. Г. Онушкина «О создании единой системы непрерывного образования в СССР» [164]. Базовые положения, сформулированные в 1970-е годы, со временем получили основательное развитие. Среди значительных исследований выделяется работа О. С. Аббасовой и А. П. Владиславлева «Система непрерывного образования: реальность и перспективы» [1], в которой не только синтезирован предыдущий опыт, но и предложено авторское теоретическое осмысление проблемы. Ученые рассматривают непрерывное образование в двух взаимосвязанных измерениях: институциональном (как связь и последовательного основного и дополнительного составляющих) и личностном, где на первый план выходит сознательная, направленная на результат работа человека по приобретению, обновлению и шлифовке собственных компетенций и практических умений.

В. Н. Ткачев утверждал, что построение такой образовательной структуры требует категорического отказа от репродуктивных методов, когда человек остается только пассивным потребителем информации. Стремление преодолеть эту инертность выражается в переходе к субъектной модели, где внешний контроль уступает место сознательной самоорганизации, а

шаблонные упражнения – поисковым, эвристическим и научно-исследовательским подходам [220]. Созвучную концепцию выстроил А. М. Новиков, обозначая три вектора непрерывности: индивид, само содержание учебного процесса и организационную среду. Это предполагает пожизненное участие человека в образовательных практиках с органическим переходом из одного формата в другой. Соответственно, институциональная сеть должна обеспечивать достаточное разнообразие программ для удовлетворения любых познавательных и профессиональных нужд. Сама непрерывность, согласно автору, разворачивается в трех направлениях: по вертикали (движение вверх по квалификационным и учебным ступеням), по горизонтали (маневрирование между профилями и специализациями при изменении жизненного контекста или мотивации) и в плане качественного роста (неустанное углубление компетенций) [161].

Трансформация образовательной системы потребовала соответствующего методического и нормативного оформления происходящих перемен. С 2008 года Федеральный закон «Об образовании» претерпел существенные изменения, нацеленные на законодательное закрепление принципов обучения на протяжении всей жизни. Центральным требованием обновленного законодательства стала строгая преемственность знаний, предполагающая согласование задач, содержания, методик и дидактических форм на всех уровнях. Такая логика создает надежную почву для последовательного личностного роста и профессионального созревания на любом этапе образовательного пути.

В междисциплинарных разработках А. Г. Каспржака [109] и В. М. Монахова [151] интеграционные процессы рассматриваются на разных уровнях: от координации отдельных учебных предметов до взаимодействия профильных институций, теоретической науки и практической деятельности. Их принципиальная цель — создание интегрированных курсов, вскрывающих межпредметные закономерности, воспитывающих системное мышление и

цельное мировоззрение. Исследователи особенно указывали на необходимость обновления учебных планов средствами современных технологий, способных гибко откликаться на внешние вызовы. В. М. Монахов настаивал на межпредметной координации не только родственных, но и всех дисциплин программы, называя оптимальным механизмом для этого модульное обучение: разбивка материала на автономные модули аккумулирует данные из различных научных областей и содействует прочному соединению теории с практическим опытом [151].

Идея последовательной профессиональной подготовки опирается на общую модернизацию профессиональной школы, предполагающую как формирование единого образовательного пространства, так и реализацию ряда стратегических направлений. А. Г. Бермус выделяет проектирование гибких и действенных педагогических систем, способных обеспечивать качество знаний и развивать личностный потенциал; консолидацию уровней среднего профессионального образования; а также системное обогащение личности на основе общеобразовательной, общетехнической и узкопрофессиональной базы, дополненной гуманитарными, естественнонаучными, творческими дисциплинами и современными информационно-компьютерными технологиями [19].

Идеи проектирования образовательной среды как системообразующего элемента инновационной подготовки специалистов нашли отражение в диссертационном исследовании В. И. Писаренко, в котором обоснована система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе и определены механизмы ее реализации через целенаправленное проектирование условий, содержания и технологий обучения [178].

В свою очередь, А. Г. Асмолов выступал за внедрение инновационных методов и технологий, за создание совместных проектов, обмен опытом и ресурсами, проведение междисциплинарных исследований. Он делал акцент на тесном сотрудничестве между учебными заведениями, что делает

образование более доступным и эффективным [12]. Так, Л. М. Долгополова [62], М. С. Миравотов [146], Г. Ф. Федорец [230] акцентировали внимание на интеграционном векторе – «горизонтальная интеграция». Данный феномен понимается как механизм, обеспечивающий связи между учебными предметами, который инициирует развитие и способствует становлению нового качества при сохранении его обособленных, дифференцированных составляющих. Горизонтальный аспект преемственности базируется на совокупности учебных дисциплин, государственных образовательных нормативах (ФГОС), учебных планах и прочих элементах. Органичные связи распространяются и на все иные компоненты целостной системы профильного образования, включая ее целевые установки, задачи и всех участников образовательного процесса.

Обращаясь к вертикальной интеграции, нельзя не выделить концепцию Д. С. Егофаровой, в которой преемственность выступает главным связующим стержнем, соединяющим различные ступени педагогического образования в единую непрерывную цепочку: от доуниверситетской подготовки через студенческие годы и вплоть до послевузовской практики. Высшая школа, принимая эстафету начальных умений и знаний, сложившихся еще до профессиональной стадии, создает прочную основу для их дальнейшего обогащения и практического воплощения уже после получения диплома [251].

Близкие идеи относительно сквозной подготовки будущих специалистов к проектной деятельности развивает Е. Л. Осоргин, исследуя согласованность обучения на линии «профессионально-педагогический колледж — университет» [168]. Именно на пересечении этих двух образовательных звеньев вертикальная координация раскрывается наиболее полно: она позволяет выстроить сквозную логику развития проектных навыков - от учебных заданий базового уровня в колледже до полноценных исследовательских и общественно значимых проектов в бакалавриате. Для данного исследования существенный вес имеет и подход А. Н. Сохора,

который предложил воспринимать музыкальное искусство как органическую составляющую научного познания действительности. Ученый подчеркивал тесную связь музыки с физическими явлениями, математическим аппаратом и психологией человека, благодаря чему студенты получают возможность гораздо глубже постичь закономерности слухового и ритмического восприятия. Исследователь полагал, что сочетание различных дидактических форматов (лекций, семинарских заседаний, практикумов и индивидуальной работы) обеспечивает качественное освоение предмета и создает благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала учащихся. В условиях глобализационных процессов А. Н. Сохор также отмечал необходимость международного сотрудничества в музыкально-педагогической сфере, рассматривая участие молодежи в зарубежных форумах, конкурсах и фестивалях как действенный путь к приобретению профессионального опыта и расширению горизонтов творчества [213].

На протяжении последних десятилетий проблематика межуровневой интеграции в сфере музыкального образования, между средним специальным и высшей школой, находилась в фокусе исследований Э. Б. Абдулина [2], Л. Г. Арчажниковой [11], Е. Д. Критской [122], Т. Й. Рейзенкинд [189], И. Э. Рыжкина [200]. Среди современных исследователей, разрабатывающих теоретические основы и практические методы интеграции в музыкальном образовании, необходимо отметить Е. В. Авдюхину [3], С. П. Стразова [215], Р. Р. Платонову [180], Е. Н. Прасолова [185], С. А. Фадееву [227].

Так Т. Й. Рейзенкинд, занимаясь вопросами интеграции в музыкально-педагогическом образовании, акцентировала внимание на том, что интеграция должна происходить на нескольких уровнях: содержательном, методологическом и организационном. Содержательный уровень предполагает включение элементов музыкального образования в общие курсы (музыкальную литературу, историю музыкального искусства); методологический подразумевает использование единых подходов и методов

преподавания; организационный требует координации действий преподавателей разных дисциплин. Одной из ключевых методик, предложенных ею, являлся проектный метод. Студентам предлагалось выполнять проектные задания, включающие написание музыкальных сочинений, создание театральных постановок, организацию концертов и фестивалей. К примеру, курс «Основной музыкальный инструмент» объединяет знания из области многих предметов профессионального цикла: владение игрой на инструменте, знание теоретических дисциплин (сольфеджио, гармонии, музыкальной литературы, теории музыки). Отсюда следуют явные связи между названными курсами, которые при соответствующей педагогической технологии позволяют сформировать у студентов умение использовать полученные разрозненные знания на новом, более высоком уровне подготовки [189].

И. Э. Рыжкин посвятил научные работы исследованию интеграции в музыкальном образовании, полагая, что интеграция достигается путем объединения различных музыкальных дисциплин: теории музыки, сольфеджио, гармонии, полифонии и инструментоведения. Такой комплексный подход позволяет студентам получать глубокие знания и навыки, необходимые для профессиональной деятельности. Ученый придерживался мнения, что студенты должны активно участвовать в исполнении музыкальных произведений, заниматься композицией и аранжировкой, а также проводить собственные исследования, что способствует лучшему усвоению теоретических знаний и их применению на практике [200].

Целью нашего исследования стало выявление реальной преемственности между средним профессиональным и высшим образованием в музыкально-педагогической сфере с учетом проектной деятельности. Для этого были проанализированы нормативно-правовые документы и сопоставлены содержание учебных дисциплин и формируемые в процессе

подготовки компетенции специалистов в условиях среднего профессионального и высшего образования.

Так, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.01 «Музыкальное образование» определяет структуру и содержание подготовки специалистов в области музыкальной педагогики. Анализ документа позволяет выделить следующие ключевые положения, связанные с формированием проектной компетенции (общие компетенции): ОК 2: «Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество»; ОК 4: «Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития»; ОК 5: «Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности». «Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности» [194].

Среди профессиональных компетенций особое значение для настоящего исследования имеет ПК 4.5: «участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области музыкального образования» – она прямо указывает на необходимость целенаправленного формирования у выпускников навыков проектной работы.

Анализ учебного плана специальности 53.02.01 в экономико-гуманитарном колледже Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» позволил уточнить круг дисциплин, обеспечивающих развитие проектной компетенции. В обязательной части учебного плана выделяется профессиональный модуль ПМ.01 «организация музыкальных занятий и музыкального досуга в дошкольной образовательной организации». В ходе его освоения студенты разрабатывают сценарии музыкальных мероприятий – это и есть базовая

форма проектной деятельности, осуществляемой в рамках общепрофессиональных и специальных дисциплин. Последние объединяются в три содержательных блока: психолого-педагогический, включающий «педагогику» и «психологию»; музыковедческий, охватывающий историко-теоретические предметы – «историю музыки», «Элементарную теорию и гармонию», «анализ форм», «сольфеджио»; а также вариативный, ориентированный на современные технологии и практику, – компьютерные средства в обучении, основы исследовательской работы, ритмические импровизации. Особое внимание уделяется дисциплине вариативной части «Основы информационной культуры и проектной деятельности», которая закладывает базовые знания о планировании и реализации учебных проектов. Итоговая аттестация по этой дисциплине предполагает защиту индивидуального проекта, которая выступает в качестве первой значимой самостоятельной проектной деятельности обучающегося. Система промежуточной аттестации (дифференцированные зачеты, экзамены) также включает элементы проверки проектных умений – например, разработку и презентацию фрагмента урока с использованием проектной технологии.

Таким образом, на уровне СПО закладывается теоретико-методологическая основа проектной деятельности. Однако анализ учебных планов свидетельствует о преимущественно теоретическом характере данной подготовки: обучающиеся осваивают научно-теоретические основы проектной деятельности – изучают виды и классификации проектов, раскрывают сущность, структуру и функции проектной работы. Практический компонент при этом ограничен разработкой несложных сценариев отдельных мероприятий, и небольших по объему индивидуальных учебных проектов.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (утвержден приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121, с изменениями от 08.02.2021) определяет, что выпускник

должен обладать готовностью к решению профессиональных задач педагогического и проектного типа**.** Таким образом, из стандарта следует, что универсальные компетенции (УК) включают: УК-2 «Способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений». Общепрофессиональные компетенции (ОПК) также имеют проектный аспект: ОПК-1: «Способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» предполагает умение проектировать образовательный процесс.

Анализ учебного плана по профилю «Музыка» в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» демонстрирует, что в обязательную часть включены дисциплины: «Информационные технологии в образовании», «Теория и технологии музыкального образования», «Педагогика», «Психология». В вариативной части присутствуют дисциплины: «Введение в основы исследовательской деятельности педагога-музыканта», «Инновационные педагогические технологии», «Информационные технологии в музыке», а также специальный курс «Основы проектной деятельности в музыкальном образовании».

Основные направления научно-исследовательской и проектной деятельности студентов профиля «Музыка» включают подготовку докладов на конференции, публикацию статей, выполнение курсовых и выпускной квалификационной работы. ВКР по профилю «Музыка» часто носит проектный характер (например, разработка и апробация методического пособия, проведение цикла учебных и внеучебных мероприятий).

Таким образом, результаты анализа ключевых компетенций и дисциплин, участвующих в формировании проектной компетенции выпускников учреждений среднего профессионального и высшего образования музыкально-педагогической направленности свидетельствуют о

необходимости их интеграции. (таблица 2)

Таблица 2

Преемственность универсальных (ВО) и общих (СПО) компетенций и дисциплин, формирующих проектную компетенцию у выпускников музыкально-педагогического профиля

Аспект	**СПО (направление подготовки 53.02.01 «Музыкальное образование»)**	**ВО (44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка»)**
Компетенции, связанные с проектной деятельностью	ОК 2, ОК 4, ОК 5, ОК 9, ПК 4.5	УК-2, ОПК-1, а также способность к решению проектных задач (тип задач)
Дисциплины, формирующие проектные умения	«Основы информационной культуры и проектной деятельности», «Компьютерные технологии в музыкальном образовании», «Основы учебно-исследовательской деятельности»	«Основы проектной деятельности», «Инновационные педагогические технологии», «Информационные технологии в музыке», «Введение в исследовательскую деятельность»
Виды проектных работ	Учебные проекты, индивидуальные проекты, курсовые работы, исследовательские задания	Курсовые проекты, ВКР, социальные и грантовые проекты, учебно-исследовательские проекты
Уровень самостоятельности	Репродуктивный, частично-поисковый (под руководством преподавателя)	Поисковый, исследовательский, творческий
Итоговая аттестация	Защита индивидуального проекта, курсовая работа, демонстрационный экзамен	Защита ВКР (в том числе в форме проектной работы)

Как следует из таблицы 2, сопоставительный анализ выявил содержательный разрыв между двумя уровнями профессионального образования: проектная деятельность в системе СПО характеризуется преимущественно элементарным и репродуктивно-воспроизводящим характером, тогда как на уровне высшего образования акцент смещается в сторону исследовательской и самостоятельной работы. Указанный разрыв требует компенсации посредством специальных интеграционных механизмов, в качестве одного из которых выступает непрерывная подготовка

специалистов музыкально-педагогической направленности к развитию проектной компетентности, реализуемая как интеграционный компонент в ходе совершенствования многоуровневого образования. Как видно из таблицы, на уровне СПО акцент делается на выполнение проектов по образцу, тогда как на уровне ВО требуется самостоятельная исследовательская разработка проектов – это и создает разрыв, который необходимо компенсировать интеграционными механизмами.

Анализ опыта взаимодействия учреждений среднего профессионального и высшего образования демонстрирует целесообразность построения непрерывной (сквозной) подготовки по единому или родственному направлению. В исследовании Р. А. Кареловой при категориально-системном подходе создается модель сквозной подготовки кадров, описывающая взаимодействие учреждений СПО и ВО. Стимулами такого взаимодействия выступают идея непрерывного образования и стремление субъектов повысить свою конкурентоспособность; результат – кадры, обладающие несколькими уровнями квалификации, эффекты – для обучающегося, образовательных организаций и окружающей среды [105].

Такие позиции представлены в работах Н. В. Ивановой, Е. В. Яковлевой, М. А. Виноградовой [83], где анализируются модели интеграции деятельности образовательных организаций СПО – ВО для построения единого пространства непрерывного педагогического образования.

Таким образом, одним из эффективных механизмов интеграции является создание сквозных проектных модулей – комплексов заданий и видов деятельности, которые последовательно усложняются от курса к курсу и от уровня СПО к уровню ВО. На рисунке 2 изображена проектная деятельность**,** которая пронизывает как учебную, так и внеучебную работу студентов на обоих уровнях, обеспечивая естественный переход от репродуктивных форм работы в колледже к исследовательским и творческим проектам в вузе. Такая

сквозная линия проектных заданий позволяет студенту постепенно развивать проектную компетенцию, не теряя взаимодействия между этапами обучения.

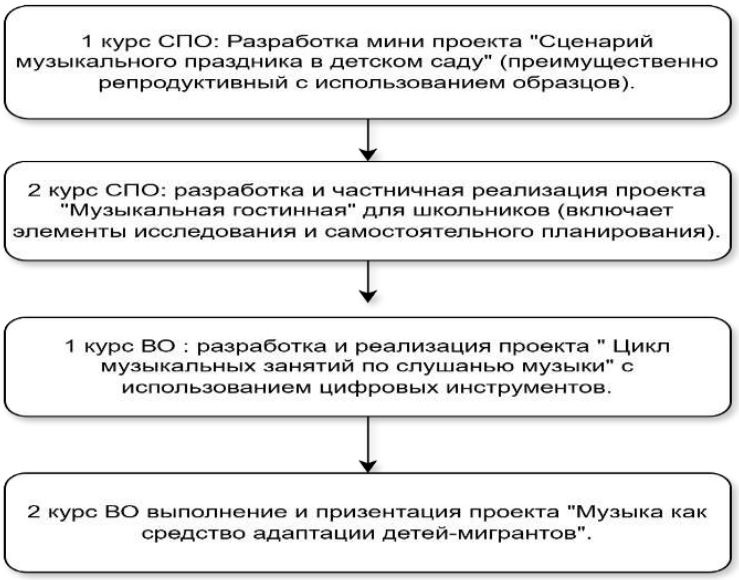


Рисунок 2. «Сквозная линия» проектных заданий в системе «СПО – ВО»

Дополнительным ресурсом интеграции являются различные формы внеаудиторной работы, которые создают пространство для взаимодействия студентов СПО и ВО. Подробная характеристика форм внеаудиторной работы, способствующих преемственности в проектной подготовке, представлена в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика форм аудиторной и внеаудиторной работы субъектов образовательного пространства в системе «СПО-ВО»

Вид деятельности	Цель	Межуровневое взаимодействие
Проектные семинары и мастер-классы	освоение теории и методологии проектирования, развитие навыков публичной защиты и коллективной рефлексии.	– участники – студенты колледжа и вуза присутствуют на одних и тех же занятиях, выполняют общие задания (например, разрабатывают фрагмент проекта); – преподаватели и приглашенные эксперты работают с разновозрастной аудиторией, давая единые ориентиры;

		– студенты вуза могут выступать в роли ассистентов ведущих, помогая студентам колледжа освоить теорию и методологию; – организуются совместные обсуждения и рефлексия, в ходе которых студенты разных уровней обмениваются опытом и корректируют понимание проектной деятельности.
Конкурсы проектов	выявление лучших проектных практик, стимулирование творческой активности и соревновательности.	–вводятся смешанные номинации (например, «Лучший совместный проект колледжа и вуза»), что стимулирует сотрудничество обучающихся; –жюри формируется из преподавателей колледжа, вуза и внешних экспертов, что обеспечивает единые критерии оценки; –организуются пост-конкурсные мероприятия (круглые столы, выставки проектов), где участники обоих уровней могут представить свои работы и получить рекомендации.
Проектные интенсивы	создание условий для ускоренного формирования проектных компетенций у студентов через командную работу в условиях ограниченного времени.	– совместное выполнение проектного задания в условиях ограниченного времени; – единые критерии оценки работы жюри (преподаватели СПО и ВО); – обмен опытом: студенты делятся знаниями об исследовательских подходах.
Студенческие студии и лаборатории	на долгосрочной основе создание добровольного творческого объединения студентов колледжа и вуза для углубленного освоения проектной деятельности в музыкально-педагогической сфере.	– долгосрочное сотрудничество в рамках творческого объединения на базе колледжа, вуза или совместной площадки; – совместное руководство студией преподавателями (или тьюторами) обоих образовательных уровней; – выполнение интегративных проектов, рассчитанных на несколько семестров, с участием студентов разных курсов и уровней подготовки; – проведение общих просмотров, обсуждений, рефлексивных сессий.
Проектная деятельность в рамках практик (учебной, производственной преддипломной)	апробация и реализация авторских музыкально-образовательных проектов в реальных условиях образовательных организаций и учреждений культуры	– студенты СПО и ВО проходят практику на одних образовательных базах (школы, ДОУ, учреждения культуры); – единые требования к проектной части практики (паспорт проекта, отчет, самоанализ); – возможность для студентов вуза выступать в роли тьюторов для студентов колледжа в ходе практики;

	(школ, детских садов, музыкальных школ, домов культуры) с целью формирования практических проектных умений и обеспечения преемственности между уровнями СПО и ВО.	– совместные итоговые конференции по результатам практики с участием представителей обоих уровней.
Волонтерские и социальные проекты	формирование у студентов колледжа и вуза активной гражданской позиции, социальной ответственности и готовности к бескорыстной профессионально-педагогической деятельности через участие в безвозмездных общественно значимых инициативах	– волонтерские группы формируются из студентов и колледжа, и вуза, что обеспечивает обмен опытом организации социальных мероприятий; – обмен опыта, где участники высшей школы выступают в роли наставников для первокурсников колледжа; – единая отчетность и рефлексия проводятся с участием преподавателей обоих уровней.
Исследователь-ская работа	развитие у студентов колледжа и вуза навыков научного поиска, анализа, обобщения и презентации результатов через выполнение исследовательских проектов в музыкально-педагогической сфере.	– обучающиеся колледжа выполняют сбор информации, обзор литературы под руководством вузовского преподавателя; – совместные научные семинары с участием студентов и преподавателей СПО и ВО; – результаты исследований представлены на конференциях, где работы студентов разных уровней оцениваются единым жюри.

Таким образом, рассмотренные формы учебной и внеаудиторной работы создают образовательное пространство, в котором непрерывность и интеграция среднего профессионального и высшего образования проявляется полно.

На основании проведенного анализа можно заключить, что преемственность образовательного процесса выступает определяющим фактором качественной подготовки будущих специалистов музыкально-

педагогического профиля в системе непрерывного образования. Она обеспечивается согласованием учебных планов и программ на разных уровнях, системной организацией учебно-методической и научно-методической работы, способствующей формированию единого целостного и непрерывного методического обеспечения и обогащению содержания обучения. Существенное значение имеет также реализация потребностей личности в широком культурологическом и качественном профессиональном образовании, развитие креативности и вовлеченности в проектно-исследовательскую деятельность. В реальной практике непрерывность обучения обеспечивается интеграцией между звеньями системы «СПО – ВО» с помощью двух взаимодополняющих механизмов: вертикальной интеграции, предполагающей связь между уровнями образования, согласование целей, задач, учебных планов и единую логику освоения проектных компетенций, а также горизонтальной интеграции, направленной на согласование форм и методов обучения, практическую ориентированность и использование современных технологий.

Профессиональная подготовка специалистов музыкально-педагогической направленности выделяется в особую область педагогического знания, исследование которой сопряжено с осмыслением интеграции и дифференциации в образовании. Анализ связей данных феноменов позволяет выявить предпосылки и инструменты успешного применения системно-деятельностного, компетентностного, интеграционного и проектного подходов при развитии профессионально значимых качеств у выпускников. Интегрированный образовательно-производственный комплекс будет функционировать эффективно только при активизации скоординированных связей основных субъектов системы «СПО – ВО». Преемственность между образовательными уровнями, реализуемая на основе интеграции, представляет собой диалектическое взаимодействие педагогических систем колледжа и вуза, которое выражается во внедрении в

учебный процесс колледжа элементов вузовского обучения, в выстраивании сквозных проектных модулей, в использовании совместных форм внеаудиторной работы. Такое взаимодействие обогащает и оптимизирует интеграционные процессы в подготовке специалистов музыкально-педагогического профиля.

Сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов и соответствующих учебных планов по специальности 53.02.01 «Музыкальное образование» (СПО) и направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Музыка») (ВО) свидетельствует о существовании содержательного диссонанса в области проектной подготовки. Если в средней профессиональной школе проектирование чаще всего ограничивается элементарными репродуктивными действиями, то в университетской среде от учащихся требуется самостоятельный, научно-поисковый подход. Сглаживание этой диспропорции требует специальных интеграционных механизмов, ведущим из которых видится проектная деятельность, выстроенная как сквозной вектор непрерывного профессионального становления.

Отмеченные обстоятельства актуализируют разработку универсальной прогностической модели, направленной на трансляцию передового профессионального опыта будущим педагогам-музыкантам. Подобная конструкция призвана обеспечить поэтапное формирование проектной компетентности, прикладных умений и личностных свойств, необходимых для эффективного выполнения профессиональных обязанностей в учебной и практической деятельности. Непосредственному обоснованию и пошаговой реализации этой модели и посвящен следующий параграф диссертационного исследования.

1.4. Модель развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях среднего профессионального и высшего образования.

Одной из исследовательских задач, обозначенной во введении диссертации, является разработка и обоснование модели развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля разных уровней образования в процессе продуктивной профессионально-педагогической деятельности. Необходимость разработки авторской модели и технологии вызвана рядом серьезных проблем, существующих в современной системе непрерывного профессионального образования. Влияние устаревших подходов на рассматриваемую систему по-прежнему остается ощутимым, а главным ее пороком служит недостаточная объективность применяемых критериев. Внутренняя несогласованность системы выражается в принципиальном расхождении образовательных стандартов, форм и методик обучения, которые нередко лишены выраженной теоретико-информационной или специально-профильной направленности. Сложившаяся практика подготовки сводит профессиональный горизонт будущих специалистов преимущественно к исполнительским навыкам, фактически оставляя за скобками их проектные способности, психологическую компетентность и внутреннюю готовность к воспитательной работе.

Разрабатываемая концепция выстраивается на иных основаниях: она опирается на критическое осмысление отечественного и мирового опыта в области музыкальной педагогики и нацелена на последовательное преодоление указанных недостатков. Инструментом для этого служит соединение современных научных подходов, инновационных образовательных технологий и действенных практик, в совокупности обеспечивающих гармоничное развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста.

Так, в Федеральном законе от 24 июня 2024 года № 264-ФЗ (с изменениями) «Об образовании в Российской Федерации» основными задачами научно-методического и педагогического сопровождения являются:

инновационная деятельность, ориентированная на разработку, апробацию и внедрение новых учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий, а также на совершенствование научного и учебно-методического обеспечения системы образования; осуществление образовательными и научными организациями совместных проектов, научных исследований, экспериментальных разработок и иных мероприятий; инновационная деятельность, реализуемая в форме проектов и программ указанными организациями и их объединениями [191].

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» в рамках специальности 53.02.01 «Музыкальное образование» программа среднего профессионального звена предъявляет к студентам ряд компетентностных требований: они должны владеть навыками научно-поисковой и проектной работы в музыкально-педагогической сфере, уметь обобщать и критически перерабатывать чужой методический опыт, а также грамотно фиксировать и представлять педагогические наработки [192].

Нормативно-правовую базу разрабатываемой модели составляют государственные образовательные стандарты высшего образования, которые задают вектор профессиональной подготовки и регламентируют условия ее реализации. Ключевая роль в этом перечне отводится ФГОС ВО «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Музыка», утвержденный приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 г. № 121 (в ред. приказа от 08.02.2021 г. № 83). Для эффективного процесса профессиональной подготовки указаны следующие компетенции специалиста, который «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих норм, ресурсов и ограничений» [193]. В профессиональном

стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 № 544н закреплены требования к необходимым умениям педагога. В частности, для обеспечения эффективности профессиональной подготовки специалист должен владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий. В соответствии с положением стандарта деятельность педагога должна быть направлена на проектирование событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка, а также на построение образовательного процесса с учетом возрастных и социальных особенностей [194].

Таким образом, разработка и обоснование авторской модели развития проектной компетенции базировались на комплексном нормативно-правовом и научно-теоретическом фундаменте. В его основу положен ФГОС СПО и ФГОС ВО, а также профессиональный стандарт «Педагог», которые определяют целевые ориентиры, компетентностные требования и правовые рамки образовательного процесса. С другой стороны, в основу модели положены результаты анализа философской, психологической, педагогической и методической литературы, включая труды, посвященные проблемам музыкально-педагогического образования.

Трактовку термина «модель» в *философском* аспекте дал В. Фибан, рассматривая его как связующее звено между идеальным объектом познания и материальным объектом исследования. Согласно его определению, модель сравнивается с объектом познания, что позволяет уточнять и совершенствовать ее. Полученные с помощью модели данные служат основой для дальнейшего развития идеализированного объекта познания, что обуславливает необходимость соответствующей модификации самой модели. Таким образом, взаимодействие между изучаемым объектом, его моделью и идеальной конструкцией лежит в основе развития научного познания [232]. Согласно С. Хартману, модели выполняют следующие функции: служат

средством проверки и уточнения теории, способов ее построения, выступают посредником между теоретическими положениями и эмпирическими данными. В отсутствие развитой теоретической системы отдельные модели и подходы способны временно замещать теоретическое обоснование, предоставляя рабочий инструментарий для анализа. Кроме того, модели помогают планировать эксперимент, обрабатывать и интерпретировать эмпирический материал, устанавливать причинно-следственные связи между изучаемыми явлениями, а также выступают основой для компьютерного моделирования [237].

Таким образом, под термином «моделирование» философы понимали процесс построения схем, конструкций, символических форм или формул, отражающих исследуемые объекты или явления, которые воспроизводят в простой форме структуру, свойства и отношения между ее элементами**.**

Согласно общепринятым научным толкованиям термина «модель» в *психологии* подразумевается естественно встречающееся или социально-психологическое явление, предназначенное для изучения социально психологических феноменов, с помощью которых стремятся объяснять и описывать поведение людей. Так, В. М. Бехтерев описывал моделирование как процесс создания моделей психических явлений с целью изучения их функционирования и последующего использования полученных данных для объяснения наблюдаемых эмпирических фактов. Под моделированием психики ученый подразумевал проектирование и конструирование искусственных аналогов различных психических явлений и лежащих в основе нейрофизиологических и психологических механизмов [21, с. 480].

Близкой, но более развернутой позиции придерживался В. В. Никандров. Автор указывал, что: «Термин «моделирование», максимально отображающие всю многогранность этого понятия: во-первых, моделирование трактуется как форма познавательной деятельности, опирающаяся на мышление и воображение, как метод исследования объектов

и явлений через их модели; а также как процесс создания и доработки самих моделей» [158, с. 55]. Результаты использования моделей служат базой для выдвижения психологических гипотез и преобразования их в соответствующие теории, которые, в свою очередь, дают импульсы к новым исследованиям с применением моделирования, приводящим к более современным теориям, стимулирующим разработку более совершенных моделей, по бесконечному пути познания [158, с. 70].

Н. Ф. Талызина считала, что основная цель моделирования – выявить структуру деятельности, инвариантные возможности усвоения действий и понятий, а также условия, обеспечивающие успешность учения. При этом модель выступает промежуточным звеном между субъектом (преподавателем), предметом исследования и системой, позволяющей изучать проблему от сложного к простому, от незнакомого к привычному на всех этапах научного исследования [217].

Говоря об актуальности проблемы моделирования содержания *педагогического* образования, Ю. К. Бабанский подчеркивал прогностический характер модели, учитывающей не только текущие потребности общества, но и перспективные требования к подготовке педагогических кадров нового поколения. Рассматривая методологию моделирования профессиональной подготовки специалиста, В. Д. Шадриков подчеркивал, что она должна быть ориентирована на требования к будущей профессии. Определенная модель в той или иной специальности должна отличаться целями, функциями, компетенциями, знаниями и качествами, критериями достижения цели и информационным обеспечением [243]. Изучая теоретические аспекты процесса моделирования, Г. П. Щедровицкий отмечал, что осознание сущности различных моделей при подготовке специалистов влияет на обоснованность выбора содержания, форм, методов, средств, приемов организации учебно-познавательной деятельности в соответствии с конкретными условиями профессиональной подготовки [248].

В методике *музыкально-педагогической* подготовки специалистов моделирование широко используется как научный метод совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов музыкально-педагогического образования. Так, в исследовании В. И. Петрушина была разработана и обоснована организационно-технологическая модель формирования методической подготовленности будущих учителей музыки на основе праксиологического подхода. В его трактовке модель представлена тремя структурными блоками: теоретико-методологическим, методолого-технологическим и диагностическо-эффективным [174].

Широко известен опыт музыкального воспитания школьников Т. Е. Вендровой, включающий реализацию авторской организационно-технологической модели, структурированная по двум блокам: методологическому и технологическому. Модель реализуется через систему разработанных педагогических условий, включающую стимулирование творческой самореализации учащихся, применение интерактивных образовательных технологий оптимальное сочетание теоретической и практической составляющих профессиональной подготовки с предпосылками на проектную деятельность, апробацией и созданием новых оригинальных методик в музыкальном образовании. В данной модели были выделены этапы формирования методической подготовленности (мотивационно-познавательной, компетентностно-рефлексивной, творческо-деятельностной), выбраны содержание, формы, методы и средства. Результатом адаптации представленной модели являлась качественная методическая подготовка будущих учителей музыки на основе праксиологического подхода [28].

А. И. Исенко, исследовавшая проблему профессиональной подготовки будущих учителей музыки, уделяла особое внимание на вокально-педагогическую деятельность. Автор презентовала модель, которая базируется на реализации деятельностного, системного, компетентностного, личностно-ориентированного, культурологического, аксиологического,

семиотического и герменевтического методологических подходов. В разработанной ею модели органично объединяются несколько блоков: 1) целеполагание, которое включает цель, задачи и прогнозирование конечного результата; 2) теоретико-методологический блок, охватывающий научный тезаурус исследования, современные парадигмы художественного образования, методологические подходы, закономерности и принципы профессиональной подготовки будущих педагогов к вокально-педагогической деятельности, структуру готовности к данному виду деятельности; 3) содержательно-методический блок, раскрывающий организационные и методические условия профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности [93].

В монографии В. В. Афанасьева представлена модель, включающая организационную систему формирования профессионально-личностного опыта учителя музыки в процессе непрерывной педагогической подготовки. Целостность модели обеспечивается упорядоченным набором компонентов: мотивационно-целевого, методически-концептуального, процессуально-содержательного, деятельностного, оценочно-эффективного, которые отражаются на интегральных компонентях и закономерностей, лежащих в основе непрерывного процесса обретения и приумножения профессиональных и личностных качеств педагогами музыкальной сферы. [15, с.95-115].

Для системы межуровневого образования и формирования профессиональных навыков будущих учителей музыки разработана концептуальная модель Л. П. Казанцевой и В. Н. Холоповой. Данная модель отражает систематизированное содержание и последовательность образовательного процесса в обозначенном направлении по блокам, которые системно взаимодействуют друг с другом. В их исследовании подчеркивается, что системные связи между отдельными модульными рейтинговыми блоками создают основу для эффективного формирования профессионального мастерства будущих учителей музыки [97, с. 22].

Опираясь на теоретические наработки в области философии, психологии, педагогики и методики музыкального воспитания, с учетом нормативно-правовых ориентиров системы профессионального музыкального образования была создана авторская модель, направленная на развитие проектной компетенции у будущих учителей музыки и музыкальных руководителей – как в колледже, так и в вузе. Актуальность модели обусловлена запросом общества на высокопрофессиональные кадры, способные гибко реагировать на меняющиеся требования образовательной среды. В частности, проектное обучение, как инновация в российском образовании, обусловливает востребованность современного рынка труда в конкурентоспособном специалисте музыкально-педагогической сферы. Таким образом, идея изменчивости в подготовке будущих учителей музыки и музыкальных работников в системе среднего профессионального и высшего образования включает необходимость и возможность разработки и обоснования авторской модели, способствующей развитию проектной компетенции обучающихся на различных этапах ее формирования.

Опираясь на выработанные методологические принципы и подходы, автор выстроил модель формирования проектной компетентности будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования. Она представляет собой целостную структуру, в которой органически соединены пять ключевых блоков: методолого-прогностический, диагностический, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-итоговый.

Методолого-прогностический блок сосредотачивает в себе стратегические ориентиры исследования, его задачи, методологические подходы, дидактические принципы и комплекс педагогических условий. Главная цель предлагаемой модели-качественное наращивание проектного потенциала студентов музыкально-педагогического направления на обоих уровнях подготовки. В соответствии с ней формулируются и конкретные

задачи: концептуально разработать, теоретически обосновать и эмпирически проверить положения модели, определить адекватные организационные формы и обеспечить такое содержательное наполнение образовательного процесса, которое действительно способствует становлению проектных умений будущих выпускников. Методологическим фундаментом модели выступили системно-деятельностный, компетентностный, интегративный и непосредственно проектный подходы, подробный обзор которых был осуществлен в параграфе 1.2. Использование указанных методологических подходов определило использование ключевых дидактических принципов, лежащих в основе данной модели: системности, деятельности, универсальности, комплексности, преемственности, межпредметных связей, активности и вариативности. Каждый принцип направлен на раскрытие основополагающей идеи, соблюдение которой гарантирует эффективность в достижении поставленных учебных и воспитательных целей в процессе проектной деятельности (см. рис. 3).



Рисунок 3. Связь методологических подходов и принципов развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля

Характеристика методологических подходов достаточно представлена в параграфе 1.2. Вместе с тем подчеркнем, что каждый из подходов неразрывно

связан с реализацией выбранных принципов. Так, применение *системно-деятельностного* подхода к развитию проектной компетенции включало целостную стратегию организации образовательной среды, позволяющую наиболее полно задействовать потенциал проектной деятельности и достигать высоких образовательных результатов. Ключевыми составляющими этого процесса становятся самостоятельная постановка целей, выстраивание алгоритма действий, а также свобода в выборе исследовательских методик и способов творческого самовыражения – все это заметно усиливает личную мотивацию и живую заинтересованность участников. Практическое воплощение намеченной стратегии строилось на сочетании принципов системности и деятельности.

Обращение к принципу системности продиктовано необходимостью целенаправленно формировать профессиональную готовность будущих учителей музыки к полноценной проектной работе. В ходе его реализации главный акцент делался на выявлении и задействовании внутреннего потенциала учащихся, их индивидуально-личностных качеств, которые играют решающую роль в становлении соответствующей квалификационной зрелости. Рассматривались возможности практической реализации выбранных форм и методов в рамках образовательной среды. Принцип *деятельности* основывался на убеждении, что полноценное развитие личности осуществляется непосредственно в процессе активной творческой деятельности. Применительно к развитию проектной компетенции данный принцип подчеркивает важность приобретения у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля прочных навыков планирования и глубокого анализа собственных профессиональных действий; способность оперативно и качественно разрешать возникающие профессиональные проблемы, самостоятельно формировать стратегии поведения принимая обоснованные решения в нестандартных ситуациях педагогического характера.

Компетентностный подход, положенный в основу модели, выступает ключевым механизмом развития проектной компетенции у специалистов

музыкально-педагогической сферы, поскольку раскрывает содержание, этапы формирования и ключевые характеристики необходимых знаний, умений, профессионального опыта и личностных качеств студентов, ориентированных на успешную реализацию проектов. Данный подход был реализован на основе применения принципа *универсальности и комплексности*. Принцип *универсальности* в данной модели был направлен на обеспечение широкой применимости полученных знаний и навыков в различных сферах профессиональной деятельности будущего выпускника музыкально-педагогического профиля среднего и высшего звена.

Практическое применение универсальной модели в структуре дошкольного и общего образования ориентировано на подготовку специалиста, который наряду с узкопрофессиональными знаниями обладает развитым комплексом надпрофессиональных и предметно-ориентированных компетенций. Именно эта совокупность навыков дает будущему выпускнику возможность уверенно реализовывать себя в разнообразных профессиональных условиях и гибко приспосабливаться к меняющимся требованиям современного рынка труда.

Принцип комплексности призван обеспечить целостность и внутреннюю согласованность обучения через сквозную интеграцию всех элементов образовательного пространства. Он предполагает системность и основательность приобретаемых знаний, а также побуждает к внедрению синтетических форматов учебной работы, в которых учебные и воспитательные цели не разводятся по разным углам, а естественно дополняют друг друга.

В русле *интегративного подхода* к развитию проектной компетентности будущих учителей музыки основное внимание уделялось сохранению непрерывности процесса обучения и постепенному развертыванию программно-методического сопровождения для студентов учреждений среднего специального и высшего образования. Данный подход включал освоение интегративных, межпредметных теоретических знаний и практических навыков, что позволит

развивать исследуемую компетенцию и быть успешным в профессиональной деятельности, успешно осуществлять ее в будущем. Развитие проектной компетенции осуществлялось на основе принципа *преемственности,* который воплощался в последовательной системе обучения: она предусматривала поэтапный переход от освоения общих представлений к работе с детализированными конкретизированными задачами. Основой данного принципа являются положения о том, что знания и навыки, сформированные на предыдущих уровнях обучения, становятся фундаментом для последующих этапов: упорядочивает содержание учебного материала и позволяет установить междисциплинарные взаимосвязи, вскрыв внутренние механизмы интеграции знаний. В свою очередь, принцип межпредметных связей был задействован через комплексное использование теоретических сведений и практических умений, почерпнутых из разных областей, что обеспечило целостное освоение целевой компетенции.

Внедрение проектного подхода предусматривало реализацию комплекса мероприятий, направленных на развитие проектной компетенции у будущих учителей музыкально-педагогического профиля. Основные направления работы охватывали поэтапное выполнение проектных задач, разработку психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности и учет индивидуальных особенностей познавательных процессов каждого обучающегося. Методологической опорой при этом послужили принципы активности и вариативности.

Принцип активности предусматривал непосредственное включение будущих педагогов-музыкантов в образовательный процесс, пробуждая их инициативность и осмысленность в действиях. Он утверждает определяющую роль субъектной позиции студента в становлении проектной компетентности и одновременно питает самостоятельность, коммуникативную культуру, способность критически воспринимать информацию и переводить ее в практическое русло.

Принцип вариативности, закрепленный на нормативном уровне как фундаментальная характеристика современного образования, стал теоретической основой для конструирования гибких, личностно ориентированных траекторий профессиональной подготовки, что прямо отвечает требованиям компетентностной парадигмы и задачам настоящего исследования. Его реализация строилась на многообразии форм, методов и технологий обучения, которые в своей совокупности создают условия для формирования у студентов подлинной готовности к творческой проектной деятельности.

Для разрешения противоречий, обозначенных во введении, и решения поставленных задач был определен *комплекс педагогических условий*. Их внедрение осуществлялось поэтапно в соответствии с логикой исследовательской программы и опытно-экспериментальной работы. На основании анализа научной литературы можно заключить, что педагогические условия представляют собой совокупность взаимосвязанных факторов, определяющих выбор методов, средств и организационных форм учебного процесса, адекватных поставленным образовательным задачам.

В этой связи в исследовании были обоснованы и реализованы педагогические условия, необходимые для развития проектной компетенции у будущих педагогов-музыкантов. Их разработка базировалась на следующих основаниях: образовательных стандартах, задающих содержание компетенции; противоречиях, присущих системе непрерывного профессионального развития педагогов-музыкантов; особенностях образовательных технологий, применяемых в подготовке специалистов музыкально-педагогического профиля. Соотношение указанных требований, противоречий, профильных характеристик и педагогических условий, задействованных в процессе формирования проектной компетенции у обучающихся на уровнях СПО и ВО, представлено в таблице 4.

Таблица 4

Соотношение требований, противоречий, профильных особенностей и педагогических условий, задействованных в процессе формирования проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля (уровни СПО и ВО)

Современные требования	***Противоречия***	***Особенности формирования***	***Педагогические условия***
Высокий уровень освоения основных элементов проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе непрерывного профессионального образования.	Между несогласованностью учебно-методической базы, существующей в системе среднего профессионального и высшего образования, препятствующей эффективности поэтапного и непрерывного развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля.	Создание образовательного методического ресурса, включающего интегративное содержание, формы, методы и средства, направленные на развитие проектной компетенции в рамках непрерывного образования в системе среднего профессионального и высшего образования.	Разработка и поэтапное внедрение блочно-интегративной системы обучения, предусматривающей непрерывное развитие проектной компетенции обучающихся в системе СПО и ВО.
Высокий уровень владения проектной компетенцией, включающей направленность личности будущего специалиста в сфере музыкально-педагогического образования.	Между потребностью в эффективном формировании у обучающихся навыков планирования и организации авторских проектов в музыкально-педагогической сфере и недостаточной разработанностью комплекса универсальных заданий, направленного на решение этой задачи.	Вовлечение будущих учителей музыкально-педагогического профиля в профессиональную деятельность по применению проектных методов и средств обучения, направленных на решение практико-ориентированных задач.	Создание комплекса универсальных заданий, решение которых способствует формированию знаний и навыков планирования и организации авторских учебных музыкально-образовательных проектов.
Высокие требования к разработке и внедрению систематизированного комплекса универсальных заданий,	Между уровнем сформированной проектной компетенции у будущих	Применение интегративных и межпредметных знаний, способов деятельности,	Реализация универсальной программы непрерывного обучения студентов среднего

обеспечивающего целенаправленное формирование у обучающихся знаний и навыков планирования и организации авторских учебных музыкально-образовательных проектов.	специалистов музыкально-педагогического профиля и освоением системы интегративных, межпредметных и частных профессиональных знаний.	которые обеспечивают развитие проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля.	профессионального и высшего образования «Интегративные процессы в развитии проектной компетенции специалистов музыкально-педагогической сферы».
Развитие у будущих специалистов практико-ориентированной составляющей проектной компетенции, обеспечивающей способность к самостоятельному планированию, корректному оформлению, обоснованной оценке и полноценной реализации авторских проектов на всех этапах непрерывного профессионального обучения.	Между требованиями к активному использованию проектной деятельности в музыкально-педагогическом образовании и ограниченный объем практических навыков, необходимых для грамотного планирования, оформления, оценки и реализации авторских проектов.	Вовлечение студентов в систематическую рефлексию и применение методов самоанализа и внешней экспертной оценки (с использованием портфолио, критериальных карт, рефлексивных анкет, обеспечивая осознанные проектные действия и их последующую регуляцию.)	Развитие у обучающихся навыков рефлексии с целью анализа и коррекции собственной проектной деятельности на основе внешней экспертной оценки и внутреннего самоанализа как основы профессиональной деятельности в музыкально-педагогической сфере.
Использование знаний, полученных в процессе развития проектной компетенции, реализация авторских проектов при прохождении различных видов практики.	Между необходимостью развития у будущих специалистов способностей и умений использовать авторские проекты для трансляции полученного опыта в вариативных условиях будущей профессиональной деятельности и недостаточной ориентированностью существующих педагогических средств и методов на формирование указанной способности к применению проектного опыта.	Активное вовлечение студентов в процесс создания и последующей реализации авторских проектов в профессиональной сфере, а также их поддержка в течение всего периода презентации и распространения.	Развитие у обучающихся способностей и умений презентовать и использовать авторские проекты в музыкально-педагогической деятельности с целью трансляции полученного опыта в вариативных условиях будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим поэтапную реализацию педагогических условий в достижении поставленных образовательных целей. Первым педагогическим условием стала разработка и поэтапное внедрение блочно-интегративной системы обучения, обеспечивающей непрерывное развитие проектной компетенции на уровнях среднего профессионального и высшего образования. Реализация этого условия была направлена на создание образовательного методического ресурса, объединяющего содержание, формы, методы и средства, подчиненные единой цели – последовательному формированию проектной компетенции в системе непрерывной подготовки. Исследовательская программа выстраивалась поэтапно: на начальной стадии, в рамках модулей 1-3, студенты системы СПО осваивали теоретико-методологическую базу; модули 4-6 были ориентированы на практическое применение полученных знаний в условиях Высшей школы при неизменном сохранении преемственности между уровнями подготовки.

Данное педагогическое условие решало несколько взаимосвязанных задач: снятие психологического барьера у учащихся СПО при освоении научно-методического материала по проектной деятельности, пробуждение их личной мотивации к овладению соответствующим инструментарием, а также обогащение образовательного процесса разнообразными дидактическими форматами – проблемными лекциями, научно-практическими конференциями, дискуссионными семинарами, тренингами и разбором личностно ориентированных ситуаций. Внедрение этого комплекса в учебную практику позволило существенно сократить разрыв между учебно-методическими базами СПО и вуза, который прежде серьезно препятствовал непрерывному становлению проектной компетентности будущих учителей музыки.

Вторым педагогическим условием стала разработка системы универсальных заданий, направленных на формирование практических знаний и навыков планирования и реализации авторских музыкально-

образовательных инициатив. В рамках ее воплощения был задействован комплекс мероприятий, обеспечивающих непрерывное развитие проектных умений в связке «СПО – ВУЗ». В основу реализации этого условия легли практико-ориентированные задания через анализ проблемных случаев в музыкально-педагогической сфере, активное применение кейс-метода для решения реальных профессиональных задач, а также составление методических рекомендаций с пошаговыми алгоритмами проектирования, критериями оценки результатов и принципами подбора прикладного технологического инструментария. В совокупности это позволило повысить качество подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля и укрепить эффективность сквозной образовательной траектории.

Третье педагогическое условие предусматривало *внедрение универсальной сквозной учебной программы для студентов среднего профессионального и высшего образования «Интегративные процессы в развитии проектной компетенции специалистов музыкально-педагогической сферы».* Данное условие являлось основанием для формирования специальных теоретических и методологических знаний и выступило ключевым фактором разрешения противоречия, заключающегося в несоответствии между уровнем сформированной проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля и освоением системы интегративных, межпредметных и частных профессиональных знаний.

Предполагаемые меры для решения данного противоречия включали в себя следующие элементы: применение активных методов обучения, в том числе организация цикла лабораторных занятий, включающих принципы проектирования урока, корпоративную работу обучающихся в малых группах, их интервьюирование; проведение деловых игр, семинара-дискуссии, мастер классов; выполнение междисциплинарных заданий, стимулирующих комплексное применение знаний из таких предметов как музыкальная

психология и психология музыкального образования; проектирование и разработка основных и дополнительных образовательных программ; методы исследовательской и проектной деятельности; основы вожатской деятельности; технологии проектно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста; обеспечение перехода от теоретико-методологического осмысления к освоению организационно-практических навыков в процессе решения комплекса универсальных заданий.

Четвертое педагогическое условие включало *развитие у обучающихся навыков рефлексии с целью анализа и коррекции собственной проектной деятельности на основе внешней экспертной оценки и внутреннего самоанализа как базы профессиональной деятельности в музыкально-педагогической сфере.* Данное условие выступило в качестве инструментария для преодоления выявленного противоречия между требованием к активному использованию проектной деятельности в музыкально-педагогическом образовании и ограниченным объемом практических навыков, необходимых для грамотного планирования, оформления, оценки и реализации авторских проектов. Предлагаемые меры для устранения данного противоречия включали следующие компоненты: вовлечение студентов в систематическую рефлексию и применение методов самоанализа на основе внешней экспертной оценки (с использованием портфолио, критериальных карт, рефлексивных анкет), обеспечивающих осознанные проектные действия и их последующую регуляцию; организация практических занятий, имитирующих реальные проблемные ситуации, а также внедрение таких форм обучения, как дебаты, экспертный совет, тренинг-игры, подготовка и защита бакалаврских работ.

Пятым педагогическим условием являлось *развитие у обучающихся способностей и умений презентовать и использовать авторские проекты музыкально-педагогической деятельности с целью трансляции полученного опыта в вариативных условиях будущей профессиональной деятельности.* Данное условие выступило инструментарием для преодоления выявленного

противоречия, обусловленного несоответствием между необходимостью развития у будущих специалистов способностей и умений использовать авторские проекты для трансляции полученного опыта в вариативных условиях, и недостаточной ориентированностью существующих педагогических средств и методов на развитие этой компетенции.

Реализация данного условия была осуществлена с помощью активного вовлечения студентов в процесс создания и последующей реализации авторских проектов в профессиональной сфере, а также их поддержка в течение всего периода презентации и распространения; реализации проектов в учреждениях дошкольного и школьного образования в процессе прохождения практики; решения универсальных заданий связанных с презентацией результатов проектной деятельности на семинарах и студенческих научно-практических конференциях, а также обсуждения авторских проектов на заседаниях экспертного совета, предшествующих подготовке и защите дипломных работ. Таким образом, реализация условия подразумевала создание будущими специалистами авторских учебных проектов в процессе выполнения комплексных заданий в рамках итоговой педагогической практики. Апробация модели позволила зафиксировать реальный уровень проектной компетентности студентов и наметить конкретные ориентиры их дальнейшего профессионального развития.

Диагностический блок выстроен на четырех взаимосвязанных критериях, каждый из которых охватывает отдельный аспект компетентности. Мотивационно-диагностический критерий раскрывает, насколько будущий специалист осознает ценность проектной деятельности - и в личностном, и в профессиональном измерении, — а также насколько устойчив его интерес к поиску нестандартных решений в музыкальной педагогике. По сути, именно он показывает, готов ли студент полноценно включиться в проектную работу еще до ее начала.

Содержательно-процессуальный критерий обращен к другому слою: он

позволяет судить о том, владеет ли студент теоретическими основами и прикладными инструментами проектирования, умеет ли планировать, выстраивать и прогнозировать ход проекта в реальных условиях музыкально-педагогической практики. Демонстративно-творческий критерий выявляет креативный потенциал-способность генерировать оригинальные идеи, выстраивать нетривиальные концепции и убедительно представлять результаты работы. Наконец, рефлексивно-оценочный критерий диагностирует аналитические способности: умение критически смотреть на собственные достижения, честно оценивать педагогические решения и формулировать осмысленные задачи для дальнейшего роста.

Совокупное применение этих критериев на основе адаптированных методик обеспечило разностороннюю и объективную картину сформированности проектной компетентности - как в системе среднего профессионального, так и высшего образования. По результатам диагностики студенты были распределены по трем уровням: репродуктивному, продуктивному и творческо-исследовательскому; подробная характеристика каждого из них приведена в параграфе 2.1.

Содержательный блок разработанной модели был направлен на развитие проектных компетенций и практическую реализацию поставленных задач. Основными механизмами которых выступали: вовлечение будущих специалистов в активную поисковую и проблемно-ориентированную деятельность; стимулирование различных форм совместной работы (групповой, коллективной, коллективно-групповой); целенаправленное использование интерактивных методов обучения. При анализе учебных планов разных ступеней образования были определены дисциплины, которые подразумевают совершенствование общепедагогических и профессиональных знаний, умений и навыков (Таблица 5).

Таблица 5

Обзор дисциплин, формирующих проектную компетенцию у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля

СПО	ВО
– история музыки и музыкальная литература	– история зарубежной и отечественной музыки
– теоретические и методические основы музыкального образования детей в ДОУ; – основы методической работы учителя музыки и музыкального руководителя; - методическое обеспечение образовательного процесса	– методика музыкального образования (теория и методика обучения и воспитания в области дошкольного образования)
– психология; – педагогика	– музыкальная психология и психология музыкального образования
– организация внеурочной деятельности; – пробные уроки в общеобразовательной школе; – летняя практика в оздоровительных детских учреждениях; – пробные занятия в дошкольных образовательных учреждениях	– проектирование и разработка основных и дополнительных образовательных программ; – методы исследовательской и проектной деятельности; – технологии проектно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста
– информатика и информационно–коммуникационные технологии в профессиональной деятельности; – компьютерные технологии в музыкальной деятельности; – основы игры на цифровых музыкальных инструментах	– инновационные технологии музыкальном образовании; – аудиовизуальные технологии в музыкально–образовательном процессе

Кроме этого, содержание исследовательской программы подразумевало внедрение в учебный процесс авторского факультативного курса «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших организациях». Факультативный курс был ориентирован на решение нескольких взаимосвязанных задач. Прежде всего-выработку у студентов навыков самостоятельного планирования и координации проектной работы, освоение современных инструментов поиска информации, ее аналитической обработки и интерпретации. Параллельно шла систематизация теоретических знаний и прикладных умений, поддерживалась творческая инициатива в создании и воплощении проектного продукта. Отдельное внимание уделялось формированию культуры публичного

выступления и защиты дипломной работы — тому, что нередко оказывается слабым звеном даже у хорошо подготовленных специалистов.

Процессуально-технологический блок строился как последовательность трех этапов: подготовительного, продуктивно-эскизного и презентационно-творческого. Каждый из них был напрямую соотнесен с соответствующим разделом факультативного курса, подробно описанным в параграфе 2.2.

Подготовительный этап охватывал первый и второй блоки программы. В рамках первого блока учащиеся СПО выполняли комплекс учебных заданий, которые носили во многом универсальный характер: разбирали различные способы постановки целей и формулирования задач, выстраивали структуру и содержание собственных проектов, знакомились с требованиями к «визитной карточке» проекта, прорабатывали доказательную базу для предстоящей презентации и четко определяли ожидаемые результаты своей деятельности. Второй блок программы предполагал анализ проблемных ситуаций в музыкально-образовательной сфере, включающего *применение* кейс-метода, направленного на разрешение профессиональных проблем, существующих в музыкально-педагогической работе. В ходе внедрения программы факультативного курса (в рамках 1-2 блоков) применялось сочетание ряда организационных форм и методов обучения: проблемных лекций и научно-практических конференций, семинаров-дискуссий и тренингов, решения и анализа личностно ориентированной ситуации.

Продуктивно-эскизный этап охватывал третий и четвертый блоки авторского курса, который был выстроен в логике непрерывного развития проектной компетенции студентов в системе СПО с последующим продолжением в вузе, и соответствовал реализации следующего педагогического условия: реализация универсальной программы непрерывного обучения студентов среднего профессионального и высшего образования «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших организациях».

Реализация данного педагогического условия осуществлялась посредством внедрения блочно-интегративной системы обучения, обеспечивающей преемственность в формировании проектной компетенции на уровнях среднего профессионального и высшего образования. Основными формами на данном этапе являлись: корпоративная работа обучающихся в малых группах, их интервьюирование, проведение деловых игр, а также семинаров-дискуссий и мастер классов. В рамках указанного этапа обучающиеся СПО выполняли универсальные задания, включающие разработку и обоснование содержания паспорта авторского проекта в том числе его публичную защиту. Для студентов высшего образования (в рамках четвертого блока) предполагалось осуществление следующих задач: разработка серии уроков музыки и внеклассных воспитательных мероприятий, направленных на повышение мотивации и интереса к музыкальному искусству у детей школьного возраста, создание совместной концепции музыкального события, включая тематику, содержание, художественное оформление, использование информационно-коммуникационных технологий.

Презентационно-творческий этап соответствовал пятому и шестому блокам разработанного курса и предполагал реализацию следующих педагогических условий: 1) развитие у обучающихся навыков рефлексии с целью анализа и коррекции собственной проектной деятельности на основе внешней экспертной оценки и внутреннего самоанализа; 2) формирование у студентов готовности к практическому применению собственных проектных наработок в музыкально-педагогической сфере и способности гибко переносить их освоенный опыт в их дальнейшую профессиональную работу. На данном этапе проверялись результаты проектной деятельности учащихся экспериментальной группы-с опорой на специально разработанный диагностический аппарат, в основу которого легли адаптированные апробированные методики.

Оценочно-итоговый блок модели включал три взаимосвязанных элемента,

вместе отражающих динамику формирования проектной компетентности будущих музыкальных педагогов.

Первый был связан с самостоятельной разработкой и практическим воплощением проектов, как учащимися СПО, так и студентами вузов в рамках учебной, внеаудиторной и социально-воспитательной деятельности. Обязательным условием выступала публичная защита каждой инициативы с использованием мультимедийной презентации и современных цифровых инструментов. Это требование было принципиальным: проект, который не прошел публичного предъявления, не считался завершенным.

Второй элемент предполагал непосредственную апробацию приобретенных умений в реальных профессиональных условиях - в ходе учебной и производственной практик. Именно здесь становилось очевидным, насколько проектная компетентность оказывается действительно рабочей, а не остается достоянием аудиторных упражнений.

Третий элемент был ориентирован на систематический сбор и анализ обратной связи от всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, руководителей практики. Полученные сведения служили надежной эмпирической основой для своевременной корректировки содержания и форм проектного обучения, там, где это действительно требовалось.

Разработанная модель развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях среднего профессионального и высшего образования представлена на рисунке 4.

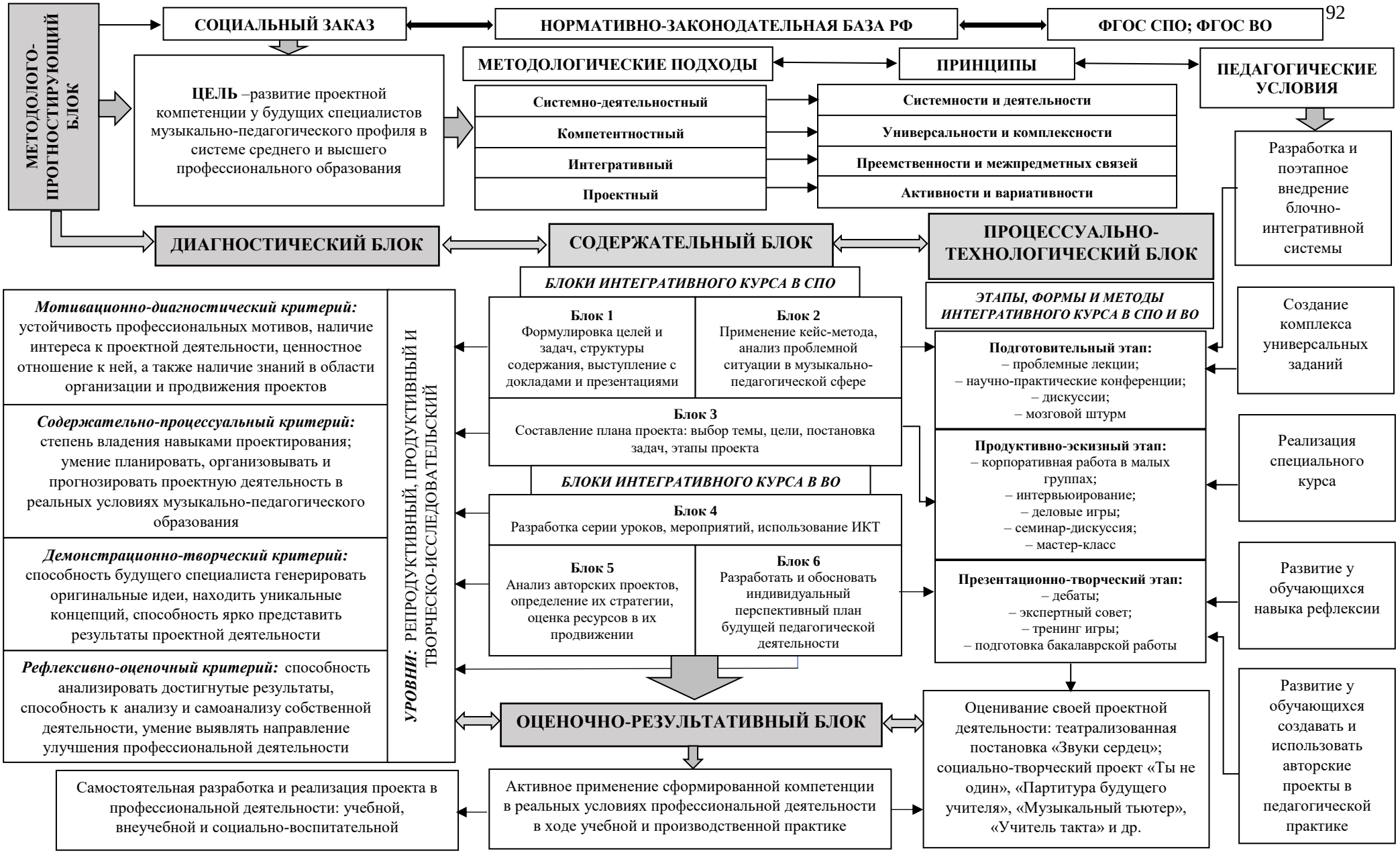


Рисунок 4. Модель развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях среднего профессионального и высшего образования

Выводы по первой главе

1. Проведенный теоретико-методологический анализ проблемы развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля на основе философской, психологической, педагогической и методической литературы позволил: выявить и проанализировать комплекс актуальных вопросов, связанных с необходимостью повышения уровня обучения студентов средних профессиональных и высших учебных заведений в области проектной компетенции; определить педагогическую стратегию, включающую методологию и технологию развития проектной компетенции; сформулировать авторские понятия «проектная деятельность будущих учителей музыки и музыкальных руководителей» и «проектная компетенция будущих специалистов музыкально-педагогической направленности»,

Проектная деятельность учителей музыки и музыкальных руководителей представляет собой систему практико-ориентированных знаний, навыков и личностных качеств, направленных на планирование и организацию образовательного процесса, составной частью которого является проектирование учебного продукта. Учебная деятельность выстроена по принципу нарастающей сложности: студенты последовательно выполняют проектные задания, постепенно осваивая все более широкий спектр форматов работы: поисково-познавательные, научно-исследовательские, творческие, социально-организаторские и сценарно-проектировочные.

Анализ философских, психолого-педагогических и методических источников позволил объяснить природу, внутреннее строение и функциональное содержание проектной компетентности будущего педагога-музыканта. По своей сути это сложное многоуровневое образование, в котором органично соединяются межпредметные знания, обобщенные умения и навыки, а также комплекс индивидуальных способностей и профессионально значимых качеств, формирующихся на этапах среднего

профессионального и высшего образования. Именно она обеспечивает непрерывную реализацию практических действий-планирования, организации, контроля, корректировки и оценки результатов совместной проектной работы со студентами. В их числе музыкально-познавательная, сценарно-моделирующая, координационно-управленческая и творческая деятельность, нацеленная на достижение музыкально-педагогических и культурно-просветительских задач.

Экспериментальная часть исследования подтвердила состоятельность выработанных теоретических подходов на практике: проектная компетентность будущих специалистов успешно формировалась в условиях непрерывного обучения в связке СПО – вузов, создавая реальную основу для ее дальнейшего развития в профессиональной педагогической деятельности.

2. Методологическую базу исследования составил комплекс взаимодополняющих подходов-системно-деятельностного, компетентностного, интегративного и проектного. Их совокупность обеспечила теоретическое обоснование процесса формирования проектной компетентности на обоих образовательных уровнях. Взаимодополняющий характер этих подходов позволил органично объединить ряд научных принципов: системности и деятельности, универсальности и комплексности, преемственности и межпредметных связей, активности и вариативности. Методологические подходы нашли отражение через систему сформулированных принципов, согласованных с выбранными исследовательскими стратегиями и структурными элементами компонентов проектного опыта будущих учителей музыкального искусства, что в совокупности обеспечило процессу развития проектной компетенции целостность, системность и практическую направленность.

3. В связи с обозначением цели и основных задач исследования развития проектной компетенции у обучающихся в условиях среднего профессионального и высшего образовательного учреждения, были изучены

интеграционные процессы, определяющие организационные, содержательные и практические компоненты системы *непрерывной* подготовки будущих специалистов музыкально-педагогического профиля. Данные процессы позволили рассмотреть интеграцию как условия иерархичности и непрерывности обучения, которые обеспечивают преемственность между образовательными уровнями. Изучение основных положений интеграционного подхода представило возможность разработать и обосновать универсальную модель развития проектной компетенции, которая способствовала ее внедрению в процессе опытно-экспериментальной работы.

4. Модель развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях среднего профессионального и высшего образования состояла из 5 структурных блоков: 1) методолого-прогностического; 2) содержательного; 3) диагностического; 4) процессуально-технологического; 5) оценочно-результативного.

Методолого-прогностический блок включал цели, задачи, методологические подходы, принципы и педагогические условия, а также установление противоречий, существующих в отечественной системе непрерывного профессионального образования.

Содержательный блок организован на основе анализа учебных планов, учебных дисциплин, организационных форм и методов, направленных на развитие общепедагогических, профессиональных и проектных компетенций обучающихся и студентов на разных ступенях образования (СПО и ВО) по направлениям подготовки 53.02.01 «Музыкальное образование» и 44.03.01 «Педагогическое образование. Музыка». В результате аналитической работы была установлена совокупность содержательных, процессуальных и организационных факторов, которые определили выбор образовательных средств, направленных на развитие проектной компетенции у будущих педагогов-музыкантов в системе СПО и ВО.

Диагностический блок модели включал критерии и показатели развития

проектной компетенции. В качестве механизма оценивания были выбраны мотивационно-диагностический, содержательно-процессуальный, демонстрационно-творческий и рефлексивно-оценивающий критерии. На основе предложенных критериев и показателей были выявлены и охарактеризованы уровни развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования: *репродуктивный, продуктивный и творческо-исследовательский.*

Процессуально-технологический блок включал педагогическую технологию, построенную на базе специально разработанного факультативного курса «Интегративные процессы в развитии проектной компетенции специалистов музыкально-педагогической сферы» который выполнял в ней содержательную функцию и соответствовал *подготовительному, продуктивно-эскизному, презентационно-творческому* этапами данного блока.

Оценочно-результативный блок позволил прогнозировать ожидаемый результат – развитие проектной компетенции будущего специалиста музыкально-педагогического профиля, что проявлялось в его способности самостоятельно организовывать музыкально-образовательные проекты с детьми и учащимися, эффективно интегрируя педагогические, творческие и организаторские компоненты, а также оценивать результаты работы и осуществлять рефлексию как процесса, так и результата совместной проектной деятельности.

ГЛАВА 2.
РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2.1. Организация опытно-экспериментальной работы по развитию проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля.

Спроектированная модель развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях среднего профессионального и высшего образования, а также обоснование педагогических условий, создали базу для проведения опытно-экспериментальной работы, в рамках которой решались следующие задачи:

– апробация модели и разработанной технологии, оценка эффективности комплекса педагогических условий, направленных на развитие проектной компетенции у обучающихся музыкально-педагогических специальностей колледжей и вузов;

− обоснование критериев, показателей и уровней формирования проектных умений будущих специалистов в сфере музыкально-педагогической деятельности;

− анализ текущего уровня сформированности проектной компетенции у обучающихся СПО и студентов ВО;

− проведение количественной и качественной оценки полученных результатов опытно-экспериментальной работы.

В соответствии с задачами исследования, обозначенными во введении, опытно-экспериментальная работа велась в течение шести учебных лет (с 2020 по 2026 год). Ее организационной основой послужили образовательные площадки Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского и входящего в ее состав

Экономико-гуманитарного колледжа (г. Ялта). Контрольный этап осуществлялся на базе КФУ им Вернадского (г. Ялта). Опытно-экспериментальная работа включала *теоретико-поисковый, констатирующий, формирующий и контрольный* этапы**.**

В рамках *теоретико-поискового* этапа исследования (2020 г.), были рассмотрены концептуальные аспекты подготовки будущих учителей музыки и музыкальных руководителей к проектной деятельности в системе среднего профессионального и высшего образования. На данном этапе исследования решались следующие задачи:

− формулирование авторских понятий «проектная деятельность» и «развитие проектной деятельности будущих специалистов музыкально-педагогической направленности», разработка и обоснование основных положений авторской педагогической технологии;

− разработка авторского факультативного курса «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших организациях»

− подготовка системы комплексных заданий, а также выбор интерактивных форм и методов, предназначенных для участников экспериментальной группы.

Целью *констатирующего* этапа исследования (2021 г.) являлась диагностика исходного уровня проектной компетенции у всех участников эксперимента. Это позволило в дальнейшем осуществить сравнительный анализ его развития у обучающихся СПО и студентов ВО экспериментальных и контрольных групп по результатам текущих и итоговых срезов. Полученные данные помогли корректировать содержание педагогических условий, которые способствовали эффективности эмпирического обучения; итоги педагогического эксперимента представлены в количественном (процентном) соотношении и оформлены с помощью графических интерпретаций.

На констатирующем этапе исследования диагностические показатели сопоставлялись по четырем выборкам: экспериментальной и контрольной группам среднего профессионального образования, а также аналогичным группам Высшей школы.

Формирование групп проводилось с учетом образовательной ступени. В системе СПО экспериментальную группу составили учащиеся 3-го курса (с последующим переходом на 4-й) – 36 человек; контрольная группа насчитывала 38 человек. В системе высшего образования, на уровне бакалавриата, в экспериментальную группу вошли студенты 1-го курса (после-2-го) в количестве 36 человек, контрольную – 38 участников (Таблица 6).

Применение авторской модели позволило провести стартовый диагностический срез одновременно в обеих образовательных подсистемах, что обеспечило сопоставимость исходных данных и корректность дальнейшего сравнительного анализа.

Таблица 6

Характеристика экспериментальной выборки

Уровень образования	Группа	Количество (чел.)	Курс (начало, окончание)	Возраст (лет)	Критерий отбора
СПО	ЭГ	36	3 курс 4 курс	17–18	Естественная учебная группа, случайное распределение
СПО	КГ	38	3 курс 4 курс	17–18	Естественная учебная группа
ВО	ЭГ	36	1 курс 2 курс	19–20	Естественная учебная группа, случайное распределение
ВО	КГ	38	1 курс 2 курс	19–20	Естественная учебная группа

В структуре методического аппарата развития проектных умений будущих преподавателей музыки и музыкальных руководителей были научно

обоснованы соответствующие критерии и показатели их сформированности: *мотивационно-диагностический, процессуально-содержательный, демонстрационно-творческий и рефлексивно-оценочный* (см. табл. 7). Одновременно был сформирован диагностический инструментарий и разработан комплекс практических заданий, результаты выполнения которых подлежали экспертной оценке.

Назначение *мотивационно-диагностического критерия* заключалось в определении профессиональной направленности студентов музыкально-педагогического профиля на проектирующую работу, а также в диагностике их мотивационной сферы, познавательных интересов и актуальных нужд. Реализация этого критерия предусматривала решение следующих задач: выявление глубины мотивации и реальной готовности к участию, разработки и практического воплощения образовательных инициатив; фиксацию уровня сформированности технологических навыков; оценку степени усвоения профессиональных знаний и понимания современных педагогических тенденций.

Процессуально-содержательный критерий был направлен на оценку теоретической подготовки и прикладных умений, необходимых для ведения учебных и исследовательско-творческих проектов. В практическом отношении он решал несколько задач: позволял судить о личностно-профессиональной зрелости будущих учителей-в том смысле, насколько они готовы грамотно организовать проектную работу и обеспечить ее методическое сопровождение. Кроме этого, данный критерий давал возможность определить уровень теоретико-методологических знаний, необходимых для планирования учебного процесса с проектной составляющей, оценить результаты использования мультимедийных технологий и структурирования обучения на основе проектных задач, а также выявить степень владения цифровыми платформами и медиасредствами в контексте проектной деятельности.

Демонстративно-творческий критерий был ориентирован на другое-на оценку креативного потенциала будущих специалистов и их способности убедительно представлять результаты проектной работы. Здесь в центре внимания оказывались три взаимосвязанных аспекта. Первый – способность инициировать оригинальные проекты, создавать авторские сценарии, музыкальные композиции и нетривиальные творческие концепции. Второй-умение адаптироваться к меняющимся профессиональным условиям, оперативно реагировать на нештатные ситуации и находить нестандартные решения в ходе реализации проекта. Третий-навыки публичной презентации: способность ясно и убедительно донести смысл и идеи собственного продукта до аудитории.

Функция *рефлексивно-оценочного критерия* заключалась в диагностике рефлексивной культуры студентов, необходимой для анализа результативности проектной деятельности через механизмы самоанализа и своевременной самокоррекции. К основным задачам в пределах этого критерия принадлежали: определение уровня развития рефлексивных умений при осмыслении результатов проектной работы; исследование проектировочного потенциала студентов; формирование и замер навыков самооценки при определении степени владения проектной компетентностью для целенаправленного обогащения профессиональных знаний, практических способов действия и значимых личностных свойств. Для оценки способности будущих педагогов профессионального обучения к выполнению задач в рамках экспериментального исследования был введен комплексный показатель – уровень их готовности к проектной деятельности. В ходе исследования выделены три уровня готовности: репродуктивный, продуктивный, творческо-исследовательский (таблица 7).

Таблица 7

Критерии и уровни развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля

Критерий	Уровень	Содержание
Мотивационно-диагностический	Репродуктивный	Будущие специалисты, показавшие данный уровень сформированности характеризуются слабой мотивацией и познавательной заинтересованностью. Наблюдается отсутствие проявление инициации и творческих способностей, имеются поверхностные практические знания.
	Продуктивный	Отмечены наличием профессиональных качеств, и владением проектной технологией. Интерес и потребностей участвовать в разработке и реализации проектов выявлены поверхностно, но наблюдалось стремление опробовать новые идеи, концепции и методы.
	Творческо-исследовательский	Диагностируется профессиональная готовность к применению проектной технологии. Характеризуется устойчивой мотивацией, стремлением к инициации проектной деятельности; к проявлению проектных умений; пониманию, самореализации, знаниям в области организации и планирования проектов. – Наблюдается готовность к развитию профессиональных знаний и понимания современных тенденций в образовании.
Содержательно-процессуальный	Репродуктивный	Отсутствуют или частично представлены педагогические знания и умения, обеспечивающие организацию учебной деятельности обучающихся, включающую элементы проектирования (разработку сценариев уроков, занятий, творческих заданий, постановочных номеров).
	Продуктивный	Отмечается высоким уровнем владения базовыми проектными умениями. Вместе с тем, отмечается недостаточная глубина знаний в области новейших технологий и методик, но также диагностировано стремление повысить свою роль в профессиональном становлении и применять ИКТ в проектной деятельности.
	Творческо-исследовательский.	Наблюдается опыт и наличие фундаментальных теоретических знаний, практических умений и навыков в организации проектов в образовательной среде. Отмечены высоким уровням владения

		мультимедийными технологиями и специализированными цифровыми образовательными платформами.
Демонстрационно-творческий.	Репродуктивный	Заметно испытывали трудности с выполнением заданий, связанных с созданием авторских проектов. Частично сформированы креативные умения и навыки доступно представить собственные проекты, демонстрировать свои идеи и планы. Понимание и знание в области организации и продвижения проектов крайне размыто.
	Продуктивный	Характеризируется способностью проявлять умеренный уровень самостоятельности. Отмечен творческий потенциал и демонстрацию профессиональных способностей.
	Творческо-исследовательский	Обладает высоким уровнем инициативы к созданию оригинальных учебных проектов. Сформированы навыки создавать уникальные сценарии, композиции и концептуальные постановки. Продемонстрированы умения адаптироваться к новым условиям, быстро реагировать на непредвиденные ситуации и находить нестандартные творческие решения.
Рефлексивно-оценочный	Репродуктивный	Отмечены трудности в объективной оценке, анализе достигнутых результатов и формировании выводов. Присутствует ограниченность навыков рефлексии, затрудняющие развитие проектной компетенции в профессиональной работе.
	Продуктивный	Характеризуется наличием базовых навыков рефлексивного анализа и оценивания собственной проектной деятельности.
	Творческо-исследовательский	Диагностированы формированные навыки самоконтроля и самоанализа. Отмечено убедительное оценивание достигнутых результатов. Проявляется положительное ценностное отношение к проектной деятельности и профессиональной подготовке в целом.

Научно обоснованные положения позволили выделить ключевые критерии и определить индикаторы, характеризующие уровень профессиональной готовности будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего и высшего профессионального образования к проектной деятельности. В соответствии с описанными

показателями осуществлялся отбор и реализация соответствующей диагностики, позволяющей измерить и оценить уровень развития проектной компетенции (см. таблица 7).

Диагностический инструментарий разрабатывался на основе проверенных научных методик, основой которого стал критериально-демонстрационный подход, позволивший в процессе опытно-экспериментальной работы сопоставить критерии с показателями. Такой подход предоставил возможность решения ряда важных задач: выявить содержание и структуру проектной компетенции у будущих учителей музыки и музыкальных руководителей на разных ступенях образования; определить начальный уровень реализации мотивационно-диагностического, содержательно-процессуального, демонстрационно-творческого, рефлексивно-оценочного критерия; установить исходный уровень (репродуктивный, продуктивный, творческо-исследовательский) развития проектной компетенции, послуживший основой для дальнейшего анализа и сопоставлений результатов исследования; (таблица 8).

Таблица 8

Критерии и показатели развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля

Критерий	Показатели	Диагностика
Мотивационно-диагностический	Мотивационная готовность к реализации проектной деятельности и сформированность ценностных ориентаций.	Анкета по выявлению у студентов мотивации к осуществлению проектно-исследовательской деятельности (адаптация анкеты Ю. В. Рындиной) [201].
	Диагностика формирования проектной (профессиональной и универсальной) компетенции.	Адаптированная методика «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями (В. Б. Успенский, А. П. Чернявская) [225].

Содержательно-процессуальный	Наличие обобщенных и межпредметных знаний, умений, организаторских и коммуникативных способов действий в области проектной деятельности.	Адаптированная методика по выявлению уровня коммуникативных и организаторских способностей (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин) [209].
	Сформированность умения решать проектно-исследовательские задачи на основе информационно-коммуникативной технологии.	Определения уровня сформированности педагогической рефлексии (О. В. Калашникова) с использованием инструментария и ИКТ [98].
Демонстрационно-творческий	Наличие навыков креативно мыслить, способности находить уникальные идеи и их оригинальные решения, представлять их в виде авторской концепции проекта.	Диагностика владения навыками работы по выполнению проектных и творческих заданий по методике «Клаузера»/Е. Е Туник [222].
	Сформированность навыков разрабатывать и представлять результаты проектной деятельности.	Диагностика креативности: тест «Торренса»/Е. Е Туник [223].
Рефлексивно-оценочный	Способность к самоанализу готовности к проектной деятельности	Тест «Самооценка способностей к самообразованию, саморазвитию» (В. И. Андреев) [10].
	Оценка результатов и эффективности использования методов в процессе самосовершенствования проектно-исследовательской деятельности	Диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексии (А. В. Карпов, В. В. Понамарева) [107].

В таблице 9 представлены количественные границы уровней для каждого критерия. Диапазоны баллов рассчитаны на основе суммирования максимальных баллов по двум методикам, входящим в критерий, с последующим процентным распределением: 0–33% – репродуктивный уровень, 34–66% – продуктивный уровень, 67–100% – творческо-исследовательский уровень (таблица 9).

Таблица 9

Количественные показатели уровней по критериям и диагностическим методикам

Критерий	Диагностические методики	Репродуктивный уровень (0–33%)	Продуктивный уровень (34–66%)	Творческо-исследовательский уровень (67–100%)
Мотивационно-диагностический	1. Адаптация анкеты Ю.В. Рындиной. 2. Методика В. Б. Успенского, А. П. Чернявской.	0–69 баллов (0–33%)	70–139 баллов (34–66%)	140–210 баллов (67–100%)
Содержательно-процессуальный	1. Методика В. В. Синявского, Б. А. Федоришина. 2. Методика О. В. Калашниковой	0–13 баллов (0–33%)	14–26 баллов (34–66%)	27–40 баллов (67–100%)
Демонстрационно-творческий	1. Опросник «Клаузер». 2. Тест Торренса (по Е. Е Туник).	0–7 баллов (0–33%)	8–15 баллов (34–66%)	16–23 баллов (67–100%)
Рефлексивно-оценочный	1. Тест В. И. Андреева 2. Опросник А. В. Карпова, В. В Понамаревой.	0–71 баллов (0–33%)	72–144 баллов (34–66%)	145-215 баллов (67%–100%)

Так, для определения уровня *мотивационно-диагностического* критерия были выделены следующие показатели: *первый* «Мотивационная готовность к реализации проектной деятельности и сформированность ценностных ориентаций», *второй* «Диагностика формирования проектной (профессиональной и универсальной) компетенции»

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в диагностике уровня мотивации будущих специалистов музыкально-педагогического профиля. Для оценки показателя «*Мотивационная готовностью к реализации проектной деятельности и сформированность ценностных ориентаций*» использовалась адаптированная анкета Ю. В. Рындиной, позволяющая

выявить мотивационное поле респондентов в контексте проектно-исследовательской деятельности (см. Приложение Б).

При обработке результатов анкетирования были выявлены следующие характерные группы ответов. Творческо-исследовательский уровень (40-60 баллов) показали 20,4% учащихся СПО и 19,5% студентов вузов. Их ответы отличались аргументированностью и содержательной завершенностью: респонденты не просто декларировали интерес к проектной деятельности, но и подкрепляли его конкретными примерами собственных разработок, прослеживая прямую связь между проектным опытом и будущей профессиональной практикой.

На продуктивном уровне (20-39 баллов) оказались 29,9% учащихся СПО и 27,2% студентов вузов. Их ответы были заметно более сжатыми: общее понимание проектного подхода присутствовало, однако собственной инициативы и активности участники не проявляли, скорее проигрывали усвоенное, чем осмысливали его.

Репродуктивный уровень (0-19 баллов) зафиксирован у 49,7% учащихся СПО и 53,3% студентов вуза. Характерная картина: вопросы оставались без ответа, звучали ссылки на незнание или равнодушие («не знаю», «Мне это неинтересно»), встречались односложные отрицания.

Анализ открытых ответов выявил природу этих трудностей. Главными их источниками стали отсутствие реального опыта участия в проектах, неуверенность в собственных организаторских возможностях, а также непонимание того, как Проектные технологии могут быть встроены в музыкальные занятия, будь то дошкольное учреждение или школа. Показательно, что немалая часть респондентов, формально зная о методе проектов, не смогла привести ни одного конкретного примера его применения на практике.

Второй показатель был направлен на оценку профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективность проектной деятельности

будущих учителей музыки и музыкальных руководителей. Использовались методика «Диагностика формирования проектной (профессиональной и универсальной) компетенции», а также адаптированная методика «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями» В. Б. Успенского и А. П. Чернявской (Приложение В).

На творческо-исследовательском уровне (110-150 баллов) те же 20,4% учащихся СПО и 19,5% студентов вузов продемонстрировали не только высокие количественные результаты, но и качественно иное отношение к материалу: в добровольных комментариях они описывали реальные проекты, в которых участвовали лично, рефлексировали собственную роль в них и выявляли четкое понимание логики проектного цикла в целом. На продуктивном уровне (60-109 баллов) респонденты (29,9% в СПО, в ВО – 27,2%) группы демонстрировали средние показатели, что свидетельствовало о наличии базовых теоретических знаний при одновременном дефиците системного практического опыта. Выполнение данного задания на репродуктивном уровне (0–59 баллов) выявили у значительной доли респондентов (49,7% в СПО, в ВО – 53,3%), что свидетельствовало о фрагментарном характере представлений о проектной работе и поверхностных знаниях. В их ответах доминировало непонимание разницы между проектом и рефератом, отсутствие интереса к самостоятельной разработке.

Таким образом, анализ результатов по мотивационно-диагностическому критерию позволил, что в большинстве заданий, ориентированных на реализацию учебного проекта в педагогической деятельности, зафиксированы низкий уровень и низкая степень вовлеченности и заинтересованности. Отметим, что данная тенденция коррелирует с результатами тестирования уровня развития проектной компетенции и практического опыта: выявлен дефицит умений и низкого интереса по данной проблеме, так как они не были ориентированы на проверку базовых знаний и принципах организации

проектной деятельности в собственной практике. Количественные данные, отражающие уровень развития проектной компетенции у будущих педагогов-музыкантов по *мотивационно-диагностическому* критерию на начальном этапе эксперимента, систематизированы в таблице 10.

Таблица 10

Уровни сформированности развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в рамках мотивационно-диагностического критерия на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Группа	Уровни					
	Творческо-исследовательский		Продуктивный		Репродуктивный	
	СПО	ВО	СПО	ВО	СПО	ВО
Экспериментальная	7 чел. 20,4	7 чел. 19,5	11 чел. 29,9	9 чел. 27,2	18 чел. 49,7	20 чел. 53,3
Контрольная	9 чел. 21,9	8 чел. 21,3	10 чел. 27,7	12 чел. 29,1	19 чел. 50,4	18 чел. 49,6

Для оценки по данному критерию применялись анкетирование и тестовый опрос. Обработка полученных данных позволила установить, что репродуктивный уровень преобладает у большинства испытуемых в обеих группах: экспериментальная группа в СПО – 49,7%; ВО – 53,3%, и контрольная группа в СПО – 50,4%; в ВО – 49,6%. Данные показатели свидетельствовали об отсутствии мотивационной готовности к реализации проектной деятельности и профессиональной компетентности. Показатели творческо-исследовательского уровня в экспериментальных группах в СПО – 20,4%; ВО – 19,5%; в контрольных группах СПО – 21,9%, а высшего образования – 21,3%. Данные показатели свидетельствовали о невысокой исходной мотивационной готовности, а также недостаточном уровне владения проектной компетенцией. Показатели продуктивного уровня мотивационно-диагностического критерия показали отсутствие статистических различий.

Результаты ЭГ СПО – 29,9%; ВО – 27,2%, и КГ СПО – 27,7%; ВО – 29,1%, что свидетельствовало о практических равных исходных данных.

Для диагностики *содержательно-процессуального* критерия были определены показатели: «Наличие комплексных достаточных знаний, умений, способов организаторских и коммуникативных действий в области проектной деятельности, включая методы и средства проектной работы» и «Сформированность умения решать проектно-профессиональные задачи на основе информационно-коммуникативной технологии».

Цель исследования по *первому* показателю заключалась в выявлении владения комплекса компетенций, обеспечивающим уверенное применение методов и инструментов проектирования для эффективного решения профессиональных задач. В качестве методики исследования в соответствии с данным критерием была выбрана адаптированная методика по выявлению уровня коммуникативных и организаторских способностей разработанная В.В. Синявским, Б. А. Федоришиным (см. Приложение Г). На основании анализа заполненных опросников удалось выделить следующие характерные группы. Творческо-исследовательский уровень (18-20 баллов) был зафиксирован у 19,5% учащихся колледжей (СПО) и 23,3% студентов вуза (ВО). Представители этой группы не просто выбирали положительные варианты ответов, но и в устных комментариях к анкете выстраивали убедительную доказательную базу собственной позиции. Продуктивный уровень (11-17 баллов) показали 30,3% учащихся СПО и 29,4% студентов вузов. Коммуникативные навыки у этой группы сформированы умеренно: базовый алгоритм подготовки мероприятия они описывали достаточно уверенно, однако в нештатных ситуациях терялись. Лидерский потенциал в ответах прослеживался, но системного опыта командной работы явно не хватало.

Репродуктивный уровень (0-10 баллов) зафиксирован у 50,2% учащихся СПО и 47,3% студентов вуза. Их ответы выдавали неуверенность и слабый интерес к организационно-управленческой стороне проектной деятельности.

Следующий показатель «Сформированность умения решать проектно-профессиональные задачи на основе ИКТ» был направлен на оценку способности планировать и координировать проектный процесс средствами цифровых технологий. С опорой на методику педагогической рефлексии О. В. Калашникова (Приложение Г) участникам предложили блок практических заданий: подобрать онлайн-сервис для оформления музыкальной презентации, отобрать необходимый аудиоматериал и спроектировать этапы работы с использованием цифровых ресурсов.

Анализ действий и объяснений участников позволил распределить их по трем уровням.

Творческо-исследовательский уровень (15-20 баллов) продемонстрировали 19,5% учащихся СПО и 23,3% студентов вузов. Они не просто справлялись с практическими задачами, но и подробно обосновывали выбор конкретного цифрового инструмента. В их арсенале Canva, сервисы Google (в том числе Формы), редактор YouTube, программы для записи и обработки звука; при этом они умело сочетали различные медиаресурсы соответственно педагогической задаче.

Продуктивный Уровень (9-14 баллов) оказался характерен для 30,3% учащихся СПО и 29,4% студентов вузов. Общее направление решения задачи эта группа определяла четко, однако действовала шаблонно и без гибкости. Цифровые инструменты называли-чаще всего PowerPoint, но объяснить свой выбор или предложить альтернативу затруднялось. При этом они затруднялись применить ИКТ для нестандартной учебно-исследовательской задачи (например, организовать онлайн-голосование или создать интерактивный плакат). На репродуктивном уровне (менее 9 баллов) респонденты 50,2% в СПО и 47,3%, в ВО испытывали явные затруднения при

выполнении заданий, связанных с использованием ИКТ. Опрашиваемые не могли самостоятельно выбрать необходимый инструментарий и при попытке выполнить задание они действовали хаотично, без понимания логики.

Таким образом, проведенный анализ подтвердил, что большинство респондентов на констатирующем этапе имели фрагментарные, не подкрепленные практикой знания в области организаторской и ИКТ-составляющей проектной деятельности. Анализ характера ответов позволил выявить наличие психологических барьеров (неуверенность, боязнь новых цифровых средств) и отсутствии рефлексии собственного проектного опыта**.** Выявленные качественные особенности обосновывают необходимость включения в формирующий эксперимент не только практических заданий, но и тренингов по развитию лидерских качеств, обучению работе с современными ИКТ и рефлексивных практик. В таблице 11 представлены показатели развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в рамках *содержательно-процессуального* критерия на констатирующем этапе (таблица 11).

Таблица 11

Уровни сформированности развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в рамках *содержательно-процессуального* критерия на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Группа	Уровни					
	Творческо-исследовательский		Продуктивный		Репродуктивный	
	СПО	ВО	СПО	ВО	СПО	ВО
Экспериментальная	7 чел. 19,5	8 чел. 23,3	11 чел. 30,3	11 чел. 29,4	18 чел. 50,2	17 чел. 47,3
Контрольная	7 чел. 18,2	8 чел. 22,7	10 чел. 28,7	12 чел. 30,1	21 чел. 53,1	18 чел. 47,2

Диагностика по данному критерию проводилась с использованием комплексных заданий и опросника. Обработка эмпирических данных показала, что репродуктивный уровень содержательно-процессуальной компетенции характерен для большинства участников эксперимента. Показатели в экспериментальной группе СПО – 50,2%; ВО – 47,3%, и контрольной группы СПО – 53,1%; ВО – 47,2%. Исходя их этого, можно сделать вывод об отсутствии умения владеть инновационными методами для проектирования и комплексных знаний для выполнения проектной деятельности в целом. Результаты, относящиеся к продуктивному уровню, показали: экспериментальная группа в СПО – 30,3%; ВО – 29,4%, контрольная группа СПО – 28,7%; ВО – 30,1%. Показатели творческо-исследовательского уровня содержательно-процессуального критерия являлись статистическими близкими. Результаты экспериментальной группы СПО – 19,5%; ВО –23,3%, и контрольной группы СПО – 18,2%; ВО – 22,7% свидетельствовали о наличии похожих исходных данных. Отметим, что показатели данного уровня в контрольных и экспериментальных группах ВО были выше, чем СПО, что свидетельствовало о сформированности навыков организации и планирования проектной деятельности, а также умении решать коммуникативные задачи.

Для диагностики *демонстрационно-творческого* критерия были выделены следующие показатели: «Наличие навыков креативно мыслить, способность находить уникальные идеи и их оригинальные решения, представлять их в виде авторской концепции проекта» и «Сформированность навыков разрабатывать и представлять результаты проектной деятельности.

Цель исследования по *первому* показателю заключалась в комплексной оценке уровня креативности. Для ее достижения был использован адаптированный опросник Е. Е. Туник для определения навыков работы над проектными и творческими заданиями опросник – «Клаузера» (см. Приложение Е).

При обработке анкет были выявлены характерные особенности ответов для каждого уровня. Так, творческо-исследовательский уровень (17-20 баллов) показали респонденты в СПО 22,2% и 19,5% в ВО. Обучающиеся данной группы демонстрировали высокую познавательную активность, гибкость мышления, готовность выходить за рамки шаблонов. Они не только соглашались с утверждениями, но и могли привести конкретный пример из своего творческого опыта. Продуктивный уровень (10-16 баллов) продемонстрировали участники опытно-экспериментальной работы 35,55% в СПО и 33,2% в ВО, ответы которых свидетельствовали о наличии отдельных креативных проявлений: отмечалась склонность к риску лишь в безопасных ситуациях; любознательность проявлялась выборочно. Данные респонденты обладают потенциальными креативными задатками, но не имели устойчивого опыта их применения в проектной деятельности. Репродуктивный уровень (0-9 баллов) показали респонденты 42,5% в СПО и 47,3%, в ВО, в ответах которых преобладала ориентация на стандартные безопасностные решения. Это указывало на низкий уровень креативной самооценки и отсутствие мотивации к творческой проектной деятельности.

Для показателя «Сформированность навыков разрабатывать и представлять результаты проектной деятельности» была выбрана диагностика творческого потенциала на основании тестирования «Торренса» по Е. Е. Туник. (см. Приложение Ж). Порядок действий диагностики строился следующим образом: будущим специалистам музыкально-педагогического профиля было предложено представить концепцию собственного проекта. Анализ устных выступлений и проектных работ позволил выделить три уровня.

Творческо-исследовательский уровень (3 балла) продемонстрировали 22,2% учащихся СПО и 19,5% студентов вузов. Эти участники самостоятельно формулировали тему и название проекта, четко обосновывали его актуальность, ставили конкретные цели и последовательно выстраивали этапы

реализации. Выступления отличались структурированностью и внутренней логикой, свидетельствуя о глубоком понимании проектного подхода. На вопросы они отвечали уверенно, аргументированно объясняли выбор методов и форм работы. Важно, что речь шла не просто о знании структуры проекта – эти студенты умели наполнить ее личностно значимым творческим содержанием, что принципиально отличало их от остальных участников.

Продуктивный уровень (2 балла) показали 35,55% учащихся СПО и 33,2% студентов вузов. Тему и название проекта они выбирали самостоятельно, однако на этапе детальной разработки (при постановке задач и планировании последовательности шагов) возникали заметные трудности. В презентациях иногда нарушалась логическая последовательность. При этом респонденты демонстрировали желание работать над проектом, но нуждались в дополнительных разъяснениях. Репродуктивный уровень (1 балл) продемонстрировали участники 42,5% в СПО и 47,3% в ВО, которые не могли самостоятельно сформулировать тему или предлагали тривиальные, заимствованные названия, например, «Проект по истории музыкального искусства». При попытке описать проект они опирались на готовые образцы (использовали шаблоны из интернета), последовательность этапов отсутствовала или была хаотичной. Данные респонденты показали минимальные навыки проектирования и неспособность к самостоятельной творческой разработке.

Результаты тестирования определили, что большинство будущих учителей музыки и музыкальных руководителей проявили высокий уровень воображения в процессе создания оригинальных образов, мыслить абстрактно и образно. Анализ данных, измеряющий склонность к риску, выявил чрезвычайную осторожность и нежелание подвергнуть себя каким-либо испытаниям или выходить за пределы комфорта. Подобная тенденция требовала особого внимания, так как будущие учителя музыки и музыкальные руководители обязаны смело экспериментировать, вводить новации и

находить свежие идеи для вдохновения своих учеников. При представлении концепции собственного проекта испытуемые столкнулись с затруднением различного характера. Ряд участников испытывали сомнения в подборе и формулировки названия темы для своего проекта. Респонденты не могли четко определить основную цель и испытывали сложности при обосновании собственного проекта. Большинство участников эксперимента не смогли представить поэтапный план проекта, что приводило к его неструктурированной презентации. Таким образом, данная диагностика свидетельствовала о низком уровне сформированности проектных компетенций. Таблица 12 содержит количественные показатели, полученные при оценке по демонстрационно-творческому критерию на начальном этапе эксперимента.

Таблица 12

Уровневое распределение студентов музыкально-педагогического профиля по демонстрационно-творческому критерию (констатирующий этап в %)

Группа	Уровни					
	Творческо-исследовательский		Продуктивный		Репродуктивный	
	СПО	ВО	СПО	ВО	СПО	ВО
Экспериментальная	7 чел. 22,2	6 чел. 19,5	14 чел. 35,5	12 чел. 33,2	15 чел. 42,5	18 чел. 47,3
Контрольная	7 чел. 21,9	7 чел. 20,3	14 чел. 33,7	14 чел. 34,5	17 чел. 44,4	17 чел. 45,2

Так, результаты репродуктивного уровня свидетельствовали о том, что количество респондентов в ЭГ СПО – 42,5%; ВО – 47,3%, в КГ СПО – 44,4%; ВО – 45,2% опрошенных находились на репродуктивном уровне. Вместе с тем, творческо-исследовательский уровень показал невысокий процент респондентов, так в экспериментальной группе СПО – 22,2%; ВО – 19,5%, в контрольной группе СПО – 21,9%; ВО – 20,3%, что свидетельствовало о

низким владении навыков креативности, способности находить оригинальные решения и идеи. Согласно результатам, на продуктивном уровне находились в ЭГ СПО – 35,5%; ВО – 33,2% испытуемых, а в КГ СПО – 33,7%; в ВО – 34,5%.

Для диагностики *рефлексивно-оценочного* критерия были выделены показатели: «Способность самоанализа уровня готовности к проектной деятельности» и «Оценка достигнутых результатов, эффективности использования методов проектирования». Цель исследования по *первому* показателю заключалась в определении уровня сформированности у будущих педагогов музыки и музыкальных руководителей способности к анализу и самоанализу в проектной деятельности. Для определения данного показателя была выбрана адаптированная методика диагностики «Самооценка способностей к самообразованию, саморазвитию» использовался тест В.И. Андреева (см. Приложение З). Продуктивный уровень (14-28 баллов) отразил уровень развития проектной компетенции респондентов (в СПО – 31,65%, в ВО – 29,1%), которые отвечали «да» на утверждения, касающиеся внешней, формальной стороны самооценки, но давали отрицательные ответы на вопросы, требующие проявления инициативы в самоанализе. Репродуктивный уровень (0-13 баллов) отразил тот факт, что респонденты (в СПО – 48,3%, в ВО – 50,3%) давали отрицательные ответы на большинство утверждений, связанных с самоанализом и саморазвитием. Для определения *второго* показателя «Оценка достигнутых результатов, оценка эффективности использования методов» выбрана методика диагностики уровня рефлективности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой (см. Приложение И). При обработке анкет выявлены следующие характерные особенности. Так, на творческо-исследовательском уровне (127–189 баллов) респонденты 20 % в СПО, и 20,6% в ВО –давали высокие оценки (6–7) на утверждения: «Я всегда анализирую свои действия после завершения проекта». Эти участники продемонстрировали осознанную рефлексию, умение не только оценить

результат, но и связать его с примененными методами. На продуктивном уровне (64 – 126 баллов) участники с показателями в 31,65% в СПО и 29,1% в ВО, выбирали средние оценки (4–5) и иногда давали противоречивые ответы. Это указывало на фрагментарную рефлексию, неполное осознание причинно-следственных связей между методами и результатами. На репродуктивном уровне (0 – 63 балла) было выявлено 48,3% СПО и 50,3% в ВО. Эти респонденты давали низкие оценки (1-3) на утверждения, связанные с рефлексией, и высокие – на обратные. Эти участники показали отсутствие рефлексивной позиции, неспособность критически осмысливать свой проектный опыт.

Таким образом, анализ полученных данных по рефлексивно-оценочному критерию определил, что больший процент испытуемых имели трудности при прохождении опроса, столкнулись с проблемами при выполнении заданий, неуверенностью в оценке собственных взглядов, склоняясь к неопределенным суждениям. Анализ тестирования о результативности своей деятельности выявил, что будущие учителя музыки и музыкальные руководители в обеих структурах обладали сформированной ситуативной рефлексией, которая позволяла им полноценно осознавать и анализировать свою проектную деятельность. Вместе с тем, была выявлена существенная задержка в развитии рефлексии, связанной с планированием и оцениванием собственной деятельности, а также выбором оптимального инструментария для достижения желаемого итога. Результаты диагностики по рефлексивно-оценочному критерию на начальном этапе эксперимента обобщены в таблице 13.

Таблица 13

Распределение будущих педагогов-музыкантов по уровням проектной компетенции (рефлексивно-оценочный критерий, констатирующий этап в %)

Группа	Уровни					
	Творческо-исследовательский		Продуктивный		Репродуктивный	
	СПО	ВО	СПО	ВО	СПО	ВО
Экспериментальная	7 чел. 20	7 чел. 20,6	12 чел. 31,65	11 чел. 29,1	17 чел. 48,35	18 чел. 50,3
Контрольная	7 чел. 19,275	8 чел. 21,45	12 чел. 30,85	12 чел. 30,425	19 чел. 49,875	18 чел. 48,125

Анализ полученных данных и распределение по уровням, в рамках рефлексивно-оценочного критерия позволил констатировать недостаточно высокий уровень сформированности проектной компетенции. Так, будущие учителя музыки продемонстрировали репродуктивный уровень: в экспериментальной группе СПО – 48,35% и в ВО – 50,3%, и контрольной группе СПО – 49,9% и в ВО – 48,5%. Вместе с тем, результаты данного критерия свидетельствовали о том, что незначительное количество респондентов находились на творческо-исследовательском уровне: в экспериментальной группе СПО – 20% и в ВО – 20,6%, и в контрольной группе СПО – 19,2% и в ВО –21,45%, из чего можно сделать вывод, что данные респонденты обладали низким уровнем способностей к самоанализу и умением оценивать достигнутые результаты.

Анализ результатов констатирующего этапа позволил выявить исходный уровень развития проектной компетенции будущих учителей музыки и музыкальных руководителей. Диагностические срезы по всем критериям выявили сопоставимые результаты участников экспериментальных и контрольных групп по большинству показателей. При этом доля

респондентов, продемонстрировавших высокий уровень сформированности компетенции, оказалась незначительной, что свидетельствует о недостаточной подготовленности педагогов музыкально-педагогического профиля к продуктивному применению проектных технологий (таблица 14).

Таблица 14

Общая, сравнительная динамика показателей развития проектной компетенции у обучающихся СПО и ВО в соответствии с ключевыми критериями на констатирующем этапе в %.

Группа	Уровни					
	Творческо-исследовательский		Продуктивный		Репродуктивный	
	СПО	ВО	СПО	ВО	СПО	ВО
Экспериментальная	7 чел. 20,53	7 чел. 20,73	13 чел. 31,84	11 чел. 29,73	16 чел. 47,69	18 чел. 49,55
Контрольная	7 чел. 20,32	8 чел. 21,44	13 чел. 30,24	14 чел. 31,03	18 чел. 49,44	16 чел. 47,53

Обобщенные количественные результаты констатирующего этапа эксперимента представлены на рисунке 5.

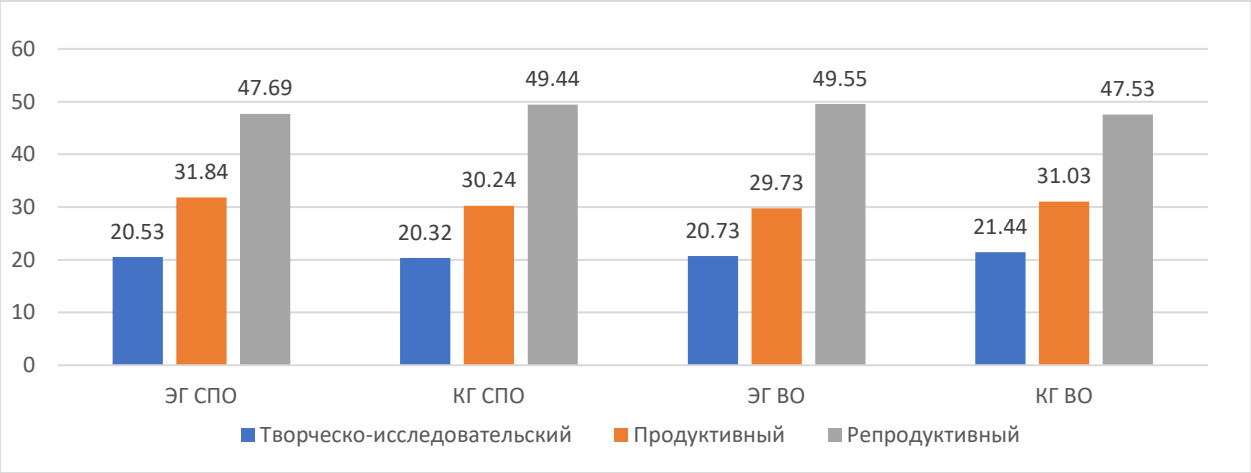


Рисунок 5. Обобщенные количественные результаты констатирующего этапа в разрезе уровней развития проектной компетенции

Рисунок 5 отражает сводные результаты констатирующего этапа эксперимента: распределение участников экспериментальной и контрольной групп по трем уровням сформированности проектной компетентности. Картина в обеих подсистемах СПО и ВО оказалась схожей: репродуктивный уровень преобладает и охватывает от 47,5% до 50,3% участников, тогда как творческо-исследовательского уровня достигли лишь 19,5-23,3% респондентов. Статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами на этом этапе выявлено не было, что подтверждает исходную однородность выборки и создает необходимые условия для проведения формирующего этапа работы.

Полученные данные в целом убедительно обозначили масштаб проблемы и зафиксировали исходное состояние проектной компетентности будущих учителей музыки и музыкальных руководителей, как в системе среднего профессионального, так и высшего образования. Они же определили содержательные приоритеты следующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Преобладание репродуктивного уровня среди учащихся обеих групп недвусмысленно указывало на необходимость практической апробации авторской модели и методики. Разработанный комплекс педагогических средств ориентирован на системное развитие всех четырех составляющих проектной компетентности (мотивационно-диагностической, содержательно-процессуальной, демонстративно-творческой и рефлексивно-оценочной) в условиях как среднего профессионального образования, так и вузов.

2.2. Реализация модели, технологии и педагогических условий развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Формирующий этап эксперимента, направленный на проверку эффективности разработанной модели и интегративной технологии развития проектной компетенции, а также их внедрение в образовательную деятельность на разных образовательных уровнях осуществлялся в течение четырех учебных лет (2022-2026 гг.).

В рамках данного этапа осуществлялось выполнение следующих задач:

– апробирование специальных заданий и последующая корректировка разработанной универсальной модели, а также внедрение авторской технологии, основу которой составляет исследовательская программа «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних и высших учебных организациях»;

– проверка содержания и структуры педагогических условий, способствующих эффективности функционирования универсальной модели; планирование и организацию образовательного процесса, в рамках которого участники экспериментальных групп выполняли комплекс универсальных учебных заданий, направленных на формирование интегративных проектных знаний и умений обучающихся в системе непрерывного среднего профессионального и высшего образования.

Работа с участниками экспериментальных групп на формирующем этапе проходила в два этапа: на первом этапе экспериментальные группы состояли из обучающихся, которые выполняли учебную программу в Экономико-гуманитарном колледже (2022-2024 учебные годы), а второй этап из респондентов, которые после окончания колледжа обучались в Гуманитарно-

педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет» в Ялте (2024-2026 учебные годы).

Структура исследовательской программы включала шесть взаимосвязанных блоков, реализация которой осуществлялась на протяжении *подготовительного, продуктивно-эскизного и презентационно-творческого* этапов (таблица 15, с. 127).

Универсальность исследовательской программы заключалась в том, что ее реализация осуществлялась в условиях непрерывного образовательного процесса, первым из которого являлось *теоретико-методологическое* развитие проектной компетенции у обучающихся СПО, а вторым – *практико-ориентированное* развитие проектной компетенции у студентов ВО. Одним из важных элементов исследовательской программы являлось освоение обучающимися экспериментальной программы факультативного курса «Интегративные технологии обучению проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших организации», который имел интегративный и непрерывный характер. Первая часть данного факультативного курса преподавалась в течение 3 семестров для обучающихся ЭГ в условиях Экономико-гуманитарного колледжа Гуманитарно-педагогической академии (филиал) в 2022-2024 учебных годах.

Таблица 15

Структура и содержание исследовательской программы непрерывного процесса развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля

Уровень подготовки	*Блоки авторского курса*	*Этапы и формы реализации курса*	*Педагогические условия*	*Критерии*	*Организационные задания*	*Диагностика*
СПО	Блок 1 Теоретико-методологические основы проектной деятельности и развитие у обучающихся направленности личности: мотивации, интереса, потребностей и возможностей в проектной деятельности	*Подготовительный* - включающий проблемные лекции, научно-практические конференции, дискуссии, мозговой штурм	Разработка и поэтапное внедрение блочно-интегративной системы обучения, предусматривающей непрерывное развитие проектной компетенции обучающихся в системе СПО и ВО	мотивационно-диагностический.	Обсуждение вариантов формулировки целей и задач, структуры и содержания авторских проектов, образцов визитной карточки и обоснования презентации, ожидаемых результатов проектной работы; выступление с докладами и презентациями.	Анкета по выявлению у студентов мотивации к осуществлению проектно-исследовательской деятельности (адаптация анкеты Ю. В. Рындиной)
	Блок 2 Организация проектной деятельности в процессе		Создание комплекса универсальных заданий, решение которых способствует формированию знаний и		Анализ проблемных ситуаций в музыкально-образовательной сфере; применение	Адаптированная методика: диагностика заинтересованности в овладении

	профессиональной подготовки будущего учителя музыки и музыкального руководителя		навыков планирования и организации авторских учебных музыкально-образовательных проектов		кейс-метода, направленного на разрешение профессиональных проблем	профессиональным и умениями (В. Б. Успенский, А. П. Чернявская)
	Блок 3 Определение методов, приемов и способов развития проектного мышления будущего учителя музыки и музыкального руководителя	*Продуктивно-эскизный,* включающий следующие формы обучения: корпоративную работу обучающихся в малых группах, их интервьюирование, проведение деловых игр, семинара-дискуссии, мастер класса.	Реализация универсальной программы непрерывного обучения студентов среднего профессионального и высшего образования «Интегративные технологии обучения проектированию обучающих в средних и высших организациях»	содержательно-процессуальный	Составление плана коллективного проекта и путей его реализации, который включает в себя следующие элементы: выбор темы, постановку цели, формулирование задач, определение объекта, предмета и этапов реализации проекта	Адаптированная методика по выявлению уровня коммуникативных и организаторских способностей (по В.В. Синявскому Б. А. Федоришину)
ВО	Блок 4 Развитие проектной компетенции будущих специалистов музыкального профиля				Разработка уроков музыки и внеклассных воспитательных мероприятий, направленных на повышение мотивации и интереса к музыкальному искусству: создание концепции музыкального события, включая	Методика проверки выполнения комплекса универсальных заданий с использованием инструментария и ИКТ на основе методики «Определения уровня сформированности

					тематику, содержание, художественное оформление, выбор информационно-коммуникативных технологий	педагогической рефлексии» (по О. В. Калашниковой)
	Блок 5 Создание и презентация авторских музыкально-образовательных проектов как результата прохождения итоговой педагогической практики и определение будущей деятельности в музыкально-педагогической сфере	*Презентационно-творческий,* включающий следующие формы обучения: дебаты, экспертный совет, тренинг-игры, подготовка и защита бакалаврских работ	Развитие у обучающихся навыков рефлексии с целью анализа и коррекции собственной проектной деятельности на основе внешней экспертной оценки и внутреннего самоанализа как основы профессиональной деятельности в музыкально-педагогической сфере	демонстрационно-творческий	Неоднократная проверка авторских проектов в условиях проведения уроков музыки и во внеклассной работе; определение стратегии, оценка ресурсов и возможностей в процессе их продвижения	Диагностика владения навыками работы по выполнению проектных и творческих заданий «Клаузура»(по Е. Е Туник)
					Выполнение заданий на творческое структурирование проекта,разработка демонстрационных материалов	Диагностика креативности тест «Торренса» (по Е. Е Туник)
	Блок 6 Внедрение и распространение авторских проектов в виде научных статей, участия в конференциях и		Развитие у обучающихся умений использовать авторские проекты в музыкально-педагогической деятельности с целью трансляции полученного	рефлексивно-оценочной	Разработка индивидуального перспективный план, продвижение авторских проектов Ведение рефлексивного	Выполнение теста «Самооценка способностей к самообразованию, саморазвитию» (В. И. Андреев)

	семинарах, выполнения дипломной работы, в процессе практической работе		опыта в вариативных условиях будущей профессиональной деятельности		дневника профессиональных событий, заполнение карт самооценки проектной деятельности	Диагностика выраженности рефлексии (А. В. Карпов, В. В. Понамарева)

Первая часть факультативного курса, которая осваивалась обучающимися ЭГ, включала 1-3 блоки, содержание которых было направлено на освоение обучающимися колледжа теоретико-методологических основ проектной деятельности, осмысление основных понятий и категорий, освоение сущностных и структурных особенностей учебных проектов (таблица 16).

Таблица 16

Планирование и содержание авторского интегративного факультативного курса «Интегративные технологии обучению проектированию обучающихся в средних и высших образовательных организациях» (1-3 блоки опытно-экспериментальной исследовательской программы)

№ п.п	Лекции и практические занятия, их темы	Количество часов			
		Всего	Лекц.	Сем.	Сам.
Блок 1					
1	Теоретико-методологические основы и принципы педагогического проектирования. Метод проектов как современная педагогическая технология	6	2	-	2
2	Проектная деятельность: научное обоснование и методология проектной работы	6	2	2	2
3	Типологическая характеристика и особенности различных видов образовательных и исследовательских проектов	6	2	-	2
Блок 2					
4	Сущность, структура и функции авторских проектов и их основные характеристики	6	2	-	2
5	Планирование и организация работы по разработке и обоснованию учебного проекта	6	2	2	2
6	Применение современных педагогических и информационно-коммуникативных технологий в проектной деятельности	6	2	-	2
	Блок 3				

7	Разработка и создание проектной папки: сбор документации и ее описание	6	2	-	2
8	Презентация авторского учебного проекта: визуальное и текстовое сопровождение проектного продукта	6	2	2	4
9	Защита авторского музыкально-образовательного проекта для использования в системе среднего профессионального образования	6	2	2	2
10	Экспертная оценка проектной деятельности. Определение уровня развития проектной компетенции выпускников средней профессиональной организации	6	2	2	2
Всего		54	20	10	24

В рамках *формирующего* этапа опытно-экспериментальной работы *целью первого (подготовительного) этапа реализации исследовательской программы* в системе среднего профессионального образования ключевой задачей выступало воспитание у будущих педагогов-музыкантов (школьных учителей и музыкальных руководителей ДОО) осмысленной и внутренне мотивированной позиции по отношению к использованию проектных методик, рассматриваемых ими в качестве действенного средства повышения результативности профессиональной деятельности. В рамках подготовительного этапа решались следующие учебно-исследовательские задачи: преодоление психологического барьера у обучающихся СПО в ходе восприятия научно-учебной информации, посвященной проектной деятельности, а также развитие личной заинтересованности в овладении проектной методикой; выявление исходного уровня мотивационной готовности будущих учителей музыки и музыкальных руководителей к развитию проектной компетенции и их вовлечение в личностно-осмысленную деятельность по созданию первых авторских проектов. В том числе, реализация педагогических условий: развитие у обучающихся мотивации и интереса к овладению навыками проектной деятельности и внедрение факультативного курса: «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних и высших

организациях», в ходе которого осуществлялось создание индивидуальных портфолио.

Как отражено в таблице 15 – реализация *подготовительного* этапа включала освоение содержания первого и второго блоков реализуемой авторской исследовательской программы, сочетание ряда организационных форм и методов обучения: проблемных лекций и научно-практических конференций, семинаров–дискуссий и тренингов, решение и анализ личностно-ориентированных ситуаций. Так, содержанием *первого* блока являлось изучение исторических и методологических аспектов развития теории педагогического проектирования. Рассматривались методологические принципы педагогического проектирования, сущность, содержание и значение педагогического проектирования в профессиональной подготовке будущего учителя музыки. Изучались основные концепции проектно-педагогической деятельности, реализуемые в различных типах учебных заведений. Анализировались актуальные идеи проектной деятельности в контексте ее трех составляющих: методологическом, технологическом и практико-ориентированном.

Проиллюстрируем некоторые реализуемые на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы элементы данного блока авторской исследовательской программы. Одной из основных форм образовательного процесса являлись *проблемные лекции,* целью которых было освоение интегративной информации, в ходе которой обучающимся предстояло раскрыть сущность проблемы и перспективы проектной деятельности в сфере музыкально-педагогического образования, мотивировать их к дискуссии и обмену мнениями, результатом чего являлось повышение интереса к обсуждаемому материалу. На обсуждение выносились такие вопросы, как «Проектирование в образовательном пространстве музыкально-педагогического специалиста», «Этические аспекты проектирования: влияние технологий на общество и культуру», а также «Субъективное и индивидуальное в проектной деятельности».

В процессе подготовительной работы автор диссертации разрабатывала темы для обсуждения совместно с обучающимися экспериментальной группы (ЭГ), определяла алгоритм решения проблемных задач и выполнения ими комплекса универсальных заданий**:** обсуждение вариантов формулировки целей и задач, структуры и содержания авторских проектов. Полученная обратная связь свидетельствовала о постепенных изменениях в образовательном процессе. Обучающиеся отмечали, что приобретенные теоретические знания, заинтересованность в решении поставленных задач позволила повысить уровень мотивации в процессе поиска дополнительной информации, необходимой для реализации авторского учебного проекта. Таким образом, в ходе формирования знаний, а также практических навыков происходило понимание обучающимися значимости и важности овладения элементами проектной технологии.

Следующими используемыми формами образовательного процесса в рамках реализации первого блока исследовательской программы было проведение лекции - научно-практической конференции**,** целью которой являлось формирование основ проектной деятельности посредством систематического освоения достаточного и необходимого теоретического материала, а также передового педагогического опыта реализации проектов в условиях музыкально-педагогического образования. Осуществление такой формы организации включало выступление преподавателя с теоретическим материалом, в ходе изложения которого были представлены такие аспекты как: сравнительно-сопоставительный анализ различных видов учебных музыкально-просветительских проектов в соответствии с методологическими подходами и принципами их осуществления. Вторая часть занятия была посвящена выполнению комплекса практических заданий: студенты рассматривали образцы визитной карточки проекта, работали над обоснованием презентации и анализировали ожидаемые результаты проектной деятельности.

Результатом этой работы стали выступления с докладами и презентациями реальных музыкально-образовательных проектов, отобранных, проанализированных и успешно реализованных: «Фестиваль народных

инструментов», «Музыка моей семьи», «Я и мое музыкальное пространство», «Музыка сердца». Завершилось занятие живым обменом мнениями: участники обсуждали возможные темы собственных проектов, варианты их названий и общее проблемное поле.

Такой формат работы вызвал у студентов искренний интерес, во многом потому, что все происходило имело явную прикладную ценность и прямое отношение к будущей педагогической практике. Обсужденные социально-просветительские инициативы поднимали вопросы, близкие каждому из участников, что само по себе создавало атмосферу открытого диалога. В этом пространстве оказалось возможным говорить о реальных проблемах детской и подростковой аудитории в области музыкального искусства, без формальности и дистанции, которая нередко сопровождает учебные дискуссии. Это послужило почвой для плодотворной дискуссии, в рамках которой участники ЭГ основательно и аргументированно отстаивали собственные взгляды, предлагая конструктивные пути решения намеченных задач.

Второй блок авторской программы «Организация проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки и музыкального руководителя» содержал методические рекомендации, направленные на первоначальное освоение элементов проектного метода в учебном процессе. Основной целью реализации данного блока являлся сбор необходимых материалов, требуемых для создания паспорта проекта и краткого его описания. Также в рамках определение логики и организационной процедуры. Содержание занятий включало осмысление способов выбора тем и классификаций, сущности проблемы, цели и задач, решаемых в ходе подготовки будущих авторских проектов. Так же в рамках подготовительной работы совместно с обучающимися были составлены темы для обсуждения, алгоритм решения проблемных задач и порядок выполнения комплекса универсальных заданий: анализ проблемных ситуаций в музыкально-образовательной сфере*;* применение кейс-метода, направленного на разрешение профессиональных проблем, существующих в музыкально-педагогической работе.

Кратко рассмотрим элементы авторской технологии, отражающие содержание второго блока исследовательской программы. В качестве основной формы, используемой на подготовительном этапе реализации исследовательской программы, выступала *лекция – тренинг,* целью которой являлось повышение уровня владения межпредметными умениями в области проектной деятельности на основе анализа классификаций и типов музыкально-педагогических проектов. Первая часть данного занятия включала представление разработанных обучающимися авторских эссе по предложенным вопросам и подготовку к публичному выступлению и обсуждению. Комплекс универсальных заданий, выполняемые обучающимися ЭГ, включал ряд вопросов, которые были рассмотрены на данном занятии: 1) какие существуют основные типы проектов в музыкальной педагогике; 2) понятие и особенности исследовательских проектов в музыкальной педагогике и в чем их особенности; 3) какие принципиальные отличия между музыкально-творческими и информационно-аналитическими проектами; 4) какова характеристика практико-исполнительских проектов в музыкальном образовании; 5) в чем заключается важное значение коммуникативных проектов для музыкального исполнительства; 6) как социально-просветительские проекты могут быть реализованы в музыкальной педагогике; 7) каким образом можно комбинировать различные типы проектов для достижения максимальной эффективности музыкального обучения и воспитания. В ходе обсуждения вопросов, обучающиеся высказывали свои точки зрения, определяли собственную позицию, уточняли представленную информацию, осуществляли критический анализ литературы.

Непосредственно практическая часть лекции-тренинга включала *анализ проблемных ситуаций,* вызывающих суждения о противоречиях, существующих в теории и методике музыкального образования. Обоснование и разрешение сформулированных обучающимися практико-ориентированных ситуаций осуществлялось на основе использования кейс-метода, реализованного в три этапа.

На *первом* этапе выполнения комплексного задания перед обучающимися стояла задача определить реальную ситуацию, существующую в музыкально-

педагогическом пространстве, которая впоследствии послужила предметом создания авторского учебного проекта. В процессе распределения ролей (интегратор идеи, исследователь научной информации, организатор проектной работы, создатель проектной папки, редактор и дизайнер, оформитель и презентатор) начался процесс освоения методики проектной деятельности. На *втором* этапе обучающиеся анализировали собранные данные, выбирали форму взаимодействия всех членов проектного коллектива, логистику проведения совместных встреч для решения организационных вопросов. На *третьем,* заключительном, этапе обучающиеся под руководством преподавателя проводили дискуссии в форме мозгового штурма, где были представлены разработанные и обоснованные идеи и планы, а также осуществлялся анализ результатов проделанной работы по созданию коллективных проектов.

Таким образом, применение кейс-метода, направленного на решение реальных производственных задач, существенно усилило практическую подготовку будущих специалистов музыкально-педагогического профиля к проектной деятельности. Коммуникативные процессы, разворачивавшиеся во время аудиторной работы, стимулировали устойчивый рост мотивации и интереса учащихся к осмыслению полифункциональной проблематики музыкальной педагогики. Благодаря системному выполнению комплекса практико-ориентированных заданий студенты овладели инструментарием, необходимым для продуктивной реализации проектных решений. Активное оперирование этими средствами помогло учащимся основательно усвоить значительный объем содержательного материала, востребованного для полноценного развития профессионально-проектной компетентности.

Продуктивно-эскизный этап авторской программы в системе СПО был направлен на формирование процессуально-деятельностной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей музыки и музыкальных руководителей. Его главная цель состояла в том, чтобы перевести разрозненные и межпредметные знания в плоскость практического проектирования, иными

словами, помочь студентам не просто знать о проектной деятельности, но и уметь ее выстраивать.

Содержание этапа было подчинено решению нескольких взаимосвязанных задач. Прежде всего-освоению систематизированных знаний и прикладных навыков в области проектирования: студенты овладевали конкретным инструментарием и методологическими приемами, а не абстрактными представлениями о проекте. Параллельно через цикл типовых упражнений отрабатывалось последовательное решение организационных вопросов: от первоначального замысла до его практического воплощения. Отдельное внимание уделялось формированию умения выстраивать пошаговую стратегию действий и планировать ресурсное обеспечение проекта. Развитие информационно-коммуникационных умений также входило в круг задач этапа. Наконец, создавались условия для последующего внедрения педагогических механизмов, ориентированных на эффективное применение интегративных форм и методов обучения проектной деятельности.

Структура *продуктивно-эскизного этапа* объединяла третий и четвертый блоки, апробация которых происходила в русле непрерывного наращивания проектного потенциала учащихся, прошедших подготовку в учреждениях среднего профессионального образования (СПО) и в дальнейшем продолживших обучение в вузе. Следовательно, внедрение рассматриваемого педагогического условия осуществлялось в рамках блочно-интегративной модели обучения, обеспечивающей преемственное становление проектной компетенции учащихся на этапах СПО и высшего образования. Основными организационными формами, применяемыми на данном этапе выступали: корпоративная работа обучающихся в малых группах, их интервьюирование, проведение деловых игр, семинара-дискуссии, в том числе мастер классов.

В *третьем* блоке «Проект как результат проектно-исследовательской деятельности» рассматривались приемы и методы формирования основ проектной культуры будущего учителя музыки и музыкального руководителя, раскрывались

пути и методы внедрения инновационных проектов, рассматривались и отбирались методы диагностики и экспертизы педагогических проектов. На данном этапе обучающиеся СПО выполняли универсальные задания, включающие разработку и обоснование содержания паспорта авторского проекта и публичную его защиту.

Кратко опишем ход и содержание некоторых элементов данного блока исследовательской программы, нашедших реализацию и внедрение в образовательный процесс. Одной из активных форм опытно-экспериментальной деятельности являлось практическое занятие, содержанием которого послужила *корпоративная работа обучающихся в проектной группе.* Основная цель занятий представляла собой: освоение алгоритмов формулирования идеи и темы авторского проекта, определение объекта исследования и постановки цели и задач проектно-исследовательской работы, описание современных требований к выполнению и оформлению учебных проектов. Общим заданием для обучающихся контрольной и экспериментальной групп стало составление плана коллективного проекта и этапов его реализации, который включал в себя следующие элементы: выбор темы, постановку цели, формулирование задач, определение объекта, предмета и этапов реализации проекта. После этого члены проектной группы разрабатывали план действий: распределяли роли, устанавливали эффективные способы коммуникации, сообща решали поставленные задачи, ориентируясь на общую цель. По завершении работы участники оценивали вклад каждого из них, подводили итоги и отвечали на вопросы «Можно было что-то сделать иначе?», «На каком этапе были трудности?», «Легко ли было работать в команде?»

Таким образом, корпоративная форма работы подтвердила эффективность в развитии коммуникативных способностей и командного взаимодействия студентов. Среди студенческих отзывов особого внимания заслуживают несколько характерных высказываний: «работать в группе было комфортно, так как обязанности были разграничены и споров не возникало»; «появилось несколько альтернативных мнений, их обсуждение помогло остановиться на лучшем

варианте»; «благодаря четкому распределению ролей удалось выполнить работу качественно, без разногласий между участниками».

В ходе одного из практических занятий, проходивших на базе дошкольных учреждений и общеобразовательных школ, было организовано интервьюирование студентов-практикантов и руководителей этих организаций. Цель состояла в том, чтобы через анализ и обобщение реального профессионального опыта выявить специфику организации авторских проектных разработок в музыкально-педагогической сфере и внеурочной воспитательной работе. Студенты экспериментальной группы самостоятельно подготовили вопросы: о насущных проблемах музыкальной педагогики, практических аспектах преподавания и методическом сопровождении музыкального воспитания, – и провели беседы с заведующими и директорами образовательных организаций. Это позволило будущим специалистам музыкально-педагогической сферы «погрузиться» в специфику проектного управления, научиться конструктивно решать возникающие проблемы и осознать важность критического анализа результатов проектной деятельности.

Приведем примеры некоторых вопросов для интервью: «Какие музыкальные события следующего года вдохновляют Вас для создания новых музыкально-просветительских проектов? «Какие потребности детей младшего школьного возраста становятся основой Ваших учебно-воспитательных проектов?», «С какими трудностями Вы сталкивались в процессе создания музыкального проекта, используемого на уроках музыки и внеучебной деятельности?», «Какие диагностики и методы оценивания эффективности реализованного проекта Вы используете?». Отметим, что на этапе подготовки студенты продемонстрировали неподдельный интерес к результатам интервьюирования и участия в дискуссии. Студенты участвовали в коллективных действиях по решению и обсуждению интересующих их вопросов, углубляя понимание особенностей проектного метода, подчеркивая важность и необходимость проведения такого формата занятий. Таким образом, данная практика способствовала развитию проектной

компетенции, включая необходимые элементы для успешного осуществления организационной деятельности в музыкально-образовательной сфере.

Одной из практико-ориентированной форм развития проектной компетенции обучающихся колледжа и студентов академии – будущих специалистов музыкально-образовательного профиля стало проведение мастер-класса, практикующими педагогами-экспертами, оценивавшими результативность проектной работы студентов экспериментальных групп. Целью занятия было привлечение внимания и развития познавательного интереса испытуемых ЭГ к лучшим педагогическим практикам в области музыкально-образовательного проектирования, образцам успешного оформления портфолио, опыту работы с профессиональной документацией.

Теоретическая часть данного занятия охватывала ознакомление с проектами, реализованными экспертами в педагогической работе, которые в конце занятия стали частью индивидуального портфолио каждого студента ЭГ. В ходе презентаций специалистов-экспертов прошла дискуссия, сопровождающаяся анализом сильных и слабых сторон представленных проектов, а также обменом впечатлений между участниками мастер-класса. Таким образом, в процессе перехода к практической части занятий, практикующие педагоги совместно с обучающимися обсудили возникающие трудности, сформулировали рекомендации по совершенствованию индивидуальной проектной папки.

Практическим заданием для студентов выступало создание индивидуального портфолио**,** включающего систематизацию собранных материалов, грамотное оформление документации и подготовленную презентационную составляющую авторского проекта. В процессе подведения итогов занятия, состоялась процедура обмена мнениями и оценками достигнутых результатов. Данное оценивание проходило анонимно в процессе заполнения анкет, которые давали каждому эксперту возможность выставить независимые оценки, определяющие уровень развития проектной компетенции каждого участника ЭГ. В ходе обсуждения результатов мастер-класса члены экспертной группы прокомментировали

содержание, процесс и оценку совместной работы с обучающимися, сформулировали рекомендации по продолжению работы над авторскими проектами. Вместе с этим, испытуемыми также были высказаны мнения о том, что им было любопытно наблюдать за работой специалистов, согласились с мнениями экспертов, что свидетельствовало об объективной самооценке.

Таким образом, по окончании предложенной программы в СПО был проведен сравнительно-сопоставительный статистический анализ выполнения универсальных заданий с помощью диагностического инструментария, результаты которого представлены в таблице 17.

Таблица 17

Сопоставительная динамика уровней сформированности проектной компетенции у студентов СПО по основным критериям на этапах констатирующего и формирующего эксперимента (в %)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий
Творческо-исследовательский	7 чел. 20	10 чел. 30,3	6 чел. 19,275	6 чел. 19,3
Продуктивный	11 чел. 31,65	14 чел. 35,4	12 чел. 30,85	12 чел. 31,775
Репродуктивный	18 чел. 48,35	12 чел. 34,3	20 чел. 49,875	20 чел. 49

Сводные количественные данные о сформированности проектной компетентности студентов СПО по основным критериям на констатирующих и формирующихся этапах представлены на рисунке 6.

Данные распределены по трем уровням-репродуктивному, продуктивному и творческо-исследовательскому, отдельно для экспериментальной и контрольной групп. Динамика в экспериментальной группе оказалась весьма показательной: доля студентов, достигших творческо-исследовательского уровня, выросла на 10,3%, тогда как удельный вес учащихся, остающихся на репродуктивном уровне, сократился на 14,05%. Контрольная группа столь выраженных изменений не продемонстрировала, что косвенно подтверждает результативность

применявшихся педагогических средств. В контрольной группе существенных изменений зафиксировано не было, что служит убедительным доказательством действенности разработанной авторской модели и технологии в условиях среднего профессионального образования.

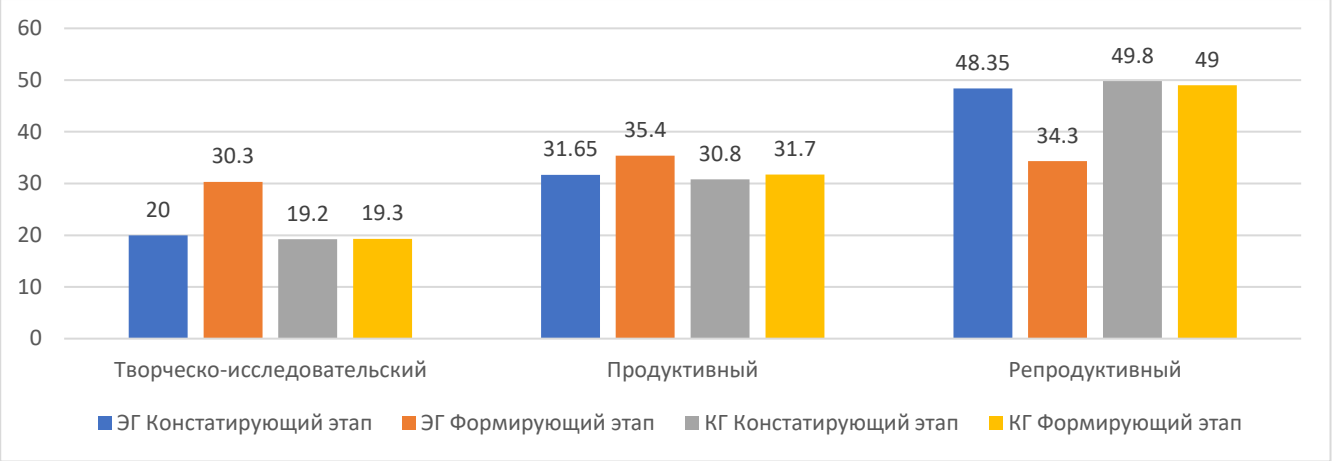


Рисунок 6. Обобщенные количественные данные сформированности проектной компетенции у студентов СПО по основным критериальным параметрам на констатирующем и формирующем этапе

Следует подчеркнуть, что непосредственная реализация формирующего этапа исследования осуществлялась в две последовательные стадии. *Первый этап* – освоение первых трех блоков исследовательской программы – составил содержание опытно-экспериментальной работы по развитию проектной компетенции обучающихся экспериментальной группы в условиях среднего профессионального учреждения. *Второй этап* состоял в том, что выпускники Экономико-гуманитарного колледжа ГПА ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет» завершили обучение по специальности «Музыкальное образование» с присвоением квалификации «Учитель музыки. Музыкальный руководитель ДОУ» и практически в полном составе (34 человек) продолжили обучение на факультете искусств ГПА КФУ по образовательному уровню «бакалавр». Академическая группа пополнилась выпускниками иных учебных заведений (4 человека), которая и составила экспериментальную группу (38 человек), выполняющую исследовательскую программу, начатую ранее в условиях среднего

профессионального учреждения. Студентам, включенным в экспериментальную группу позже, было предложено в течение месяца самостоятельно ознакомиться с содержанием первых трех блоков исследовательской программы, а параллельно под руководством автора диссертации освоить инструктивно-практический материал по теоретико-методологическим основам развития проектной компетентности.

По решению Ученого совета в рамках формирующего этапа эксперимента на базе Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета в учебный план направления подготовки «Педагогическое образование (раздел: Музыка)» был введен дополнительный факультативный курс — «интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших профессиональных организациях (Часть 2)». Данный курс стал неотъемлемой частью исследовательской работы, которая была начата в 2022–2024 годах и продолжена в период 2024–2026 годов. Предложенный студентам ЭГ факультативный курс состоял из четвертого, пятого и шестого блоков, содержанием которых выступало освоение практико-ориентированных аспектов проектной деятельности будущими учителями музыки и музыкальными руководителями ДОО, овладение интегрированными знаниями, умениями и навыками планирования, организации и создания музыкально-образовательных проектов (таблица 18).

Таблица 18

Планирование и содержание авторского интегрированного факультативного курса «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших организациях» (4-6 блоки исследовательской программы)

№ п.п	Лекции и практические занятия, их темы	Количество часов			
		Всего	Лекц.	Сем.	Сам.
Блок 4					
1	Практико-ориентированные основы и методологические подходы к	6	2	-	2

	осуществлению педагогического проектирования				
2	Разработка и обоснование концепции проектно-педагогической деятельности.	6	2	2	2
3	Типологическая характеристика музыкально-образовательных проектов для ДОУ и общеобразовательных организаций: анализ передового педагогического опыта	6	2	-	2
Блок 5					
4	Роль и сущность проектно-педагогической деятельности учителей музыки общеобразовательных школ и музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений	6	2	-	2
5	Целеполагание, планирование и организация проектно-педагогической деятельности специалистов музыкально-педагогической сферы	6	2	2	2
6	Применение современных педагогических и информационно-коммуникативных технологий в процессе проектной деятельности.	6	2	-	2
	Блок 6				
7	Формирование обобщенных и интегративных знаний, умений, навыков и способов проектирования в процессе выполнения универсальных заданий	6	2	-	2
8	Проектирование как корпоративная музыкально-творческая деятельность: анализ авторских проектов	6	2	2	4
9	Подготовка дипломных работ с элементами авторских проектов, их презентация и защита	6	2	2	2
10	Совершенствование проектной деятельности учителей и воспитателей музыкально-педагогического профиля.	6	2	2	2
Всего		54	20	10	24

Освоение *четвертого* блока «Развитие проектной компетенции будущих специалистов музыкального профиля» выступало центральным компонентом технологии развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогической сферы, объединяющим теоретико-методологические и практико-ориентированные элементы. Опытно-экспериментальная работа обучающихся

СПО и студентов ВО, вошедших в экспериментальную группу, в процессе выполнения содержания данного блока была ориентирована на внедрение в учебный процесс третьего педагогического условия. В ходе учебной работы обучающимися была разработана серия уроков музыки и внеклассных воспитательных мероприятий, ориентированных на усиление интереса школьников к музыкальному искусству через разработку общей концепции творческого события, предусматривающей художественное решение, подбор музыкальных средств и внедрение информационно-коммуникационных технологий для реализации индивидуальных проектных продуктов.

Кратко опишем методику внедрения в образовательный процесс ряда организационных форм проектной работы обучающихся ЭГ в рамках реализации четвертого блока исследовательской программы. Так, целью проведения деловых игр являлось формирование способности создавать учебные проекты в виде комплекса уроков музыки и внеклассных воспитательных мероприятий с использованием современных педагогических и коммуникативно-информационных технологий. Приведем пример одного из событий, включенных в содержание авторской технологии. В ходе работы, автор диссертации обозначила содержание практического занятия: «В течение 30 минут вам необходимо разработать концепцию, план и краткое содержание культурно-массового мероприятия, которое должно стать значимым событием в музыкальной жизни города, результатом чего может быть повышение интереса к народной и классической музыке среди детей школьного возраста». Участники ЭГ самостоятельно разделились на четыре проектные группы и определили собственные функциональные роли. Каждая группа получила одинаковое количество материально-технических ресурсов: воображаемые финансы, выдуманные артисты, технологический инструментарий для продвижения группового проекта. Далее отводилось 30 минут для разработки подробного плана будущего проекта, в течение которых обучающиеся обсудили его концепцию, сформулировали название и тематику, продумали элементы художественного

оформления, выбор места проведения задуманного мероприятия, финансирование, стратегию развития проекта. В финальной части каждая команда презентовала результаты проектной работы перед членами экспертной комиссии, для которых были подготовлены специальные оценочные карточки с критериями, отражавшими действенность и результативность разработанных проектов.

Таким образом, совместная деятельность участников экспериментальной группы в этом формате строилась на моделировании разнообразных идей, концепций, целей и практических задач. Их аналитическое осмысление давало нечто большее, чем усвоение теории, — реальный прикладной опыт, на основе которого постепенно складывалась проектная компетентность. Деловая игра пробудила у студентов интерес к планированию и организации проектной работы, а заодно помогла закрепить умение действовать в команде: четко разграничивать функциональные обязанности и ответственно подходить к выполнению общих учебных задач.

В рамках того же блока исследовательской программы был проведен семинар-дискуссия на тему «Типологическая характеристика музыкально-образовательных проектов для дошкольных и общеобразовательных учреждений: анализ передового педагогического опыта». Его цель заключалась в осмыслении роли и веса проектного подхода, направленного на пробуждение познавательного интереса и раскрытие творческого потенциала детей и молодежи. Проводился такой практикум в формате круглого стола, где разворачивалось активное обсуждение конкретных музыкально-педагогических инициатив, успешно воплощенных в различных образовательных учреждениях, а также глубокое рассмотрение типичных трудностей, с которыми сталкиваются учителя музыки и музыкальные руководители в ходе своей проектно-исследовательской деятельности. Предварительно ознакомившись с лучшими педагогическими практиками и приготовленными вопросами, обучающиеся ЭГ готовились к свободному обмену мнениями. Приведем примеры обсуждения некоторых проблемных вопросов.

В ходе дискуссии по *первому* вопросу обучающимся было необходимо уточнить сущность учебных и исследовательских проектов как одной из форм развития творческой деятельности учащихся общеобразовательной школы и детей дошкольного образовательного учреждения. В ходе обсуждения первого ответа студенты активно определяли сущность понятия «проект», рассматривая его как эффективную форму активизации творческих способностей. Однако, привести примеры из собственной учебной и практической деятельности они затруднялись. В процессе выступлений участники дискуссии отмечали, что в профессиональной подготовке будущего учителя музыки и музыкального руководителя важно овладеть необходимыми знаниями и умениями проектной работы, подтверждая ответы примерами из собственной учебной и внеклассной деятельности. Обсуждая *второй* вопрос, обучающиеся ЭГ описывали структуру и функции проектной компетенции, демонстрируя примеры из методической литературы и передового педагогического опыта, которые были им знакомы в процессе освоения предыдущих блоков исследовательской программы. Второй вопрос не вызвал у студентов затруднения: обучающиеся уверенно приводили примеры в защиту своей точки зрения, отвечали на предложенные вопросы. *В процессе обсуждения третьего* вопроса, перед студентами стояла задача продемонстрировать собственные учебные умения и навыки, объясняя каким образом они влияют на развитие проектной компетенции. Поясняя важность роли и функции педагога в руководстве проектной деятельностью в условиях школьной среды, испытуемые обсуждали содержание конкретных методик и стратегий, способствующих развитию проектного мышления. По мере того, как преподаватель вносил коррективы и давал рекомендации, качество студенческих дискуссий заметно менялось: обсуждения становились содержательнее, а участие — более осознанным. Разговор постепенно приобретал профессионально-педагогическое измерение и предполагал усвоение интегративных знаний, имеющих прямое прикладное значение, в первую очередь через осмысление самого понятия проектной компетентности.

Третий, презентационно-творческий, этап опытно-экспериментальной работы охватывал пятый и шестой блоки исследовательской программы. Его центральной задачей стала реализация демонстративно-творческого компонента в подготовке будущих педагогов-музыкантов и музыкальных руководителей. В рамках этого периода внедрялось четвертое педагогическое условие, которое предполагало решение двух взаимосвязанных задач: разработку и защиту собственных музыкально-образовательных проектов, прошедших апробацию в ходе педагогической практики, а также осмысление студентами дальнейших профессиональных ориентиров в музыкально-педагогической деятельности. Кроме того, осуществлялась многократная проверка эффективности авторских разработок в условиях уроков музыки и внеурочной воспитательной работы; определение стратегии, оценка ресурсов и возможностей в процессе их продвижения; создание оптимальных педагогических условий для комплексного развития проектной компетенции у студентов, ориентированных на достижение ими значимых творческих и педагогических результатов и, как следствие, внедрение универсальной технологии в образовательный процесс.

Выполнение *презентационно-творческого* этапа соответствовало реализации *пятого* блока исследовательской программы и включало выполнение *четвертого* педагогического условия. Проверка результатов проектной деятельности обучающихся экспериментальной группы осуществлялась на основе методики выполнения комплекса универсальных заданий. В частности, Определения уровня сформированности педагогической рефлексии» (по О. В. Калашниковой). Кратко охарактеризуем организационные формы обучения, применяемые на данном этапе эксперимента при выполнении студентами в ходе практического занятия, посвященного целеполаганию, планированию и организации проектно-педагогической деятельности, реализовывалось универсальное задание «Проект-менеджер», на котором развитие проектной компетенции будущих специалистов путем освоения ключевых элементов проектной работы: развития способности организовывать коллективную работу,

эффективно управлять ресурсами и инструментарием, способствующих формированию навыков креативности.

В ходе занятия автор диссертации познакомила участников ЭГ с темой занятия, объясняя важность владения приемами проектного менеджмента в работе будущих педагогов музыки, подчеркивая значимость совместной работы и роли лидерства. Следующим шагом работы было объединение обучающихся в мини-группы по 5-6 человек, участники которых выбирали своего руководителя, определяли функции всех остальных участников проектной работы: автора проектной папки, администратора художественного оформления, музыкального редактора, а также создателя графической презентации проекта. Общей задачей для всех групп являлось предоставление экспертам разработанного плана музыкального проекта. В качестве примеров представим тематику некоторых планов учебных проектов: «Создание школьного хора», «Организация концерта исполнителей на музыкальных инструментах», «Проведение утренника для дошкольников», «Организация вокальной студии». Результаты обратной связи свидетельствовали о том, что студенты ЭГ сознательно стали реализовывать принципы проектной деятельности, научились грамотно организовывать совместную работу, выстраивать коммуникацию с одногруппниками. Кроме того обучающиеся выразили мнение о том, что они лучше научились понимать свою роль в проекте, решать конфликтные ситуации, справляться с возникшими трудностями.

Одной из активных организационных форм опытно-экспериментальной работы было проведение *дебатов* по теме «Применение современных педагогических и информационно-коммуникативных технологий в процессе проектной деятельности», целью которых выступало обсуждение нескольких точек зрения обучающихся по сути создания авторских проектов в условиях образовательно-цифровой среды, а также овладение мастерством публичного выступления, уверенности и доказательности результатов проектной деятельности.

Студентам были предложены следующие темы для дебатов, связанные с разработанными и представленными экспертной комиссии, учебными проектами: «Современная музыка – антипод классической музыки», «Дистанционные технологии обучения игре на музыкальном инструменте», «Музыкальные произведения для детей и юношества с использованием цифровых средств». В соответствии с различными позициями структура и количество участников в каждой группе менялись. Ввиду указанного, внутри каждой команды произошло распределение ролей и порядок действий: один участник брал на себя ответственность за обоснование главной идеи проекта, второй – подкреплял ее аргументами и фактами, третий – отвечал на вопросы соперников, отрицающих выдвинутые идеи и защищающих аргументы, которые выдвигались своей командой.

Дебаты состояли из трех последовательных раундов. В первом раунде каждый участник получал несколько минут, чтобы изложить и обосновать свою позицию. Второй раунд строился на активном взаимодействии команд: звучали острые вопросы, на которые требовались развернутые и аргументированные ответы. В третьем, завершающем раунде участники подводили итоги, обобщая ранее высказанные аргументы и выводы. Преподаватель закрывала занятие общим резюме, отмечая ту команду, чья позиция оказалась наиболее убедительной и содержательно выверенной.

Показательно, что участники не просто отстаивали заранее занятую позицию, они действительно слушали оппонентов, реагировали на их доводы и нередко под влиянием сильных аргументов пересматривали собственную точку зрения, постепенно приходя к более глубокому пониманию обсуждаемой темы. Предметом дебатов становились вопросы, живо затрагивающие будущих педагогов-музыкантов: соотношение классической и современной музыки, проблемы музыкального образования, психологические аспекты художественно-эстетического воспитания детей.

Шестой блок исследовательской программы, относящийся к презентационно-творческому этапу, был ориентирован на распространение и практическое внедрение авторских проектов: через публикацию научных статей, участие в научно-практических конференциях и методических семинарах, а также выполнение дипломной работы. На этом этапе происходила реализация пятого педагогического условия: в качестве универсального задания перед участниками ЭГ стояла задача разработки индивидуального перспективного плана, включающего этапы и содержание продвижения авторских проектов в будущей научно-исследовательской и педагогической работе, а также развитие у обучающихся способностей и умений использовать авторские проекты в музыкально-педагогической деятельности с целью трансляции полученного опыта в вариативных условиях будущей профессиональной деятельности.

Кратко опишем и прокомментируем результаты опытно-экспериментальной работы, нашедшие отражение в ходе выполнения учащимися ЭГ универсальных заданий в ходе реализации ряда форм организации учебного процесса. Так, работа экспертного совета, содержанием которой выступало Обсуждение и оценка результатов разработки, обоснование и презентация авторских учебных проектов, включала определение уровня развития проектной компетенции студентов ЭГ. К работе итоговых заседания экспертного совета привлекались студенты – авторы музыкально-образовательных проектов – с целью формирование у них рефлексивных навыков: способности к самоанализу и самооценке проектной активности, а также к ориентации в информационно-образовательной среде.

Структура, содержание и форма интегративного занятия «Проектирование как корпоративная музыкально-творческая деятельность: анализ авторских коллективных проектов» в форме «Экспертный совет» объединяла такие компоненты организации образовательного процесса, как практикум с элементами мастер-класса. Выполнение данного задания предполагало презентационную работу авторского учебного проекта с письменным описанием идеи, цели, задачи, структуры и содержания каждого этапа обоснования и реализации проектного

продукта, формулированием стратегии продвижения в будущей профессиональной деятельности. Далее выступал приглашенный эксперт с элементами мастер-класса, представляющий методику рекомендуемого пользования интерактивной доской для демонстрации вариантов презентации и таблиц с привлечением программного обеспечения для виртуального сотрудничества Gooole dogs, Miro, Padlet. В конце занятия студенты заполняли таблицы SWOT-анализа (Strengths – сильные стороны, Weaknesses – слабые стороны, Opportunities – возможности, Threats – угрозы) для выявления сильных и слабых сторон представленных авторских проектов. Использование такой методики практической подготовки позволило сделать практико-ориентированное занятие интересным и продуктивным. Студенты отмечали, что онлайн-коллаборации помогли создавать динамичные презентации, отслеживать прогресс работы группы, быстро обмениваться информацией, искать варианты решений нестандартных ситуаций. В ходе реализации шестого блока исследовательской программы проводилось практическое занятие «Подготовка дипломных работ с элементами авторских проектов, их презентация и защита» в виде т*ренинга -деловой игры*. Ее целью было формирование у обучающихся ЭГ навыков презентации и защиты результатов самостоятельного творческо-исследовательского проекта, развитие умений аргументированно отстаивать точку зрения, критически оценивать собственные достижения и принимать конструктивную критику.

Приведем краткое содержание универсального задания данного тренинга: «Представьте, что вы являетесь разработчиками и авторами музыкально-образовательного проекта под названием «Конкурс-фестиваль «Крымская весна» молодых исполнителей». Группа инвесторов готова финансировать ваш проект. Задача для разработчиков заключалась в следующем: представить презентацию авторского проекта, а для инвесторов – сделать внешнюю оценку проекта по определенным параметрам». Таким образом студенты – разработчики, должны были заранее подготовить презентацию авторского проекта и публично представить ее аудитории. Роль участников заключалась в оценивании проекта по

установленным критериям. Выполнение задания включало несколько этапов. Первый, подготовительный, проходил в форме самостоятельной работы: каждая микрогруппа разрабатывала концепцию фестиваля, определяя его цели, задачи, целевую аудиторию, формат проведения, критерии и оценки для жюри, бюджетную смету, план продвижения и ожидаемые результаты. На втором (презентационном) этапе, проходившем в рамках аудиторных занятий, каждая студенческая группа представляла собственный проект, акцентируя внимание на его оригинальности, после чего отвечала на вопросы преподавателя и участников, выполнявших роль «инвесторов». Третий, экспертный этап был организован в формате деловой игры, в ходе которой группа «инвесторов» заполняла индивидуальные оценочные листы по каждому из заявленных проектов. Экспертное оценивание осуществлялось по пяти ключевым критериям: актуальность и содержательная обоснованность проекта, его реалистичность и глубина проработки, новаторство творческого замысла, качество подготовки презентации, а также основательность и убедительность ответов на вопросы. После завершения всех выступлений проводилось коллективное обсуждение, где совместным решением определялся наиболее удачный проект для выделения условного финансирования. Четвертая фаза (рефлексивная) проходила в письменном формате. Каждому из участников предлагалось ответить на ряд вопросов: какие шаги в процессе проектирования вызвали наибольшие трудности; какие параметры оценки оказались решающими с позиции инвестора; какие коррективы следовало бы внести в собственную разработку после ознакомления с работами других команд. Таким образом, выполнение этого комплексного задания позволило учащимся ЭГ отработать навыки уверенной публичной презентации, научиться последовательно и логически выстраивать речь, аргументированно отстаивать свою позицию перед экспертами, а также сознательно анализировать слабые места собственного проекта и конструктивно воспринимать обратную связь. Эти качественные сдвиги нашли объективное отражение в сведениях оценочных листов, итоговых протоколах и материалах рефлексивных анкет.

По окончании предложенной программы на уровне ВО был проведен сравнительно-сопоставительный анализ выполнения универсальных заданий с помощью диагностического инструментария (таблица 19).

Таблица 19

Сравнительная динамика показателей развития проектной компетенции у студентов ВО в соответствии с ключевыми критериями на констатирующем и формирующем этапах (в %)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий
Творческо-исследовательский	7 чел. 20,6	14 чел. 35,5	8 чел. 21,45	8 чел. 21,9
Продуктивный	10 чел. 29,1	11 чел. 32,2	10 чел. 30,425	12 чел. 33,5
Репродуктивный	19 чел. 50,3	11 чел. 32,3	20 чел. 48,125	18 чел. 44,6

Сводные количественные данные сформированности проектной компетенции у студентов вузов по основным критериальным параметрам на диагностическом и итоговом этапах эксперимента представлены на рисунке 7.

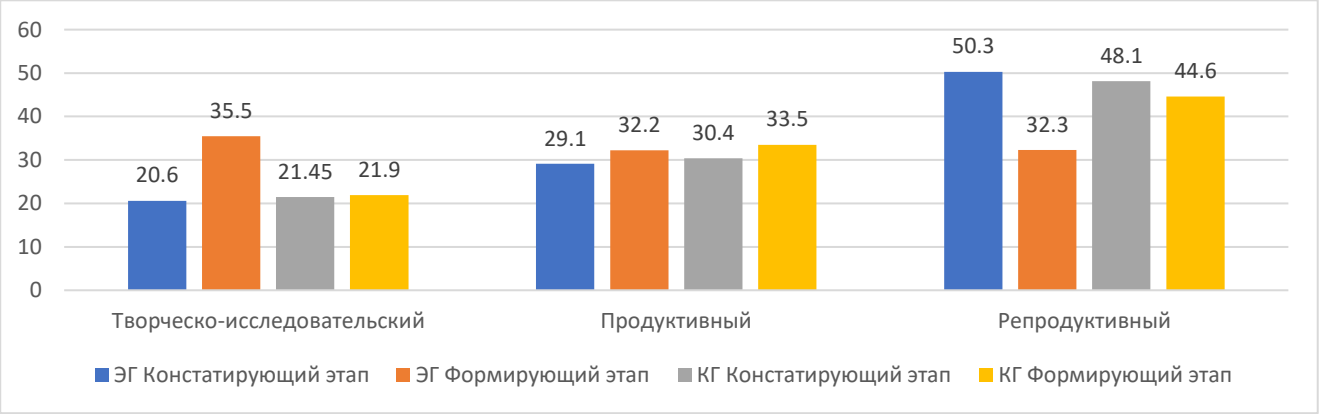


Рисунок 7. Сводные количественные данные сформированности проектной компетенции у студентов вузов по основным критериальным параметрам на диагностическом и итоговом этапах эксперимента

Анализ данной динамики выявил, что в ЭГ ВО произошло сокращение доли респондентов репродуктивного уровня на 18%, при одновременном росте доли участников творческо-исследовательского уровня на 14,9%. В контрольных

группах обоих уровней значительных изменений не наблюдалось. Таким образом, реализация разработанной модели, технологии и педагогических условий развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования позволила выявить позитивную динамику по ряду направлений. Отмечено увеличение доли обучающихся, демонстрирующих устойчивый интерес к достижению профессиональных и личностных целей средствами проектной деятельности. Сформировалось осмысленное отношение к проектной работе как профессиональной ценности, а также система разнопредметных знаний и практических компетенций, востребованных при разработке проектов в сфере музыкальной педагогики. Кроме того, зафиксировано умение по созданию и эффективному использованию инновационных (в том числе цифровых) технологий в проектной практике. Подтверждением этого послужила защита комплекса документов, включенных в портфолио, которые получили отражение в разработке авторских проектов. Основной составляющей частью портфолио выступили модель и проект, разработанные для различных типов учреждений: на уровне ВО – для Республиканского дома ребенка «Елочка», Дворца детского и юношеского творчества города Севастополя, Центра детско-юношеского технического творчества Ялты; на уровне СПО – для МБДОУ № 10 «Василек», № 6 «Лаврик», «Солнечный дом», а также Ялтинской и Массандровской детских школ искусств (см. Приложение Р). Стоит отметить, что на основе проектного метода при планировании и организации перечисленных проектов у обучающихся были отмечены способности к анализу и самоанализу собственной проектной деятельности, осуществлению музыкально-педагогической деятельности.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы (2026 г.; апрель-июнь) был направлен на проверку и оценивание эффективности разработанной модели и технологии непрерывного развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования, для чего использовался диагностический инструментарий, описанный в параграфе 2.1 (таблицы 8-9).

К моменту проведения контрольного этапа участники экспериментальной группы, завершившие обучение в колледже, продолжили профессиональную подготовку в вузе по направлению, соответствующему профилю исследования. В связи с этим указанный этап смог реализоваться только на уровне высшего образования. Для студентов экспериментальной группы, освоивших программу среднего профессионального образования, и не продолживших подготовку в вузе, был сформирован комплекс методических рекомендаций, направленных на самостоятельное развитие проектной компетенции в практической педагогической деятельности. Эти материалы включали: рекомендации по составлению плана коллективного музыкально-образовательного проекта и определению этапов его реализации алгоритмы использования современных информационных технологий, памятки по подготовке публичной защиты проекта, критерии самооценки и взаимооценки проектных результатов (включая анкеты, рефлексивные листы и чек-листы) для анализа собственной проектной деятельности (Приложения К, Л, М, Н, О, П). Для студентов, поступивших в вуз и не участвовавших в реализации исследовательской программы, в период обучения в колледже, была предусмотрена компенсаторная форма освоения первой части авторского курса в рамках факультативных занятий, которые позволили восполнить пробелы в

проектной подготовке и выровнять исходный уровень студентов, не имевших опыта проектной деятельности в колледже.

Для осуществления контрольного этапа опытно-экспериментальной работы испытуемые были распределены на две группы: экспериментальную – из числа студентов бакалавриата (36 человек), обучающихся на факультете искусств Гуманитарно-педагогической академии КФУ, и контрольную – 38 студентов, обучающихся на музыкально-педагогическом факультете Крымского инженерно-педагогического университета имени Ф. Якубова, которые выполняли учебную программу в соответствии с ФГОС ВО. Студенты экспериментальной группы, проходившие обучение в ГПА КФУ, реализовывали вторую часть непрерывной исследовательской программы, включавшей внедрение авторской технологии «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших организациях».

В рамках исследовательской программы, содержащей специальный курс и диагностику показателей развития проектной компетенции, опытно-экспериментальная работа на контрольном этапе осуществлялась в рамках повторного выполнения комплекса заданий с использованием соответствующего диагностического инструментария. В основе заданий и диагностических средств лежали системно-деятельностный, компетентностный, проектный и интегративный подходы. В комплексе они обеспечили полноту реализации целей и задач, соотнесенность заданий с критериями и показателями проектной компетенции, а также объективную оценку динамики результатов у будущих педагогов-музыкантов.

Для обеспечения объективной и своевременной оценки результативности авторской программы была создана группа экспертов в составе шести специалистов музыкально-педагогической отрасли. В нее вошли: два преподавателя кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Гуманитарно-педагогической академии, два педагога музыкальных дисциплин Экономико-гуманитарного колледжа, учитель музыки общеобразовательного учреждения и

музыкальный руководитель детского сада (подробный список экспертной группы помещен в приложении С). Таким образом, в ходе опытно-экспериментального исследования эксперты совершали многоуровневый и комплексный сравнительный анализ результатов деятельности респондентов, что позволило подтвердить как практическую действенность авторской методики, так и ее универсальный потенциал.

С целью независимой и объективной верификации эффективности предложенной модели и программы контрольный этап исследования предусматривал выполнение учащимися контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп специального комплекса универсальных практических заданий. Как было указано в параграфах 1.4 и 2.2 (таблица 15), выполнение данных заданий было соотнесено с этапами процессуально-технологического блока модели развития проектной компетенции в рамках специального курса и реализовалась в логике содержательного, продуктивно-эскизного и презентационно-творческого этапов.

Подготовительный этап предусматривал выполнение участниками комплекса практических заданий: анализ и уточнение формулировок целей и задач, выстраивание структуры и содержания наполнения авторских проектов, подготовку «визитных карточек» и доказательной базы для презентации; рассмотрение проблемных ситуаций в музыкально-образовательной практике; а также обращение к кейс-методу для решения реальных производственных коллизий в работе учителя музыки.

На продуктивно-эскизном этапе студенты выполняли задания более высокого уровня сложности. Они составляли стратегический план коллективного проекта с определением путей его реализации, формулировали задачи, очерчивали объект, предмет и последовательные этапы деятельности. В период педагогической практики разрабатывали серию уроков музыки и внеклассных мероприятий, направленных на пробуждение интереса школьников к искусству. Отдельным заданием становилось конструирование целостной концепции музыкального события - от определения тематики и содержания до художественного решения,

выбора площадки и использования современных информационно-коммуникационных средств.

Презентационно-творческий этап для участников как экспериментальной, так и контрольной группы был ориентирован на публичную демонстрацию авторских проектов: исследовательских и художественных. Это происходило непосредственно во время школьных занятий и внеурочной работы. Этап предполагал формирование стратегии продвижения творческого продукта, оценку необходимых ресурсов и возможных рисков, а также обоснование индивидуального перспективного плана, в котором последовательно раскрывались этапы и содержание внедрения авторских разработок в будущую профессиональную деятельность.

Оценка результатов строилась на четырех критериях: мотивационно-диагностическом, содержательно-процессуальном, демонстративно-творческом и рефлексивно — оценочном-подробно охарактеризованном в параграфе 2.1 (таблица 8). Эти параметры обеспечили сквозной мониторинг изменений на протяжении всего образовательного процесса и позволили зафиксировать качественную динамику в развитии проектной компетентности. Каждый критерий опирался на систему показателей и специальный диагностический аппарат, включавший методики Ю. В. Рындиной, В. Б. Успенского и А. П. Чернявской, В. В. Синявского и Б. А. Федоришина, О. В. Калашникова, адаптированные Е. Е. Туник тесты Торренса и Клаузера, а также разработки В. И. Андреева, А. В. Карпова и В. В. Пономаревой.

По результатам контрольного этапа в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый прирост уровня сформированности проектной компетентности. Эта динамика закономерна: она стала прямым следствием внедрения авторской технологии, выстроенной на основе выявленных педагогических условий. Результаты оценочных процедур, проведенных по тем же критериям и показателям, что и на констатирующем этапе, подтвердили: будущие специалисты сформировали реальную готовность к решению разнообразных

проектных задач в образовательном процессе. Для представления результатов развития проектной компетенции в процессе осуществления контрольного этапа проиллюстрируем данные по каждому критерию. Так, в таблице 20 представлены сравнительные результаты развития проектной компетенции у студентов ВО в соответствии с мотивационно-диагностическим критерием на констатирующем и контрольном этапах (таблица 20).

Таблица 20

Показатели распределения студентов ВО по уровням проектной компетенции (мотивационно-диагностический критерий) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Творческо-исследовательский	7 чел. 19,5	16 чел. 45,4	8 чел. 20,5	8 чел. 21,3
Продуктивный	10 чел. 27,2	15 чел. 39,2	11 чел. 28,7	11 чел. 29,1
Репродуктивный	19 чел. 53,3	5 чел. 15,4	19 чел. 50,8	19 чел. 49,6

Анализ динамики мотивационно-диагностического критерия позволил выявить устойчивый рост готовности будущих специалистов музыкально-педагогического профиля к проектной деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика. Так, численность студентов, достигших творческо-исследовательского уровня, возросла с 7 до 16 человек, что в процентном выражении составило рост с 19,5% до 45,4%. Доля продуктивного уровня также повысилась – с 27,2% до 39,2%. Одновременно зафиксировано значительное снижение доли респондентов с репродуктивным уровнем – с 53,3% до 15,4% (с 19 до 5 человек). В отличие от экспериментальной группы, в контрольной группе изменения носили невыраженный характер. Доля студентов на творческо-исследовательском уровне осталась почти без изменений (20,5% до 21,3%), на

продуктивном – продемонстрировала незначительный рост (с 28,7% до 29,1%), а на репродуктивном – снизилась несущественно (с 50,8% до 49,6%). Таким образом, в экспериментальной группе зафиксирован значительный рост готовности к проектной деятельности (с 46,7% до 84,6%), тогда как в контрольной группе динамика практически отсутствует. Полученные данные подтверждают эффективность разработанной модели и педагогических условий.

В рамках контрольного этапа эксперимента с целью оценки уровня сформированности мотивационной готовности к проектной деятельности, был проведен качественный анализ выполнения студентами экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп комплекса заданий, разработанных на основе адаптированной анкеты Ю. В. Рындиной. Так, студенты ЭГ формулировали цели и задачи конкретно, с опорой на педагогическую терминологию, четко связывая цель с ожидаемыми результатами. Структура проекта включала актуальность, цель, задачи, этапы, продукт, выводы. Визитная карточка и презентационный материал выделялись высокой наглядностью, уместным сочетанием видео- и аудиофрагментов, причем выбор каждого дидактического средства подчинялся педагогической целесообразности. Выступления участников отличались логической последовательностью, строгим соблюдением регламента, убедительной аргументацией в ответах на вопросы экспертов, а также основательной рефлексией собственного опыта и ясным видением путей его применения в будущей профессиональной практике.

В контрольной группе проявилась тенденция к использованию клишированных и излишне обобщенных формулировок целей и задач проектирования (например: «сделать проект», «рассказать о музыке»). Структурная построение представленных работ носила скорее схематический характер, без должной детализации и глубокого содержательного наполнения. Визуальный ряд был перегружен сплошным текстом, определялся хаотичностью оформления и полным отсутствием методического обоснования выбора медиасредств. Ожидаемые результаты деятельности были обозначены студентами

весьма расплывчато. Сами доклады отличались слабой структурной организацией, а на уточняющие вопросы респонденты либо отвечали односложно, либо ссылались на внешние обстоятельства.

Выполнение заданий по методике В. Б. Успенского и А. П. Чернявской обнажило существенные различия между группами. Участники экспериментальной группы демонстрировали выраженную аналитическую активность и глубокую погруженность в проблематику. Разбирая кейсы, моделирующие типичные ситуации музыкально-педагогической практики, они выстраивали доказательные алгоритмы действий, опираясь на реальные примеры. Предложенные ими пути преодоления профессиональных трудностей нередко оказывались нестандартными и творчески переосмысленными. Стремление к профессиональному росту подтверждалось и самим поведением студентов: они самостоятельно обращались к дополнительной научной литературе, чтобы аргументировать собственную позицию. В результате подавляющее большинство участников экспериментальной группы вышло на творческо-исследовательский уровень мотивации, продемонстрировав готовность к автономному решению проблемных задач и устойчивую направленность на создание авторских проектов.

В контрольной группе картина оказалась принципиально иной. Анализ кейсов носил формальный и поверхностный характер: студенты воспроизводили шаблонные ответы, избегали выявления причинно-следственных связей и предлагали схематические решения без попытки их адаптации к конкретной ситуации. Преобладало механическое воспроизведение известных педагогических методик. На вопрос о недостатке информации участники ссылались охотно-но к самостоятельному поиску не обращались.

Подобная динамика прослеживалась и при выполнении комплексных заданий в рамках процессуально-содержательного критерия: она свидетельствовала об устойчивом росте числа студентов, способных интегрировать профессиональные знания и практические навыки проектной

деятельности в музыкально-педагогической сфере. Результаты по данному критерию на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 21.

Таблица 21

Показатели уровневого распределения проектной компетенции у студентов ВО по процессуально-содержательному критерию на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в %)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Творческо-исследовательский	8(чел.) 23,3	18(чел.) 50,4	8(чел.) 22,7	10(чел.) 23,5
Продуктивный	10(чел.) 29,4	11(чел.) 30,1	11(чел.) 30,1	11(чел.) 31,3
Репродуктивный	18(чел.) 47,3	7(чел.) 19,5	19(чел.) 47,2	17(чел.) 45,2

Количественные результаты контрольного этапа в экспериментальной группе зафиксировали выраженную положительную динамику. Число студентов, достигших творческо-исследовательского уровня, выросло с 8 до 18 человек, то есть с 23,3% до 50,4%. Продуктивный уровень также несколько вырос: с 29,4% до 30,1%, хотя прирост здесь был скромнее. Наиболее красноречивым оказалось сокращение репродуктивного уровня - более чем вдвое: с 47,3% до 19,5% (с 18 до 7 человек). Это, пожалуй, наиболее убедительное свидетельство действенности предлагаемой педагогической технологии.

В контрольной группе изменения носили фрагментарный и статистически незначительный характер. Творческо-исследовательский уровень вырос с 22,7% до 23,5%, продуктивный – с 30,1% до 31,3%, репродуктивный снизился лишь с 47,2% до 45,2%. Эти данные подтверждают, что традиционная образовательная модель не оказывает системного влияния на развитие проектной компетентности.

Качественный анализ выполнения заданий по методике В. В. Синявского и Б. А. Федоришина выявил не просто цифровые сдвиги, но и глубокие

содержательные изменения в характере проектной работы. На констатирующем этапе большинство участников экспериментальной группы ограничивалось репродуктивным подходом: замыслы оставались абстрактными и оторванными от реальности: «устроить концерт», «рассказать о композиторе», – без какой-либо детализации содержания, художественного решения и ресурсного обеспечения. На контрольном этапе картина изменилась принципиально. Студенты обосновывали актуальность проекта, опираясь на анализ интересов школьников; формулировали цели и задачи по принципу SMART, разграничивая педагогический, художественный и организационный блоки; выстраивали тайминг реализации с распределением ролей и параметрами промежуточного контроля; осмысливали музыкальное мероприятие как целостное художественно-педагогическое событие с собственной драматургией и визуальным решением.

Особенно заметной оказалась динамика в сфере применения информационно-коммуникационных технологий. Если на начальном этапе использование ИКТ сводилось к поиску готовых презентаций и аудиозаписей, то к концу эксперимента студенты экспериментальной группы уже самостоятельно создавали интерактивные партитуры в SmartMusic и MuseScore, конструировали образовательные веб-квесты на платформе Google Sites, монтировали видеоинструкции для дистанционного разучивания вокальных и инструментальных произведений, использовали облачные технологии для совместной работы над проектами.

Контрольный срез по методике О. В. Калашниковой подтвердил: студенты экспериментальной группы не просто познакомились с цифровым инструментарием-они освоили его образовательный потенциал. Выбирая программное обеспечение, они четко объясняли, каким образом конкретный инструмент повлияет на мотивацию аудитории, облегчит усвоение сложного материала или усилит наглядность. Проекты отличались органической целостностью: содержание, художественный замысел и технологическое решение образовывали единое целое. Показательный и рефлексивный подход: авторы

заранее просчитывали возможные технические сбои и предлагали пути их устранения, трезво оценивая сильные и слабые стороны выбранных инструментов.

В контрольной группе подход оставался преимущественно формальным. Знания о цифровых средствах были поверхностными, выбор чаще всего ограничивался стандартными редакторами презентаций. Программы перечислялись механически, без связи с тематикой и целями конкретного события. На вопросы о целесообразности использования того или иного инструмента и его дидактическую функцию респонденты отвечали неуверенно и односложно, ссылаясь на недостаток практического опыта («мы такого не делали», «не знаю, как это работает»).

В таблице 22 представлены результаты развития проектной компетенции в соответствии с *демонстрационно-творческим* критерием на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 22

Сравнительные показатели уровней сформированности проектной компетентности у студентов вузов по демонстрационно-творческому критерию на этапе первичной и итоговой диагностики (в %)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Творческо-исследовательский	7 чел. 19,5	14 чел. 40,4	8 чел. 20,3	8 чел. 21,4
Продуктивный	12 чел. 33,2	14 чел. 38,9	13 чел. 34,5	17 чел. 45,7
Репродуктивный	17 чел. 47,3	8 чел. 20,7	17 чел. 45,2	13 чел. 32,9

Обработка количественных данных подтвердила наличие значимых позитивных сдвигов в экспериментальной группе на контрольном этапе. Доля участников, продемонстрировавших творческо-исследовательский уровень, увеличилась более чем вдвое – с 19,5% до 40,4%, тогда как показатель продуктивного уровня вырос с 33,2% до 38,9%. Заметное снижение показателей

произошло на репродуктивном уровне: снижение доли респондентов – с 47,3% до 20,7%. В результате доля участников экспериментальной группы, освоивших творческо-исследовательский и продуктивный уровни, увеличилась с 52,7% до 79,3%, что свидетельствует о выраженной положительной динамике. Контрольная группа не показала явных изменений. Доля творческо-исследовательского уровня выросла незначительно – с 20,3% до 21,4%, а продуктивного – с 34,5% до 45,7%. Доля репродуктивного уровня снизилась лишь с 45,2% до 32,9%.

На контрольном этапе в рамках демонстративно-творческого критерия студенты выполняли задания на ассоциативное мышление, композиционное выстраивание проекта и подготовку авторских наглядных материалов. Диагностика проводилась с помощью опросника «Клаузер» в адаптации Е. Е. Туника, направленного на оценку гибкости, оригинальности и глубины проработки идей.

Результаты экспериментальной группы выявили четкие качественные сдвиги. На констатирующем этапе студенты, как правило, ограничивались стереотипными ассоциативными парами («музыка-ноты-учитель-урок») и линейной композицией проектов. На контрольном срезе они уже выстраивали многоуровневые смысловые конструкции и разветвленные логические схемы с альтернативными вариантами развития действия. В демонстрационных материалах активно использовались метафоры, четкие визуальные образы и нестандартные форматы: мини-спектакли, интерактивные плакаты, музыкальные видео-открытки с QR-кодами. Идеи прорабатывались детально: с пошаговым описанием этапов, расчетом ресурсов и продуманными методами включения аудитории.

В контрольной группе преобладали стандартные, легко предсказуемые структуры. Ассоциативный ряд оставался клишированным, презентационные материалы выполнялись технически грамотно, но без художественных находок и авторского взгляда. Даже при некотором росте продуктивного уровня творческий потенциал студентов оставался слабо реализованным-они продолжали действовать по готовым шаблонам.

Дополнительным инструментом анализа послужил тест Торренса в адаптации Е. Е. туника. Его результаты подтвердили: студенты экспериментальной группы достигли высокого уровня творческого мышления и способности к профессиональному самоанализу. В ассоциативных упражнениях они выстраивали развернутые, неочевидные смысловые цепочки, например: «тембр голоса – характер персонажа – подбор музыкального материала для спектакля». Сценарные планы предполагали интерактивные структуры с возможностью выбора вариантов развертывания событий. Демонстрационные продукты отличались методической продуманностью: инфографика, видеоряд и мультимедийные элементы сочетались органично и уместно. При планировании продвижения проектов студенты учитывали не только свои сильные стороны, но и реальные ограничения (нехватку ресурсов и времени), предлагая конкретные пути их преодоления: поиск спонсоров, привлечение волонтеров, адаптацию формата. Рефлексивность проявлялась в умении связывать выбранные методы с конкретными педагогическими задачами и предвидеть долгосрочные результаты.

Студенты контрольной группы, напротив, стремились к готовым решениям. Ассоциации оставались очевидными и простыми («музыка–дети–урок»), сценарии мероприятий строились по привычной схеме, презентации-преимущественно текстовые, без визуальной выразительности. В вопросах продвижения проектов звучали либо нереалистичные идеи («нужно больше рекламы», «пригласить звезд»), либо не звучало ничего. Таким образом, положительная динамика по данному критерию свидетельствовала об успешной реализации творческого потенциала студентов ЭГ, формировании у них способности к нестандартному решению проектных задач и осознанному применению креативных подходов в музыкально-педагогической деятельности**.**

В таблице 23 представлены результаты развития проектной компетенции у будущих специалистов по рефлексивно-оценочному критерию.

Таблица 23

Распределение уровней сформированности проектной компетенции (рефлексивно-оценочный критерий) у студентов ВО на констатирующем и контрольном этапах (%)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Творческо-исследовательский	8 чел. 20,6	17 чел. 49,125	8 чел. 21,45	9 чел. 22,275
Продуктивный	10 чел. 29,1	12 чел. 33,1	12 чел. 30,425	13 чел. 34,15
Репродуктивный	18 чел. 50,3	7 чел. 17,775	18 чел. 48,125	16 чел. 43,575

Количественный анализ зафиксировал в экспериментальной группе устойчивую положительную динамику по всем критериальным показателям. Удельный вес студентов, вышедших на творческо-исследовательский уровень, увеличился с 20,6% до 49,6% (с 8 до 17 человек). Доля респондентов, продемонстрировавших продуктивный уровень, также возросла – с 29,1% до 33,1% (с 10 до 12 человек). При этом отмечено существенное сокращение доли участников с репродуктивным уровнем – с 50,3% до 17,6% (с 18 до 7 человек).

В контрольной группе, в отличие от ЭГ, значимых изменений не наблюдалось: творческо-исследовательский уровень вырос незначительно – с 21,45% до 22,6% (с 8 до 9 человек), продуктивный – с 30,6% до 34,15% (с 12 до 13 человек). Доля репродуктивного уровня снизилась несущественно – с 48,6% до 43,6% (с 18 до 16 человек). Результаты, полученные в КГ, свидетельствуют об отсутствии выраженной динамики, что указывает, на недостаточную эффективность традиционной практики в развитии проектной компетенции.

Выполнение заданий, направленных на разработку и обоснование индивидуального перспективного плана продвижения авторских проектов в будущей научно-исследовательской и педагогической работе, осуществлялось с применением опросника В. И. Андреева. Анализ осуществления комплексных

заданий свидетельствовал, что студенты экспериментальной группы демонстрировали стратегическое мышление и ориентацию на долгосрочное профессиональное развитие. Разработанные ими планы включали не только ближайшие шаги в период обучения, но и этапы послевузовского совершенствования: прохождение курсов повышения квалификации, подача заявок на грантовые конкурсы, создание авторских методических пособий. В КГ, напротив, перспективные планы носили формальный характер. Студенты ограничивались задачами текущего семестра, избегали конкретики, не связывали проектную деятельность с будущей карьерой. Отсутствовало понимание проектного опыта как ресурса для самосовершенствования. В разделе «перспективы» у ряда респондентов зафиксированы пропуски либо формулировки «не задумывался(ась)».

Второй блок практических заданий включал рефлексивный дневник профессиональных событий, заполнение диагностических карт самооценки, написание тематического эссе. Основой послужили методические инструменты А. В. Карпова и В. В. Пономаревой.

Это привело к изменению подхода к ведению записей экспериментальной группой. Студенты больше не делали записей в качестве хронометражного отражения событий. Вместо этого описывались конкретные педагогические ситуации: оценка выбранных приемов, рефлексия совершенных ошибок. В диагностических картах теперь были отражены не только сильные, но и слабые стороны работ. Портфолио превратилось в рабочий инструмент становления будущего педагога: в нем ранжировались проекты по значимости и появились траектории дальнейшего квалификационного самосовершенствования.

Что же до контрольной группы, то, несмотря на определенный прогресс во внешнем визуальном оформлении портфолио, рефлексивная активность учащихся по-прежнему оставалась формальной и поверхностной. Записи в дневниках носили преимущественно описательно-констатирующий характер. Анализ причин достигнутых результатов, либо возникших затруднений систематически

отсутствовал. Самооценка обучающихся характеризовалась устойчивым завышением собственных достижений. В эссе-рефлексиях преобладали обобщенные формулировки, не подкрепленные конкретными примерами.

В таблице 24 представлены обобщенные результаты диагностики уровня развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля у студентов ВО на констатирующем и контрольном этапах (%).

Таблица 24

Обобщенные показатели диагностики уровней сформированности проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля (студенты вузов) на начальном и итоговом этапах эксперимента (в %)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Творческо-исследовательский	8 чел. 20,6	18 чел. 49,2	8 чел. 21,3	8 чел. 22,1
Продуктивный	10 чел. 29,1	12 чел. 33,1	12 чел. 30,8	14 чел. 35,1
Репродуктивный	18 чел. 50,3	6 чел. 17,7	18 чел. 47,9	16 чел. 42,8

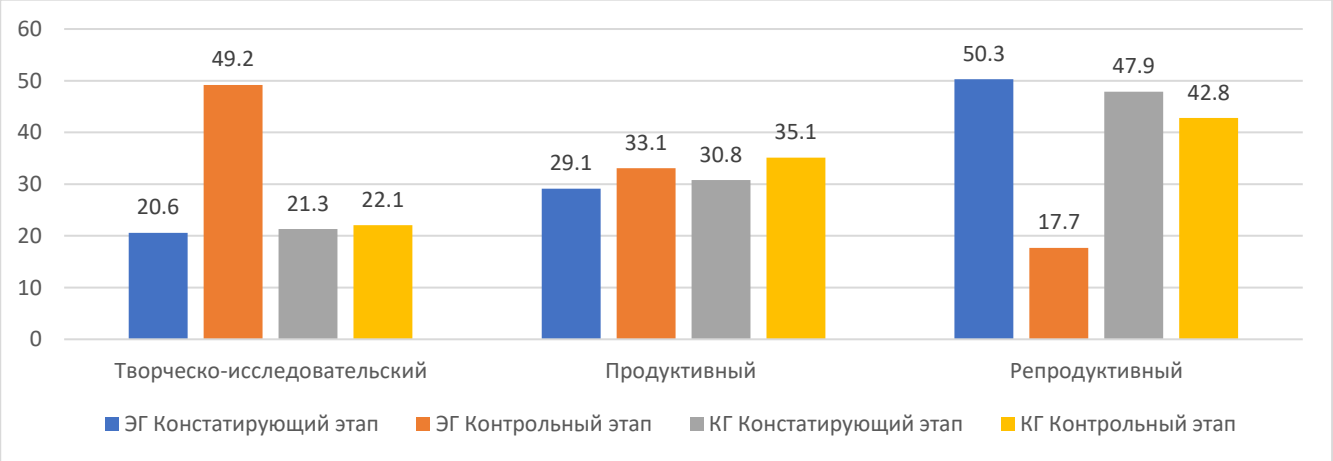


Рисунок 8. Сводные данные диагностики уровней сформированности проектной компетенции у студентов вузов музыкально-педагогического профиля на начальном и итоговом этапах эксперимента

На диаграмме четко видна положительная динамика экспериментальной

группы: доля студентов, демонстрирующих творческо-исследовательский уровень, возросла до 49,2% (с 20,6%), при этом сократился с 50,3% до 17,7% репродуктивный уровень. Изменения в контрольной группе не более 5%. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной программы и отсутствии значимого влияния существующего образовательного процесса на развитие проектной компетенции.

По результатам диагностики студентов ВО получены следующие результаты: в экспериментальной группе (36 чел.) на репродуктивном уровне в начале исследования находилось 18 испытуемых (50,3%), на контрольном этапе – 6 чел. (17,7%); творческо-исследовательский уровень на начальном этапе – 7 чел. (20,6%), на контрольном этапе – 18 чел. (49,2%); продуктивный уровень в начале – 10 человек (29,1%), на контрольном этапе – 6 человек (17,7%). Прирост по данному уровню составил 11 человек (28,6%), а снижение доли репродуктивного уровня достигло 32,6%. Это свидетельствует о высокой эффективности разработанной технологии.

В контрольной группе (38 человек) существенных изменений не зафиксировано. На констатирующем этапе творческо-исследовательский уровень показали 8 человек (21,3%), продуктивный – 12 человек (30,8%), репродуктивный – 18 человек (47,9%). На контрольном этапе количество студентов с творческо-исследовательским уровнем осталось неизменным – 8 человек (22,1%), продуктивный уровень показал незначительный рост (с 12 до 13 человек, или с 30,8% до 35,1%), а репродуктивный уровень сократился с 18 до 16 человек (с 47,9% до 42,8%). Динамика в контрольной группе не превышала 5%, что можно объяснить естественным ходом учебного процесса без применения авторской технологии.

На основании проведенного количественно-качественного анализа по всем критериям установлено, что полученные данные свидетельствуют о положительной динамике уровня развития проектной компетенции у студентов ЭГ по сравнению с КГ. Зафиксирован значительный прирост доли респондентов, достигших творческо-исследовательского уровня. Это подтверждает

эффективность разработанной авторской технологии, направленной на укрепление проектного потенциала будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе непрерывного профессионального образования. Для статистической обработки эмпирических данных и подтверждения их значимости был задействован аппарат математической статистики.

Статистическая обработка данных проводилась для проверки достоверности выдвинутых теоретических соображений. Сопоставление количественных данных экспериментальной и контрольной групп студентов вуза осуществлялось с применением критерия χ2 Пирсона. Вычислительные операции проводились программными средствами MS Excel 2007 и аналитическим пакетом Statistica 6.0. Статистическая значимость расхождений между итоговыми распределениями определялась путем сопоставления вычисленного эмпирического значения χ2 с табличными критическими величинами. Различия признаются достоверным при достижении или превышение порога χ2 0.05, а высокая степень достоверности констатируется при достижении или превышении порога χ2 0.01. Полученные данные представлены в таблице 25.

Таблица 25

Результаты анализа статистической обработки произвольных таблиц сопряженности с использованием критерия хи-квадрат Пирсона

Факторный признак	Результативный признак		Всего (Σ)
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Творческо-исследовательский	18	8	26
Продуктивный	12	14	26
Репродуктивный	6	16	22
Всего (Σ)	36	38	74
Хи Эмп	8,489		
Хи табл	0,05		0,01
Критическое значение	5,991		9,21
Статистическая значимость	Да		Да

Проведенный статистический анализ с использованием критерия χ^2 Пирсона выявил следующие результаты: при числе степеней свободы df = 2 эмпирическое значение критерия составило χ^2 эмп =8,489, что превышает критическое значение для уровня значимости p = 0,05 (χ^2 табл = 5,991). Данный показатель не достигает критического значения для p = 0,01 (χ^2 табл = 9,21), однако этого достаточно для подтверждения статистической значимости различий на уровне $p < 0,05$.

Таким образом, нулевая гипотеза H_0 (об отсутствии различий между группами) отвергается. Принимается гипотеза H_1, согласно которой внедрение авторской модели оказало положительное влияние на уровень сформированности проектной компетенции студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Полученные различия не являются случайными и свидетельствуют об эффективности предложенных педагогических условий.

Таким образом, по результатам проведенного опытно-экспериментального исследования развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования сделаны следующие выводы:

– существенно возрос интерес у исследовательских групп к осуществлению проектной деятельности и осознанию ее значимости в профессиональной деятельности. Статистически значимо снизилась доля участников с репродуктивным уровнем владения проектной компетенцией и возросла доля участников с творческо-исследовательским уровнем;

– сравнительный анализ количественных данных экспериментальных и контрольных групп демонстрирует статистически значимые позитивные изменения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, что подтверждает положительное влияние реализованной педагогической технологии;

– был выявлен качественный сдвиг уровня практико-ориентированной подготовки будущих специалистов музыкально-педагогического профиля. Особенно отчетливо эта трансформация проявилась в мотивационно-

диагностическом и содержательно-процессуальном критериях, объединяющем гибкие интегрированные умения и создание проектов средствами ИКТ.

– положительная динамика демонстрационно-творческого и рефлексивно-оценочного критериев в экспериментальной группе проявилась в совершенствовании навыков творческого подхода к решению профессиональных задач, разработке оригинальных сценариев музыкально-педагогических проектов, публичной презентации результатов, самоанализа и коррекции в профессиональной деятельности.

Выводы ко второй главе

1. Развитие проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях опытно-экспериментальной работы реализовывалось на протяжении теоретического, констатирующего, формирующего и контрольного этапов. Основные цели и задачи каждого из этапов соответствовали структуре и содержанию разработанной и обоснованной авторской исследовательской программы, модели и педагогической технологии.

В качестве одного из элементов образовательного инструментария был разработан критериально-диагностический аппарат, который включал *мотивационно-диагностический, содержательно-процессуальный, демонстрационно-творческий и рефлексивно-оценочный* критерии, позволяющие осуществить объективную оценку изменений в развитии проектной компетенции на всех этапах данного исследования и подтвердить эффективность разработанной авторской модели, технологии и педагогических условий развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля.

2. В ходе *теоретического* этапа исследования на основе анализа современных требований, особенностей развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего профессионального и высшего образования были разработаны и обоснованы *педагогические условия*, которые включали: разработку и поэтапное внедрение

блочно-интегративной системы непрерывного обучения студентов; создание комплекса универсальных заданий, направленных на формирование обобщенных знаний, умений и способов действий; реализацию факультативного курса «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних профессиональных и высших учебных организациях»; формирование у обучающихся навыков рефлексии процесса обучения; развитие у обучающихся приемов действий по применению авторских проектов в педагогической практике.

3. Структура авторской исследовательской программы включала шесть взаимосвязанных блоков, содержание которых соответствовало двум уровням профессионального образования (СПО и ВО). Универсальность исследовательской программы заключалась в том, что ее реализация осуществлялась в условиях непрерывного образовательного процесса: первый этап – *теоретико-методологическое* становление проектной компетенции у студентов среднего профессионального образования; второй этап – практико-ориентированное совершенствование компетенции у обучающихся высших учебных заведений.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы применялись следующие *диагностические методики:* по выявлению уровня коммуникативных и организаторских способностей; для «Определения уровня сформированности педагогической рефлексии»; а также *диагностики* потенциала творческого потенциала; «Самооценки способностей к самообразованию, саморазвитию»; в том числе авторские методики, включающие решение комплексных заданий и опросники, позволяющие зафиксировать исходные показатели сформированности проектной компетенции у участников экспериментальной и контрольной групп.

5. На этапе констатирующего эксперимента использовались специально подобранные диагностические методики и комплексы заданий, адаптированные к условиям исследования; их выполнение оценивалось на основе заранее разработанных критериальных показателей. На основе анализа результатов выполнения учебных заданий были выделены и охарактеризованы следующие уровни развития проектной компетенции: *творческо-исследовательский*,

продуктивный, и репродуктивный. Данная уровневая дифференциация создала основу для сопоставительного анализа результатов развития проектной компетенции будущих педагогов музыкальной сферы на остальных этапах опытно-экспериментальной работы.

6. Количественные данные, полученные в ходе первичной диагностики на этапе констатации, позволили зафиксировать исходный уровень сформированности проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в учреждениях среднего профессионального и высшего образования. По результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы было установлено, что участники экспериментальной и контрольной групп продемонстрировали близкие результаты по большинству диагностических показателей, что подтверждало исходную однородность выборки. Указанный факт свидетельствовал о недостаточном уровне развития проектной компетенции и неэффективном использовании проектной технологии в образовательном процессе.

7. Реализация модели и педагогической технологии подготовки будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях среднего профессионального и высшего образования осуществлялась в рамках формирующего этапа эксперимента (2022–2026 гг.) и включала апробацию и коррекцию исследовательской программы и факультативного курса «Интегративные технологии обучения проектированию обучающихся в средних и высших профессиональных организациях»; в рамках которого участники экспериментальных групп на двух образовательных уровнях (колледж и академия) выполняли комплекс учебных заданий, направленных на формирование интегративных проектных знаний и умений обучающихся в системе непрерывного среднего профессионального и высшего образования.

8. Реализация авторского факультативного курса «Интегративные технологии обучению проектированию обучающихся в средних и высших учебных организаций» осуществлялась в рамках *формирующего* этапа опытно-

экспериментальной работы и проходила в соответствии с содержательным, продуктивно-эскизным и презентационно-творческим этапами процессуально-технологического блока модели развития проектной компетенции. Внедрение факультативного курса осуществлялось в рамках авторской исследовательской программы и включало шесть взаимосвязанных блоков, каждый из которых соотносился с разработанными педагогическими условиями и критериями, подразумевая внедрение форм, методов и специально разработанных универсальных заданий. Первую часть факультативного курса (1-3 блоки) осваивали респонденты ЭГ СПО, в рамках которого происходило изучение обучающимися теоретико-методологических основ проектной деятельности. Освоение 4-6 блоков курса было направлено на формирование у студентов экспериментальной группы (уровень высшего образования) способов действий для создания и реализации авторских музыкально-образовательных проектов.

9. Результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали существенные изменения в уровнях развития проектной компетенции у респондентов экспериментальной группы по сравнению с результатами участников контрольной группы. Содержание и процесс опытно-экспериментальной работы стимулировали профессиональное развитие в области музыкально-образовательного проектирования, способствовали формированию умений и способов действий применять сформированную компетенцию в реальных учебных и практико-ориентированных ситуациях.

10. В ходе *контрольного* этапа осуществлялся анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля, который позволил осуществить итоговую оценку эффективности разработанной авторской модели и педагогической технологии. Сравнительный анализ полученных результатов подтвердил действенность разработанной авторской технологии в условиях непрерывной профессиональной подготовки, а также обоснованность ее интеграции в образовательную практику.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приоритетное внимание к проблематике профессиональной подготовки будущих специалистов в области музыкальной педагогики на уровнях среднего профессионального и высшего образования в современных социокультурных условиях представляется явлением закономерным. Рассмотрение проблемы совершенствования деятельности современных специалистов в данной сфере обусловлено комплексом объективных обстоятельств, характеризующих текущую образовательную ситуацию в Российской Федерации. Особую значимость приобретает поиск наиболее эффективных методов, форм и технологий, способных обеспечить практическую готовность выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности в условиях модернизации системы среднего профессионального и высшего образования. Результатам проведенного диссертационного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу, а также строят перспектива дальнейших изысканий.

1. Систематизация психолого-педагогической, философской и научно-методической литературы позволяет рассматривать развитие проектной компетентности и формирование готовности к применению проектных технологий у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля (в условиях непрерывного обучения) социально востребованной и, соответственно, приоритетной задачей педагогической науки и практики.

2. На основе проведенного контент-анализа научной литературы были определены *сущность, структура и функции* феномена «проектная компетенция будущего специалиста музыкально-педагогического профиля». Сущность данного феномена заключается в комплексном характере проектной компетенции, которая объединяет межпредметные знания, обобщенные умения и навыки, а также личностно-ориентированные способности и качества. Их интенсивное формирование у будущего специалиста музыкально-педагогического профиля происходит в процессе обучения на уровнях среднего профессионального и высшего образования. Данная компетенция обеспечивает непрерывное

формирование системы практических действий, включающих планирование, организацию, контроль, корректировку, оценивание эффективности результатов совместной проектной деятельности с обучающимися (включая музыкально-познавательные, сценарно-моделирующие, координационно-управленческие и творческие виды работ), направленной на достижение музыкально-педагогических и культурно-просветительских целей.

Исходя из содержания данного определения, можно заключить, что развитие проектной компетенции будущих специалистов в музыкально-педагогической сфере осуществлялось в условиях непрерывного обучения в системе среднего профессионального и высшего образования, определило возможность применять и совершенствовать данную компетенцию в дальнейшей профессиональной деятельности.

3. Была спроектирована и научно обоснована модель развития проектной компетентности будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в условиях непрерывности среднего профессионального и высшего образования. В основу данной модели положена идея о реализации социального заказа по подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных учителей музыки и музыкальных руководителей, способных успешно решать многофункциональные задачи в учреждениях дошкольного и общего среднего образования.

Модель содержит пять взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков. М*етодолого-прогностический блок* включает в себя цели, задачи, комплекс методологических подходов, ключевые принципы и требуемые педагогические условия. *Диагностический блок* состоит из мотивационно-диагностического, процессуально-содержательного, демонстративно-творческого и рефлексивно-оценочного критериев, а также систему показателей для количественной оценки уровня сформированности проектной компетентности. *Содержательный* блок основывался на анализе учебных планов, дисциплин, форм и методов, направленных на развитие проектной компетенции у обучающихся колледжа и студентов академии в условиях непрерывного профессионального образования. В

рамках *процессуально-технологического блока* создана и реализована педагогическая технология, основной содержательной частью которой явился разработанный автором факультативный курс «Интегративные процессы в развитии проектной компетенции специалистов музыкально-педагогической сферы» (1 и 2 части), который осваивался участниками экспериментальной группы на протяжении их непрерывного обучения в средней и высшей профессиональной образовательной организации. *Оценочно-результативный блок* содержал описание результатов развития проектной компетенции будущих специалистов музыкально-педагогического профиля, что проявлялось в их способности самостоятельно организовывать музыкально-образовательные проекты с учащимися, эффективно интегрируя педагогические, творческие и организаторские компоненты.

4. С целью повышения эффективности образовательного процесса в рамках авторской модели были разработаны педагогические условия, направленные на разработку и поэтапную реализацию блочно-интегративной исследовательской программы исследования, создание комплекса универсальных практико-ориентированных учебных заданий, реализацию факультативного авторского курса. Особое внимание уделялось формированию у обучающихся навыков рефлексии, развитию у них способов применения разработанных проектов в будущей профессиональной практике.

Реализованные в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия определили возможность выбора и внедрения в непрерывный образовательный процесс методов, инструментов и организационных форм, обеспечивающих оптимизацию достижения целевых ориентиров и эффективное решение учебно-профессиональных задач.

5. Обоснованные и разработанные критерии, показатели и уровни, являются важным элементом педагогического инструментария. Комплекс адаптированных диагностических методик позволил на констатирующем, формирующем и контрольном этапах экспериментальной работы установить исходный уровень сформированности проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-

педагогического профиля в ходе их непрерывной профессиональной подготовки на уровнях среднего профессионального и высшего образования.

6. На основе авторской модели была разработана исследовательская программа и педагогическая технология, предусматривающие реализацию содержания шести взаимосвязанных блоков, каждый из которых соотносился с педагогическими условиями и разработанными критериями. Оригинальность исследовательской программы заключалась в интегративном содержательно-процессуальном характере, связанном с непрерывным развитием проектной компетенции обучающихся – сначала на уровне среднего профессионального образования (*теоретико-методологическая* составляющая), затем в высшей образовательной организации (*практико-ориентированная* составляющая).

7. В соответствии с целями и задачами исследовательской программы и содержанием шести блоков педагогической технологии разработан комплекс универсальных учебных заданий, который включал: анализ вариантов существующих в сфере музыкально-педагогического образования учебных и исследовательских проектов; применение кейс-метода, направленного на разрешение профессиональных проблем, существующих в музыкально-педагогической работе; создание корпоративной концепции музыкально-воспитательного события, включая тематику, содержание, художественное оформление, использование инструментария и информационно-коммуникативных технологий; составление плана коллективного проекта и путей его реализации, который включал следующие элементы: выбор темы, определение цели и задач, объекта, предмета и этапов проекта; рассмотрение образцов визиток и обоснования презентаций; разработку уроков музыки и внеклассных мероприятий, которые призваны повысить мотивацию и интерес к музыкальному искусству у детей школьного возраста; выступление студентов с докладами и презентациями.

Результативность внедрения педагогической технологии и выполнения обучающимися экспериментальной группы учебных заданий достигалась за счет использования специально отобранных и апробированных организационных форм,

включающих лекционно-семинарские и практико-ориентированные занятия, мастер-классы, тренинги, научно-практические конференции.

8. С целью оценивания результативности внедрения исследовательской программы и педагогической технологии в условиях трехэтапной опытно-экспериментальной работы, с помощью диагностического инструментария осуществлялась проверка динамики развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогической сферы и их подготовки к профессиональной деятельности в дошкольных учреждениях и общеобразовательных организациях.

Исходный уровень развития проектной компетенции в рамках *констатирующего* этапа исследования показал, что участники экспериментальной и контрольной групп продемонстрировали близкие результаты по большинству показателей. Вместе с тем, доля респондентов, достигших высокого уровня компетенции, оказалась незначительной, что указывает на недостаточную готовность будущих педагогов к использованию проектной технологии.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы продемонстрировал положительную динамику: у респондентов выявлен рост мотивации, сформированность ценностного отношения, междисциплинарных знаний и проектных умений, а также развитие инновационных способностей. Результативность внедренной технологии подтверждена успешной защитой авторских проектов, разработанныех для различных образовательных учреждений системы СПО и ВО.

9. Результаты исследования полностью подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что непрерывное развитие проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогического профиля в системе среднего и высшего образования будет эффективным при реализации разработанной модели и педагогической технологии. Зафиксированная в ходе опытно-экспериментальной работы позитивная динамика профессионального роста участников опытно-экспериментальной работы по выделенным критериям, показателям и уровням

доказывает валидность реализованной авторской модели, технологии и апробированных педагогических условий развития проектной компетенции у будущих специалистов музыкально-педагогической направленности. Статистическая обработка результатов с использованием математического аппарата выявила межгрупповые различия по всем измеряемым параметрам.

10. Отметим ограничения проведенного исследования: экспериментальная работа проводилась на базе средних профессиональных и высших образовательных учреждений Республики Крым, что требует осторожности при экстраполяции результатов на другие регионы; отсроченный срез для оценки долгосрочной эффективности формирования проектной компетенции не проводился и может составить перспективу дальнейших исследований. Подчеркнем, что исследование проблемы развития проектной компетенции в условиях профессиональной подготовки кадров для музыкально-педагогической сферы не исчерпывает всех аспектов и открывает перспективы для дальнейших научных изысканий в рамках непрерывного профессионального образования на уровнях среднего и высшего звена. Перспективность последующих разработок определяется, во-первых, обоснованностью включения в образовательные программы курса «Организация проектно-исследовательской работы педагога-музыканта», а во-вторых, необходимостью совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов СПО и ВО в аспекте расширения требований и условий для становления проектной компетенции у будущих специалистов в области музыкальной педагогики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасова, О. С. Система непрерывного образования: реальность и перспективы / О. С. Аббасова, А. П. Владиславлев ; под ред. В. Г. Афанасьева. – Ташкент : Укитувчи, 1983. – 159 с. – Текст : непосредственный.

2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 «Музыкальное образование» / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва : ACADEMIA, 2004. – 333 с. – Текст : непосредственный.

3. Авдюхина, Е. В. Реализация преемственности музыкального образования дошкольной образовательной организации и начальной школы / Е. В. Авдюхина. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2024. – Т. 12, № 2. – С. 55–63.

4. Аитов, В. Ф. Интеграция проблемного и проектного подходов в языковом образовании на неязыковых факультетах педагогических вузов / В. Ф. Аитов, Ю. В. Еремин. – Текст : непосредственный // Иностранные языки : материалы конференции «Герценовские чтения». – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 172–174.

5. Акатова, А. А. Концепция непрерывного обучения в контексте динамично развивающегося российского рынка дополнительного профессионального образования / А. А. Акатова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 43 (594). – С. 288–291.

6. Алиев, Ю. Б. Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика / Ю. Б. Алиев. – Москва : Владо-Пресс, 2005. – 430 с. – Текст : непосредственный.

7. Алиева, З. А. Проблемы музыкального образования в Таврической губернии (конец XIX начало XX ВВ.) / М. Р. Тугушева, З. А. Алиева // Молодой исследователь: вызовы и перспективы : сб. ст. по материалам LIX Международной научно-практической конференции. – Москва : Интернаука, 2018. – № 6 (59). – Текст : непосредственный.

8. Алферова, Г. А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алферова Галина Александровна. – Волгоград, 1998. – 224 с. – Текст : непосредственный.

9. Амерханова, Г. Ш. Формирование основ проектной деятельности обучающихся 8–9 классов средствами этнодизайна : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / Гульнара Шаарановна Амерханова ; место защиты: ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». – Грозный, 2024. – 187 с. – Текст : непосредственный.

10. Андреев, В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 286 с. – Текст : непосредственный.

11. Арчажникова, Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Арчажникова. – Москва, 1986. – 442 с. – Текст : непосредственный.

12. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

13. Атапина, И. Н. Проектирование преемственной образовательной программы "колледж – вуз" для студентов педагогических специальностей : диссертация ... кандидата педагогических наук / И. Н. Атапина. – Екатеринбург, 2024. – 203 с.

14. Афанасьев, В. В. Концептуальные основания проектирования педагогических технологий управления: субъектно ориентированный анализ / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2024. – № 2. – С. 5–12. – Текст : непосредственный.

15. Афанасьева, Т. П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования / Т. П. Афанасьева, Н. В. Немова. – Москва : [б. и.], 2004. – 116 с. – Текст : непосредственный.

16. Базаева, Ф. У. Подготовка учителя к самореализации в национально-культурной среде : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Базаева Фатима Умаровна. – 2012. – 304 с. – Текст : непосредственный.

17. Бакановская, И. Г. Аспектное рассмотрение проблемы преемственности в профессиональном музыкальном образовании / И. Г. Бакановская. – Текст : непосредственный // Теория и практика музыкально-педагогического образования : сб. науч. ст. / Министерство образования Республики Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка ; редкол.: Т. П. Лизнева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2002. – С. 3–6. – ISBN 985-435-502-0.

18. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Ленинград : Советский композитор, 1979. – 352 с. – Текст : непосредственный.

19. Бермус, А. Г. К проблеме становления теории содержания непрерывного образования / А. Г. Бермус. – DOI 10.15393/j5.art.2024.9485. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век : науч. электрон. журн. – 2024. – Вып. 2 (46). – С. 1–17. – URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=9485 (дата обращения: 21.04.2026).

20. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Просвещение, 1989. – 191 с. – Текст : непосредственный.

21. Бехтерев, В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев. – Москва : Наука, 1991. – 480 с. – Текст : непосредственный.

22. Библер, В. С. Мышление как творчество : (введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 399 с. – Текст : непосредственный.

23. Боголюбов, Л. Н. Компетентностный подход в обществоведческом образовании / Л. Н. Боголюбов. – Текст : непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 3. – С. 21–27.

24. Болдырева, Д. С. Теоретические основы подготовки будущего учителя начальных классов к применению технологий эвристического обучения / Д. С. Болдырева, В. И. Писаренко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN625.pdf (дата обращения: 09.06.2026). – Текст : электронный.

25. Бочарова, И. В. Проектно-исследовательская деятельность на уроках музыки / И. В. Бочарова. – Текст : электронный // Копилка уроков : сайт для учителей. – 2016. – 10 марта. – URL: http://kopilkaurokov.ru/muzika/prochee/stat-ia-proiektno-issliedovatiel-skaia-dieiatiel-nost-na-urokakh-muzyki (дата обращения: 23.09.2020).

26. Брыкова, О. В. Проектная деятельность в учебном процессе / О. В. Брыкова, Т. В. Громова. – Москва : Чистые пруды, 2006. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября». Серия «Управление школой». Вып. 4). – ISBN 5-9667-0093-1.

27. Васин, Е. К. Подготовка учащихся к выполнению проекта / Е. К. Васин // Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников : диссертация … кандидата педагогических наук : 13.00.01 / О. А. Гребенникова. – Великий Новгород, 2005. – 181 с.

28. Вендрова, Т. Е. Пусть музыка звучит! : книга для учителя : из опыта работы / Т. Е. Вендрова. – Москва : Просвещение, 1990. – 94 с. – Текст : непосредственный.

29. Венцель, В. А. Применение идей проектной деятельности в педагогике / В. А. Венцель, Ю. В. Макаренко. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник. – 2022. – № 24.

30. Ветлугина, Н. А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. А. Ветлугина. – Москва, 1967. – 46 с. – Текст : непосредственный.

31. Власюк, И. В. Проектная деятельность обучающихся колледжа как средство формирования бизнес-мышления : монография / И. В. Власюк, А. Ф.

Казакова, Л. В. Тавкинь. – Москва : Мир науки, 2024. – 88 с. – ISBN 978-5-907891-49-4. – Текст : непосредственный.

32. Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 43.

33. Вьюнова, Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Вьюнова Наталья Ивановна. – Москва, 1999. – 509 с. – Текст : непосредственный.

34. Гаджимагомедова, З. А. Формирование проектных умений будущего учителя : диссертация … кандидата педагогических наук : 13.00.01 / З. А. Гаджимагомедова. – Махачкала, 2009. – 230 с.

35. Галицына, А. В. Практические основы обучения проектной деятельности будущих учителей музыки / А. В. Галицына, А. В. Глузман // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2024. – Вып. 83, ч. 1. – С. 59–62. – Текст : непосредственный.

36. Галицына, А. В. Преемственность обучения студентов музыкальных факультетов средних и высших профессиональных учреждений / А. В. Галицына. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки : науч.-практ. журн. – Ялта, 2025. – № 4 (72). – С. 29.

37. Галицына, А. В. Опыт проектирования музыкальных событий детей, воспитывающихся в межнациональных семьях / А. В. Галицына, А. В. Глузман // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2024. – Вып. 87, ч. 1. – С. 344. – Текст : непосредственный.

38. Галицына, А. В. Проектная деятельность будущих учителей музыки на основе применения электронного инструментария / А. В. Галицына, А. В. Глузман // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2024. – Вып. 88, ч. 2. – С. 128–131. – ISSN 2311-1305. – Текст : непосредственный.

39. Галицына, А. В. Теоретические и методологические подходы к обучению проектной деятельности будущих учителей музыки / А. В. Галицына, А. В. Глузман // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2024. – Вып. 82, ч. 2. – С. 66–70. – ISSN 2311-1305. – Текст : непосредственный.

40. Галицына, А. В. Формирование основ проектной деятельности у будущих учителей музыки / А. В. Галицына, А. В. Глузман // Январские педагогические чтения : сб. науч. тр. – Симферополь : РИО КИПУ имени Февзи Якубова, 2024. – Вып. 10 (22). – С. 20–25. – Текст : непосредственный.

41. Галустян, О. В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Галустян Ольга Владимировна. – Воронеж, 2016. – 432 с

42. Глузман, А. В. Музыкальные проекты как средство формирования благополучного комфорта детей в межнациональных семьях Республики Крым / А. В. Глузман, А. В. Галицына, А. А. Глузман // Вестник Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2025. – № 200. – С. 95–101. – Текст : непосредственный.

43. Глузман, А. В. Формирование системы обобщенных приемов учебной работы : на материале музыкальной подготовки учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 1987. – 236 с. – Текст : непосредственный.

44. Глузман, Н. А. Методологические ориентиры компетентностного подхода к оценке качества образования / Н. А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – № 44-1. – С. 10–20. – Текст : непосредственный.

45. Глузман, Н. А. Сравнительный анализ подходов к пониманию компетентности и компетенции в профессиональном образовании / Н. А. Глузман // Научный вестник Николаевского государственного университета. – Николаев : МГУ, 2008. – Вып. 23, т. 2. – С. 67–79. – Текст : непосредственный.

46. Гнитецкая, Т. Н. Преемственность подходов в образовании: от метапредметного обучения к метадисциплинарному образованию / Т. Н. Гнитецкая, В. С. Заболотский. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 498. – С. 112–120.

47. Годник, С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : ВГПУ, 1981. – 297 с. – Текст : непосредственный.

48. Горбунова, Н. В. Принцип преемственности в решении проблемы информатизации профессионального образования / Н. В. Горбунова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4 (113). – С. 297–299. – ISSN 1991-5497.

49. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. О. Гордеева. – Москва, 2013. – 46 с. – Текст : непосредственный.

50. Гребенникова, О. А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Гребенникова. – Великий Новгород, 2005. – 181 с.

51. Григоревский, Л. Б. Интеграционный подход в преподавании дисциплин инженерно-графического цикла / Л. Б. Григоревский, С. А. Фрейберг, А. В. Полкова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 8. – С. 46–54.

52. Григорьев А.Ф., Захарченко Н.С. Вопросы музыкально-педагогического образования и музыкознания // KANT. – 2025. – № 2 (55). – С. 469-478.

53. Груздев, М. В. Методология обеспечения преемственности этапов непрерывного педагогического образования / М. В. Груздев, В. С. Басюк, Е. И. Казакова. – Москва : Языки славянской культуры, 2023. – 248 с. – ISBN 978-5-907498-53-4. – Текст : непосредственный.

54. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2000. – 240 с. – ISBN 5-87953-122-6.

55. Гулакова, М. В. Проблема формирования проектной компетентности студентов вуза / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6. – С. 41–45. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14578.htm (дата обращения: 09.06.2026).

56. Гулько, О. В. Проектное образование в проблемном поле философии образования / О. В. Гулько // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 155–164. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56138.htm (дата обращения: 09.06.2026). – Текст : электронный.

57. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования : учебное пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – Москва : Логос, 2000. – 223 с. – ISBN 5-88439-133-7. – Текст : непосредственный.

58. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1996. – 298 с. – Текст : непосредственный.

59. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования : монография / А. Я. Данилюк ; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 2000. – 439 с. – Текст : непосредственный.

60. Демидова, Н. Н. Моделирование проектной деятельности будущих педагогов в условиях инновационной инфраструктуры педагогических вузов: интегративные решения / Н. Н. Демидова, И. В. Головина, Т. Ю. Медведева [и др.]. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 9. – С. 12–41.

61. Добудько, Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Добудько. – Москва, 1999. – 44 с. – Текст : непосредственный.

62. Долгополова, Л. М. Формирование и развитие творческих способностей младших школьников на основе межпредметной интеграции : дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Долгополова. – Майкоп, 2001. – 151 с. – Текст : непосредственный.

63. Домаева, Т. П. Успешный педагогический проект в области «Физическое развитие» с детьми старшего дошкольного возраста «Первые шаги в ГТО» / Т. П. Домаева, Т. А. Степнова. – Текст : электронный // Вестник дошкольного образования. – 2021. – № 30 (105). – URL: https://vestnikdo.ru/tpost/ezomabgb91-domaeva-tp-stepnova-ta-uspeshnii-pedagog (дата обращения: 18.04.2026).

64. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской ; под ред. и с предисл. Н. Д. Виноградова. – Москва : Мир, 1915. – 202 с. – Текст : непосредственный.

65. Ермакова, Е. В. Теория и практика непрерывного образования в условиях педагогического вуза / Е. В. Ермакова, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Концепт. – 2024. – № 1. – С. 169–182. – Текст : непосредственный.

66. Ерома, М. В. Управление проектной деятельностью в сфере социального партнерства школы и театра : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / М. В. Ерома. – Санкт-Петербург, 2024. – 243 с. – Текст : непосредственный.

67. Жампеисова, К. К. Интеграционный подход как стратегическая методология в развитии высшего педагогического образования / К. К. Жампеисова, Н. Н. Хан, Ш. Ж. Колумбаева, А. Ж. Танатова // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2023. – Т. 78, № 2. – С. 6–15. – DOI: 10.51889/2959-5762.2023.78.2.001. – Текст : непосредственный.

68. Зайцева, С. А. Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического направления подготовки средствами специальных информационных дисциплин / С. А. Зайцева, П. В. Смирнов. – Текст : электронный // Мир Науки : научный интернет-журнал. – 2017. – Т. 5. – С. 4–11. – URL: https://mir-nauki.com (дата обращения: 29.04.2026).

69. Закиева, Л. Р. Проектная деятельность педагога / Л. Р. Закиева, Ф. И. Хадиева. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 44–46.

70. Замятина, М. С. Формирование проектной компетенции студентов профессионального обучения: методологическое обоснование / М. С. Замятина, Ф. Д. Рассказов. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23335 (дата обращения: 08.07.2026).

71. Захарова, С. Н. Реализация преемственности и непрерывности в образовательной системе лицей – университет / С. Н. Захарова, Т. П. Мамчиц. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2025. – Т. 15, № 2А. – С. 189–197.

72. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – Москва : Педагогика, 1981. – 160 с. – Текст : непосредственный.

73. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 216 с. – Текст : непосредственный.

74. Земляницына, Е. А. Образовательное проектирование в профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие / Е. А. Земляницына. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2024. – 82 с. – Текст : непосредственный.

75. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Текст : непосредственный.

76. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2000. – 384 с. – Текст : непосредственный.

77. Зиневич, В. Проектная деятельность и проектная культура как предпосылки инновационной деятельности педагога. – 2015. – Вып. 15. – С. 100–106. – Текст : непосредственный.

78. Зиновьева, С. А. Проектирование образовательного процесса в профессиональной школе / С. А. Зиновьева, Е. А. Уракова, А. Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2022. – Вып. 75, ч. 3. – С. 159–162. – Текст : непосредственный.

79. Зинченко, В. О. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе / В. О. Зинченко, О. М. Россомахина. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 151–156.

80. Иваненченко, Г. В. Самоопределение личности как открытый проект / Г. В. Иваненченко // Человек. – 2005. – № 3. – С. 5–16. – Текст : непосредственный.

81. Иванов, Д. О. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д. О. Иванов. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2007. – № 7. – С. 52.

82. Иванова, Е. О. Дизайн механизмов реализации межуровневых программ подготовки педагогов / Е. О. Иванова, И. М. Реморенко, Е. В. Чернобай, Е. А. Козырева. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2024. – № 2. – С. 73–84.

83. Иванова, Л. В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя / Л. В. Иванова. – Текст : электронный // Науковедение : интернет-журнал. – 2014. – Т. 4, № 23. – С. 1–8. – URL: https://naukovedenie.ru (дата обращения: 29.04.2026).

84. Иванова, Н. В. Анализ моделей интеграции деятельности образовательных организаций СПО-ВО для построения единого пространства

непрерывного педагогического образования / Н. В. Иванова, Е. В. Яковлева, М. А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – № 2 (113). – С. 178–191. – Текст : непосредственный.

85. Иванова, Н. В. Дизайн механизмов реализации межуровневых программ подготовки педагогических кадров в системе СПО–ВО / Н. В. Иванова, Е. В. Яковлева, М. А. Виноградова. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – № 3 (120). – С. 199–212. – https://vestnik-chsu.ru/publikatsii/arkhiv/vestnik-cherepovetskogo-gosudarstvennogo-universiteta-3-120-2024/dizayn-mekhanizmov-realizatsii-mezhurovnevykh-programm-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov/

86. Игнатова, И. Б. Реализация технологии проектного обучения в этнокультурном образовании студентов музыкальных средних профессиональных учебных заведений / И. Б. Игнатова, Л. Н. Сушкова. – Текст : непосредственный // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2024. – № 4. – С. 78–83.

87. Игнатьев, Б. В. На путях к методу проектов : сборник / под ред. Б. В. Игнатьева, М. В. Крупениной. – Москва : Работник просвещения, 1930. – С. 24. – Текст : непосредственный.

88. Ильин, Е. Н. Искусство общения : из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда / Е. Н. Ильин. – Москва : Педагогика, 1982. – 110 с. – Текст : непосредственный.

89. Ильина, Н. И. Проектирование педагогической технологии обучения в профессионально-педагогическом вузе / Н. И. Ильина, И. В. Осипова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (167). – С. 22–24. – Текст : непосредственный.

90. Индивидуальная траектория и непрерывность обучения как инструменты обеспечения качества образования в интересах устойчивого развития. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, 2018. – С. 80–86. – URL: https://elib.spbstu.ru/ (дата обращения: 21.04.2026). – Текст : электронный.

91. Ипполитова, Н. В. Значение проектной деятельности в формировании профессиональной мобильности студентов вуза / Н. В. Ипполитова, К. Н. Верховцев // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 1. – С. 212–217. – Текст : непосредственный.

92. Исаев, Е. И. Проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48–57. – Текст : непосредственный.

93. Исенко, А. И. Музыкальное моделирование как метод познания и сочинения музыки / А. И. Исенко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 3 (март). – С. 121–125. – Текст : непосредственный.

94. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Педагогика, 1986. – 192 с. – Текст : непосредственный.

95. Каган, М. С. Человеческая деятельность : (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с. – Текст : непосредственный.

96. Кагаров, Е. Г. Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с. – Текст : непосредственный.

97. Казанцева, Л. П. Тайны содержания музыки в российской педагогике / Л. П. Казанцева, В. Н. Холопова // Проблемы музыкальной науки. – 2009. – № 1 (4). – С. 22–28. – Текст : непосредственный.

98. Калашникова, О. В. Развитие педагогической рефлексии : практическое руководство для студентов и начинающих учителей / О. В. Калашникова ; науч. ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 39 с. – Текст : непосредственный.

99. Калугина, Н. А. Диагностика выявления готовности к проектной деятельности у мастеров производственного обучения в образовательном процессе / Н. А. Калугина, М. Л. Коцуба. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – Т. 12. – С. 46.

100. Кальней, В. А. Структура и содержание проектной деятельности / В. А. Кальней, Т. М. Матвеева, Е. А. Мищенко, С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 21–26. – Текст : непосредственный.

101. Кантор, К. М. Опыт социально-философского объяснения проектных возможностей дизайна / К. М. Кантор // Вопросы философии. – 1981. – № 11. – С. 84–96. – Текст : непосредственный.

102. Каптеров, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с. – Текст : непосредственный.

103. Караева, Т. В. Обеспечение образовательной автономии студентов в неязыковых вузах / Т. В. Караева // Иностранные языки. – 2011. – № 3. – С. 28–31. – Текст : непосредственный.

104. Караптан, А. И. Реализация проектно-исследовательской деятельности как инновационной педагогической технологии в воспитательном процессе / А. И. Караптан. – Текст : непосредственный // Школьная педагогика. – 2022. – № 3 (25). – С. 8–11.

105. Карелова, Р. А. Факторы и предпосылки создания сквозной подготовки кадров на стыке СПО – ВО для градообразующих предприятий / Р. А. Карелова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13, № 4. – С. 55–74. – DOI 10.52944/PORT.2025.63.4.004. – Текст : непосредственный.

106. Каримова, Л. Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24445 (дата обращения: 08.07.2026). – Текст : электронный.

107. Карпов, А. В. Диагностика рефлексивности : методическое пособие / А. В. Карпов, В. В. Понамарева. – Москва ; Ярославль, 2000. – Текст : непосредственный.

108. Касаткина, Н. Э. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза / Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова [и др.]. – Кемерово : ГОУ «КРИРПО», 2011. – 237 с. – Текст : непосредственный.

109. Каспржак, А. Г. Учебные материалы нового поколения в проекте «Информатизация системы образования» (ИСО) / А. Г. Каспржак. – Москва : Локус-Пресс, 2008. – 128 с. – Текст : непосредственный.

110. Килпатрик, У. Х. Метод проектов : применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик ; пер. с 7-го англ. изд. Е. Н. Янжул ; предисл. Н. В. Чехова. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с. – Текст : непосредственный.

111. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с. – Текст : непосредственный.

112. Коберник, О. Н. Проективная педагогика и национальная школа. – 2000. – № 1. – С. 7–9. – Текст : непосредственный. – Примечание: в источнике отсутствует название издания.

113. Кожуханова, Е. В. Преемственность при реализации образовательных программ среднего профессионального и высшего образования / Е. В. Кожуханова. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2023. – № 6. – С. 34–38.

114. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 288 с. – Текст : непосредственный.

115. Колиниченко, А. В. Педагогические технологии развития проектной компетенции студентов колледжей и техникумов: теория и экспериментальное исследование / А. В. Колиниченко, А. В. Кирьякова // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 5-1 (170). – С. 119–122. – Текст : непосредственный.

116. Коллингс, Э. Опыт работы американской школы по методу проектов / Э. Коллингс. – Москва : Новая Москва, 1926. – Текст : непосредственный.

117. Конопкин, О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 42–52. – Текст : непосредственный.

118. Константинова, Л. В. О некоторых позитивных тенденциях развития вузовской науки в России на современном этапе / Л. В. Константинова, Е. С. Титова, А. М. Петров. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 4. – С. 101–122. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-101-122. – URL: https://vovr.elpub.ru/jour (дата обращения: 09.06.2026).

119. Коптева, М. В. Организация проектной деятельности в условиях цифровой информационно-образовательной среды / М. В. Коптева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (297). – С. 57–61. – DOI 10.47438/2309-7078_2022_4_57. – Текст : непосредственный.

120. Корсакова, А. А. Педагогические условия формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1 / А. А. Корсакова. – Кострома, 2023. – 198 с. – Текст : непосредственный.

121. Крекнин, А. Н. Метод проектов на примере предмета «Музыкальная информатика» / А. Н. Крекнин. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 133–137. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2291 (дата обращения: 08.07.2026).

122. Критская, Е. Д. Методы музыкального образования / Е. Д. Критская, М. С. Красильникова // Музыкальное образование в школе : учебное пособие для студентов. – Москва : Академия, 2001. – Гл. 3. – Текст : непосредственный.

123. Крупенина, М. В. Метод проектов как средство осуществления политехнического воспитания / М. В. Крупенина // На путях к методу проектов :

сборник / под ред. Б. В. Игнатьева, М. В. Крупениной. – Москва : Работник просвещения, 1930. – С. 18–36. – Текст : непосредственный.

124. Крылов, Д. А. Технология формирования проектной культуры будущего педагога / Д. А. Крылов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3 (87). – С. 137–140. – Текст : непосредственный.

125. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 167 с. – Текст : непосредственный.

126. Кустов, Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Ю. А. Кустов. – Свердловск, 1990. – С. 34. – Текст : непосредственный.

127. Куцанова, А. Ю. Проектная деятельность как средство формирования компетенций педагога-музыканта / А. Ю. Куцанова, И. В. Жарская. – Текст : непосредственный // Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества : материалы II Междунар. студен. науч.-практ. конф., Минск, 21 апр. 2022 г. / Бел. гос. пед. ун-т ; редкол.: Т. С. Богданова [и др.] ; отв. ред. М. А. Шатарова. – Минск, 2022. – С. 77–79.

128. Лагутенкова, И. В. Изменения в содержании и структуре жизненных проектов учащихся в обучающем рефлексивном диалоге / И. В. Лагутенкова // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 3. – С. 126–144. – ISSN 1814-2052. – Текст : непосредственный.

129. Лазарев, В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В. С. Лазарев // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292–307. – Текст : непосредственный.

130. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

131. Левшин, М. Б. Психолого-педагогические принципы проектирования инновационных технологий обучения в высшей школе : монография / М. Б. Левшин ; под ред. В. П. Андрущенко, В. И. Луговой. – Киев : Педагогическая мысль, 2011. – 260 с. – Текст : непосредственный.

132. Лекторский, В. А. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования / В. А. Лекторский. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – № 2.

133. Ленгранд, П. В. Введение в образование на протяжении всей жизни / П. Ленгранд. – Лондон : Croom Helm ; Париж : Издательство ЮНЕСКО, 1975. – 99 с. – Текст : непосредственный.

134. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.

135. Лозицкий, В. Л. Концепт преемственности уровней общего среднего и высшего образования в условиях цифровой трансформации / В. Л. Лозицкий. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 5. – С. 11–34. – DOI 10.17853/1994-5639-2024-5-11-34.

136. Лукьянова, Л. Б. Проектная деятельность как форма внедрения инновационных технологий в содержание экологического образования / Л. Б. Лукьянова. – Текст : электронный. – URL: http://lib.iitta.gov.ua/8843/1/Проектна%20%20діяльність.pdf (дата обращения: 29.04.2026).

137. Любек, Д. А. Проектная деятельность как средство формирования этнокультурной компетентности студентов / Д. А. Любек // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13, № 1. – DOI 10.15393/j5.art.2025.10308. – Текст : электронный.

138. Любчак, Н. М. Проектные технологии: сущность и особенности использования в учебном процессе / Н. М. Любчак // Вестник Черниговского

национального педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2014. – Вып. 122. – С. 144–150. – Текст : непосредственный.

139. Макаренко, Ю. В. Проектный подход в системе профессиональной деятельности педагога / Ю. В. Макаренко. – Текст : непосредственный // Научный вестник Крыма. – 2023. – № 3 (44).

140. Максименко, С. Д. К вопросу о методике групповой учебной деятельности / С. Д. Максименко, И. Д. Пасечник, Р. В. Каламаж // Ученые записки Национального университета «Острожская академия». – 2015. – С. 3–9. – Текст : непосредственный.

141. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с. – Текст : непосредственный.

142. Матяш, Н. В. Методика оценки проектной компетентности студентов / Н. В. Матяш, Ю. А. Володина. – Текст : электронный // Психологическое исследование : интернет-журнал. – 2011. – № 3 (17). – С. 6. – URL: https://psystudy.ru (дата обращения: 29.04.2026).

143. Махотин, Д. А. Метод проектов в технологической подготовке обучающихся : учебное пособие / Д. А. Махотин, Е. С. Глозман, А. Е. Глозман [и др.] ; под ред. Ю. В. Фролова. – Москва : МГПУ, 2010. – Текст : непосредственный.

144. Мачинская, Н. И. Современные формы организации образовательного процесса в высшей школе : учеб.-метод. пособие / Н. И. Мачинская, С. С. Стельмах. – Львов : Львовский государственный университет внутренних дел, 2012. – 180 с. – Текст : непосредственный.

145. Меандров, Г. Метод проектов в начальной школе : в помощь комплексно-проектной работе : методическое пособие для педагогов / Г. Меандров ; под ред. Пумпянского, Колгановой ; Уральская обл. опытная станция соцвоса им. В. И. Ленина. – Свердловск ; Москва : Госиздат, Уральское обл. отделение, 1931. – 179 с. – С. 9–18. – Текст : непосредственный.

146. Миравотов, М. С. Дидактические основы межпредметных связей в подготовке студентов колледжей к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / М. С. Миравотов. – Худжанд, 2002. – 153 с. – Текст : непосредственный.

147. Митрофанова, Е. А. Подготовка студентов педагогического колледжа к проектной деятельности : диссертация … кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Е. А. Митрофанова. – Москва, 2012. – 210 с.

148. Михайлов, А. А. О сущности понятия «проектная компетенция» будущих учителей технологии / А. А. Михайлов, О. В. Воробьев. – Текст : электронный // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – Т. 89, № 5. – URL: https://ej.kubagro.ru (дата обращения: 29.04.2026).

149. Мозгот, В. Г. К проблеме формирования музыкального мышления современной студенческой молодежи / В. Г. Мозгот // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 8. – С. 60–67. – Текст : непосредственный.

150. Мозгот, В. Г. Музыкальные дисциплины в контексте современных процессов цифровизации / В. Г. Мозгот, Ван Юаньчжэн // Искусство и образование. – 2025. – № 1 (153). – С. 96–105. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80469497 (дата обращения: 09.06.2026). – Текст : электронный.

151. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград, 1995. – Текст : непосредственный.

152. Молева, А. И. История возникновения проектного метода обучения / А. И. Молева. – Текст : электронный // Социальная сеть работников образования : [– 2017. – 8 декабря. – URL: (дата обращения: 29.04.2026).

153. Мочалина, М. В. Проектирование механизма интеграции системы среднего и высшего профессионального образования / М. В. Мочалина, М. Л. Груздева, Ж. В. Смирнова, Т. Н. Цапина // Инженерное образование. – 2024. – № 35. – С. 148–157. – DOI: 10.54835/18102883_2024_35_14. – Текст : электронный.

154. Муллер, О. Ю. Развитие личностных и профессиональных качеств будущих педагогов при реализации проектной деятельности / О. Ю. Муллер, Н. А. Ротова. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 9. – С. 83–94. – URL: https://e-koncept.ru (дата обращения: 29.04.2026).

155. Нейман, С. Ю. Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях / С. Ю. Нейман, С. Ю. Буренкова, С. Е. Груенко [и др.] ; под ред. С. Ю. Нейман. – Омск : Омский государственный институт сервиса : Омский государственный технический университет, 2015. – 351 с. – ISBN 978-5-93252-356-8. – Текст : непосредственный.

156. Немов, Р. С. Психология : учебник для вузов / Р. С. Немов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 501 с. – С. 270–271. – Текст : непосредственный.

157. Несговорова, Н. П. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / авт.-сост. Н. П. Несговорова. – Курган : Изд-во КГУ, 2013. – 316 с. – Текст : непосредственный.

158. Никандров, В. В. Метод моделирования в психологии : учебное пособие / В. В. Никандров. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 55 с. – Текст : непосредственный.

159. Никифорова, В. М. Методология преемственности музыкально-исторических дисциплин при подготовке музыковеда в системе ШУВ : дис. ... канд. искусствоведения / В. М. Никифорова. – Москва, 1987. – С. 8–9. – Текст : непосредственный.

160. Ничагина, А. В. Роль проектной деятельности в процессе обучения студентов вуза / А. В. Ничагина. – Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 3 (38). – С. 63–67.

161. Новиков, А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А. М. Новиков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11.

162. Овсянникова, Т. Л. Принципы личностно-деятельностного подхода при дистанционном изучении математики / Т. Л. Овсянникова. – Текст : непосредственный // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2. – С. 77–83.

163. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : около 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1989. – 924 с. – ISBN 5-200-00048-3. – Текст : непосредственный.

164. Онушкин, В. Г. О создании единой системы непрерывного образования в СССР / В. Г. Онушкин // Современная высшая школа. – 1987. – № 3. – С. 712–818. – Текст : непосредственный.

165. Орлова, К. П. Непрерывное педагогическое образование в России / К. П. Орлова // Молодой ученый. – 2023. – № 3 (450). – С. 274–276. – Текст : непосредственный.

166. Осмоловская, И. М. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе / И. М. Осмоловская // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 77–80. – Текст : непосредственный.

167. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учебное пособие / С. Л. 220220220кая ; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». – Ижевск : Удмуртский университет, 2016. – 174 с. – ISBN 978-5-4312-0388-6. – Текст : непосредственный.

168. Осоргин, Е. Л. Преемственность подготовки специалистов в профессионально-педагогическом колледже и вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Осоргин Евгений Леонидович. – Тольятти, 1996. – 189 с. – Текст : непосредственный.

169. Парфенова, Т. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза / Т. А. Парфенова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – Т. 10. – С. 223.

170. Пасечник, А. С. Проектная деятельность как модель образования учащихся / А. С. Пасечник, С. А. Батрак, А. Н. Гулин, О. А. Коротких. – Текст :

непосредственный // Психология, социология и педагогика. – 2017. – № 11. – С. 24–29.

171. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н. Ю. Пахомова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 107 с. – (Методическая библиотека). – ISBN 5-89415-268-2. – Текст : непосредственный.

172. Певцаева, А. Г. Проектная деятельность как средство формирования креативной и творческой активности студентов СПО / А. Г. Певцаева, Л. Г. Ахметов // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 9. – С. 35–38. – Текст : непосредственный.

173. Переверзев, Л. Б. Проектный подход и требования к учителю / Л. Б. Переверзев. – Текст : непосредственный // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – № 4. – С. 39–44.

174. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.

175. Пивоварова, О. В. Актуальные проблемы современного музыкального образования / О. В. Пивоварова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы музыкальной педагогики : сб. науч. тр. – Саратов, 2013. – Вып. 6. – С. 162–169.

176. Пиджоян, Л. А. Подготовка будущих педагогов-музыкантов в вузе к реализации музыкально-просветительских проектов (из опыта ЕГУ им. И. А. Бунина) / Л. А. Пиджоян. – Текст : электронный // Гуманизация образования. – 2018. – № 5. – С. 76–83. – URL: http://www.humanization.ru/archive/ (дата обращения: 29.04.2026).

177. Пинкевич, А. П. Введение в педагогику / А. П. Пинкевич. – Москва : Работник просвещения, 1930. – Текст : непосредственный.

178. Писаренко, В. И. Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Писаренко Вероника Игоревна ; Науч.-образоват. центр РАО. – Сочи, 2007. – 572 с. – Текст : непосредственный

179. Пистрак, М. М. Педагогика : учебник для пед. вузов / М. М. Пистрак. – Москва : Учпедгиз, 1934. – 540 с. – Текст : непосредственный.

180. Платонова, Р. Р. Преемственность музыкального образования ДОУ, СОШ, ДШИ: формы и методы повышения мотивации обучающихся / Р. Р. Платонова. – Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2025. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalnoe-razvitie/2025/03/15/preemstvennost-muzykalnogo-obrazovaniya-dou (дата обращения: 21.04.2026).

181. Полат, Е. С. Метод проектов : история и теория вопроса / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва : Академия, 2010. – С. 193–200. – Текст : непосредственный.

182. Поляничева, Н. О. Роль проектной деятельности в достижении современных образовательных результатов / Н. О. Поляничева // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 611–613. – ISSN 2072-0297.

183. Пономаренко, Н. С. Проектный метод как средство формирования ключевых компетенций учащихся: на примере музыкально-театральных постановок / Н. С. Пономаренко. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 2. – С. 29–41. – (дата обращения: 08.07.2026).

184. Попова, А. В. Компетентностный подход в англо-американской системе образования и парадигма личностно развивающего и трансфессионального образования российской психолого-педагогической научной школы / А. В. Попова // Проблемы современного образования. – 2023. – № 3. – С. 72–83. – DOI: 10.31862/2218-8711-2023-3-72-83. – Текст : электронный.

185. Прасолов, Е. Н. Изучение проблемы преемственности в профессиональной подготовке музыканта-исполнителя / Е. Н. Прасолов. – Текст :

непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 251. – ISSN 2070-7428.

186. Проектирование деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) в различных условиях функционирования общеобразовательной организации с учетом контингента обучающихся : методические рекомендации / Н. С. Вакуленко, С. Ф. Куликов, И. В. Курмаева [и др.] ; под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : Изд-во Челяб. ин-та переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019. – 88 с. – Текст : непосредственный.

187. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : пособие для учащихся музыкальных отделений педвузов и консерваторий / Г. М. Цыпин. – Москва : Интерпракс, 1994. – 384 с. – Текст : непосредственный.

188. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. ; под общ. ред. В. И. Белопольского. – Москва : Когито-центр, 2002. – 394 с. – Текст : непосредственный.

189. Рейзенкинд, Т. Й. Категории интеграции в профессиональной подготовке учителя музыки / Т. Й. Рейзенкинд. – Текст : непосредственный // Родная школа. – 2001. – № 2. – С. 29–31.

190. Ретивых, М. В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / М. В. Ретивых // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 80–84. – Текст : непосредственный.

191. Ромаева, Н. Б. Развитие гуманистической педагогики России : середина XIX–XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ромаева Наталья Борисовна. – Ставрополь, 2003. – 390 с. – Текст : непосредственный.

192. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : Федеральный закон от 05.04.2021 № 85-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2021. – № 15 (ч. I). – Ст. 2452. – Текст : непосредственный.

193. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» : Федеральный закон от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 3. – Ст. 150. – Текст : непосредственный.

194. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 53.02.01 Музыкальное образование : Приказ от 13.08.2014 № 993. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201408290003 (дата обращения: 26.04.2026).

195. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : Приказ от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021). – Текст : электронный // ФГОС : [сайт]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 26.04.2026).

196. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 26.04.2026).

197. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 416 с. – Текст : непосредственный.

198. Рубцов, Н. К. Преемственность обучения на виолончели в образовательной системе: школа–колледж–вуз : выпускная квалификационная

работа / Н. К. Рубцов ; Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова. – Петрозаводск, 2025. – 41 с. – Текст : непосредственный.

199. Рыбникова, Э. В. Метод проекта на уроках музыки как современная педагогическая технология / Э. В. Рыбникова // Литературное творчество школьников. – 2018. – № 6-2. – URL: https://school-literature.ru/ru/article/view?id=1362 (дата обращения: 05.03.2025).

200. Рыжкин, И. Логические ступени истории музыкального искусства / И. Рыжкин // Процессы музыкального творчества : сб. тр. № 160 / Рос. акад. музыки им. Гнесиных ; ред.-сост. Е. Вязкова. – Москва, 2002. – Вып. 5. – С. 233–250. – Текст : непосредственный.

201. Рындина, Ю. В. Становление и развитие исследовательской компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. – Ишим, 2012. – 238 с. – Текст : непосредственный.

202. Сагадеева, А. А. Содержание и пути подготовки бакалавров педагогики к проектной деятельности / А. А. Сагадеева. – Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы I Международной научной конференции (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 235–237.

203. Саенко, Л. А. Новые требования к профессиональным компетенциям современного учителя / Л. А. Саенко // Учитель и российское педагогическое образование в современном мире : коллектив. монография / рук. авт. коллектива Л. Л. Редько ; отв. ред. Л. Л. Редько. – Ставрополь : Тимченко О. Г., 2022. – С. 274–293. – Текст : непосредственный.

204. Самохвалова, А. Г. Психологическая наука и образование / А. Г. Самохвалова, А. А. Коваленко // Психологическая наука и образование. – 2026. – Т. 31, № 1. – С. 36–53. – Текст : непосредственный.

205. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр ; пер. с фр., предисл. и примеч. В. И. Колядко. – Москва : Республика, 2000. – 639 с. – (Мыслители XX века). – Текст : непосредственный.

206. Сауренко, Н. Е. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Е. Сауренко. – Москва, 2004. – 22 с. – Текст : непосредственный.

207. Сергиенко, А. Р. Методологические основы формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения / А. Р. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 4 (45). – С. 206–210. – https://vestnik-omgpu.ru/volume/2024-4-45/vestnik_4(45)2024_206-210.pdf

208. Сизова, Е. Р. К вопросу об организационно-педагогических основах российской системы музыкального образования / Е. Р. Сизова. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 3 (102). – С. 150–161.

209. Синявский, В. В. Практикум по психодиагностике. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей / В. В. Синявский, Б. А. Федоришин. – Москва : МГУ, 2020. – С. 54–58. – Текст : непосредственный.

210. Системно-деятельностный подход как основа преемственности требований стандартов общего и среднего профессионального образования при подготовке будущих педагогов / Т. Н. Гущина, М. Е. Лавров, В. Е. Смирнов [и др.] ; под науч. ред. Т. Н. Гущиной. – Ярославль : Канцлер, 2021. – 166 с. – Текст : непосредственный.

211. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаева. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – Текст : непосредственный.

212. Смекалова, А. А. Интеграционный подход к обучению студентов ювелирному искусству / А. А. Смекалова. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2016. – № 12 (60). – С. 415–425.

213. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства / А. Н. Сохор. – Москва : Музыка, 1970. – 192 с. – Текст : непосредственный.

214. Становление теоретико-методологических подходов к организации проектной деятельности в образовании / И. В. Головина, Г. А. Папуткова // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2024. – № 2 (31). – С. 46–53. – DOI: 10.24412/2541-9056-2024-231-46-53. – Текст : электронный.

215. Стразов, С. П. Проблемы преемственности в подготовке музыканта-педагога / С. П. Стразов, Н. А. Молодова. – Текст : непосредственный // Подготовка педагога в условиях модернизации образования : сб. науч. тр. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского гос. пед. университета, 2003. – С. 341–344.

216. Суходимцева, А. П. Развитие проектной компетентности педагогов в деятельности муниципальной методической службы / А. П. Суходимцева. – 2011. – 218 с. – Текст : непосредственный.

217. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1986. – Т. 54, № 2. – С. 75–84. – Текст : непосредственный.

218. Тарасова, Н. В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект / Н. В. Тарасова. – Москва : ФИРО, 2007. – 51 с. – (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе : аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования ; вып. 1). – Текст : непосредственный.

219. Татаринцева, А. Ю. Профессиональное самоопределение студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования (на примере ГБПОУ Воронежской области «Губернский педагогический колледж») / А. Ю. Татаринцева, В. В. Кузнецова, С. А. Нечепаева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (294). – С. 30–34. – DOI 10.47438/2309-7078_2022_1_30. – Текст : непосредственный.

220. Ткачев, В. Н. Методологические аспекты проблемы преемственности / В. Н. Ткачев // Преемственность в образовании: опыт, проблемы, перспективы : материалы конференции / Белгородский государственный университет. – Белгород, 2000. – С. 11–17. – Текст : непосредственный.

221. Трифонова, О. А. Проектная деятельность / О. А. Трифонова. – Текст : электронный // Журнал «1 сентября». – 2025. – № 5. – URL: https://1-sept.ru/article/123 (дата обращения: 18.04.2026).

222. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 176 с. – Текст : непосредственный.

223. Туник, Е. Е. Диагностика личностной креативности / Е. Е. Туник // Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва, 2002. – С. 59–64.

224. Уракова, Е. А. Развитие и применение проектного подхода в профессиональном образовании в России и за рубежом / Е. А. Уракова, Н. В. Быстрова, Н. А. Захарова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2020. – Вып. 68, ч. 4. – С. 227–229.

225. Успенский, В. Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность / В. Б. Успенский, А. П. Чернявская. – Москва : Владос, 2003. – Текст : непосредственный.

226. Ушмарова, В. В. Современные тенденции формирования готовности учителей начальных классов к работе со способными и одаренными учащимися. – 2014. – № 42. – С. 141–148. – Текст : непосредственный.

227. Фадеева, С. А. Преемственность в процессах музыкального воспитания и образования : (Детский сад–школа–колледж–вуз) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. А. Фадеева. – Москва, 2007. – 54 с. – Текст : непосредственный.

228. Фалько, В. В. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Фалько. – Екатеринбург : РГППУ, 2009. – 27 с. – Текст : непосредственный.

229. Фан Цзиньвэнь, Теория и практика применения принципа преемственности довузовского и вузовского уровней обучения игре на скрипке в КНР / Фан Цзиньвэнь. – DOI 10.7256/2454-0676.2024.2.70675. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 2. – С. 57–65.

230. Федорец, Г. Ф. Межпредметные связи педагогики с психологией / Г. Ф. Федорец. – Ленинград : ЛГПИ, 1988. – 87 с. – Текст : непосредственный.

231. Федоров, Н. Ф. Сочинения / Н. Ф. Федоров. – Москва : Мысль, 1982. – 711 с. – (Философское наследие). – Текст : непосредственный.

232. Фибан, В. Моделирование в биологии / В. Фибан // Эксперимент. Модель. Теория. – Москва ; Берлин : Наука, 1982. – С. 153. – Текст : непосредственный.

233. Филимонюк, Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Филимонюк. – Москва, 2008. – 46 с. – Текст : непосредственный.

234. Философский словарь / основан Г. Шмидтом ; 22-е изд., нов., перераб. ; под ред. Г. Шишкоффа ; пер. с нем. ; общ. ред. В. А. Малинина. – Москва : Республика, 2003. – 576 с. – Текст : непосредственный.

235. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с. – С. 70. – Текст : непосредственный.

236. Фурсенко, Т. Ф. Методика формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи / Т. Ф. Фурсенко. – Текст : непосредственный // Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : Зебра, 2019. – С. 91–100.

237. Хартманн, С. Моделл / С. Хартманн ; H.-J. Sandkühler, ed. // Encyclopedia of Philosophy. – Hamburg : Meiner, 2010. – Bd. 2. – S. 1627–1632. – Текст : непосредственный.

238. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Эйдос : интернет-журнал. – 2002. – 23 апр. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423–1.htm (дата обращения: 29.04.2026).

239. Чайка, В. М. Формирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса / В. М. Чайка // Педагогический альманах : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Кузьменко [и др.]. – Херсон : Херсонская академия непрерывного образования, 2014. – Вып. 22. – С. 117–122. – Текст : непосредственный.

240. Чертов, В. Ф. Преемственность в школьном изучении литературы: сравнительно-исторический аспект / В. Ф. Чертов, Л. А. Трубина, Е. В. Гетманская. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 2023. – № 5. – С. 32–40.

241. Чечель, И. Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям / И. Д. Чечель. – Текст : непосредственный // Методология учебного проекта. – Москва : МИПКРО, 2001.

242. Чудов, В. Л. Система интеграции лицея, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки / В. Л. Чудов. – Москва : Радио Софт, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

243. Шадриков, В. Д. Дидактика: компетентностный подход : учеб. пособие : в 2 ч. / В. Д. Шадриков. – Москва : Университетская книга, 2016. – ISBN 978-5-91304-620-0. – Текст : непосредственный.

244. Шацкий, С. Т. Наше педагогическое течение / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения : в 4 т. – Москва : Просвещение, 1964. – Т. 2. – С. 134–141. – Текст : непосредственный.

245. Шевцова, М. М. Подготовка педагогов в системе среднего профессионального образования к использованию проектной технологии в патриотическом воспитании обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шевцова Марина Михайловна. – Москва, 2022. – 215 с. – Текст : непосредственный.

246. Школа – колледж – вуз: актуальные проблемы взаимодействия и преемственности в преподавании музыкально-теоретических дисциплин : материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 10–11 июня 2025 г. / редкол.: И. В. Арановская (отв. ред.) [и др.]. – Москва : РАМ им. Гнесиных, 2025. – 180 с. – ISBN 978-5-00000-000-0. – Текст : непосредственный.

247. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Ленинград : Наука, 1966. – 302 с. – Текст : непосредственный.

248. Щедровицкий, Г. П. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология) / Г. П. Щедровицкий. – Москва, 1975. – С. 277. – Текст : непосредственный.

249. Щупленков, О. В. Организация проектной деятельности в вузе в системе научной рефлексии / О. В. Щупленков, Н. О. Щупленков // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 2 (47). – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-2-5. – Текст : электронный.

250. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2011. – 383 с. – Текст : непосредственный.

251. Ягафарова, Д. С. Теоретические основы преемственности подготовки сельского учителя в школе и педагогическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д. С. Ягафарова. – Казань, 1991. – 36 с. – Текст : непосредственный.

252. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 1979. – 144 с. – Текст : непосредственный.

253. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – Текст : непосредственный.

254. Яковлев, И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. – 115 с. – Текст : непосредственный.

255. Янгирова, Л. И. Проблемы обеспечения преемственности образования в системе среднего и высшего профессионального образования / Л. И. Янгирова, Л. Р. Иксанова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2025. – Т. 15, № 1. – С. 88–95.

256. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с. – Текст : непосредственный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Контент-анализ понятия «метод проектов» и «проектная деятельность» в научно-педагогической литературе.

Год	*Источник*	*Сущность и особенности понятия*
2000 г.	Гузеев В. В. [54]	Метод проектов – это технология четвертого поколения, обеспечивающая личностно-ориентированное обучение.
2001 г.	Чечель И. Д. [241]	Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов.
2002 г.	Полат Е. С. [181]	Метод проектов-способ достижения цели через детальную разработку проблемы, завершающийся реальным практическим результатом.
2003 г.	Васин, Е. К. [27]	Проектная деятельность-практика личностно-ориентированного обучения в процессе конкретной работы субъекта обучения, на основе его свободного выбора и с учетом его интересов.
2004 г.	Сауренко, Н. Е. [206]	Под проектной деятельностью понимается способ стимулирования творческой активности**,** обеспечивающий развитие профессионально важных качеств студентов при разрешении проблемных (производственных) ситуаций с использованием знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии.
2005 г.	Гребенникова О. А. [50]	Проектная деятельность – это целенаправленная деятельность учащихся**,** организованная педагогом для решения учебно-познавательных и практических задач, имеющая социально или личностно значимый результат, предполагающая самостоятельный поиск информации, анализ, планирование, выполнение и презентацию продукта.
2006 г.	Брыкова, О. В. [26]	Проектная деятельность определяется как форма организации учебной работы, Направленная на самостоятельное решение учащимися практической или познавательной задачи с получением конкретного результата (продукта).
2007 г.	Хуторской А. В. [238]	Метод проектов – это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени: от одного урока до нескольких месяцев.
2008 г.	Колесникова И. А. [114]	Проект – это форма репрезентации (предъявления) замысла, способ фиксации объективной и субъективной реальности, которая не существовала ранее, в виде продукта (изделия, макета, текста, чертежа, плана, алгоритма, технологии), содержащего описание последовательности действий по его созданию, его материальное, технологическое и ресурсное обеспечение, а также параметры, позволяющие определить соответствие полученного продукта первоначальному замыслу, и возможные социальные последствия его внедрения .

2009 г.	Гаджимагомедова З. А. [34]	Проектная деятельность в образовании – это практика личностно-ориентированного обучения, стимулирующая познавательную активность, самостоятельность, творчество учащихся и позволяющая соединить теоретические знания с их практическим применением.
2010 г.	Махотин Д. А. Глозман Е. С. Глозман А. Е. [143]	Метод проектов является технологией обучения, направленной на формирование ключевых компетенций личности, например, таких, как умения решать проблемы, эффективно взаимодействовать в процессе совместной деятельности, организовывать свою проектную и исследовательскую деятельность, работать с разнообразными источниками информации и др..
2011 г.	Сагадеева А. А. [202]	Проектная деятельность – это вид познавательной активности студентов, направленный на освоение профессионального опыта и овладение специальными (креативными) умственными действиями и операциями в процессе создания продукта.
2012 г.	Митрофанова Е. А. [147]	Проектная компетенция - интегративное качество, включающее: внутреннюю мотивацию, знания сущности и алгоритма проектной деятельности, умения определять проблему, выдвигать гипотезу, ставить цель, оценивать и представлять результат.
2013 г.	Закиева Л. Р. [69]	Проект это: целенаправленный акт деятельности, в основе которого лежат различные интересы человека.
2014 г.	Гулакова М. В. Харченко Г. И. [55]	Проектная деятельность – форма учебно-познавательной активности студентов, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения.
2015 г.	Поляничева, Н. О. [182]	Метод проектов – *это* технология достижения требуемой дидактической цели через подробную проработку конкретного вопроса, которая в результате должна иметь какой-либо оформленный вид.
2016 г.	Бочарова И. В. [25]	Метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определенного результата. Методом проектов принято считать технологию моделирования и организацию образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося.
2017 г.	Пасечник А. С. [170]	Проект – это форма организации совместной деятельности ученика (учеников) и руководителя (учителя, родителей, социальных партнеров), направленная на достижение поставленной цели и решение проблемы, значимой для учащегося, оформленная в виде конечного продукта.
2018 г.	Рыбникова Э. В. [199]	Проект – это творческое решение учебных и практических задач, самостоятельное выполнение творческих работ – создание собственных произведений, идеальных или реальных моделей

		объектов, процессов, явлений, в том числе использование мультимедийных технологий.
2019 г.	Парфенова Т. А. [169]	Проектная деятельность: «вид учебно-познавательной деятельности студентов, направленный на решение профессионально-ориентированной проблемы и создание реального (или идеального) продукта, имеющего субъективную или объективную новизну и практическую значимость
2020 г.	Муллер О. Ю., Ротова Н. А. [154]	Проектная деятельность в вузе – целенаправленный, организованный определенным образом педагогический процесс создания событийной ситуации взаимодействия субъектов для создания продукта, количество и качество которого соответствует поставленной цели.
2021 г.	Домаева Т. П. [63]	Основное предназначение метода проектов – предоставление детям возможности самостоятельного приобретения знаний при решении практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Как следствие, проектная деятельность дает возможность воспитывать "деятеля", а не "исполнителя", развивать волевые качества личности, навыки партнерского взаимодействия.
2022 г.	Караптан А. И. [104]	Проектная деятельность рассматривается как определенная практическая деятельность обучающихся. С одной стороны, это эксперимент (наблюдение), с другой – производственная деятельность, направленная на обучение и воспитание
2023 г.	Певцаева А. Г. [172]	Совокупность учебно-познавательных приемов, с помощью которых субъекты обучения приобретают знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательным презентацией результатов.
2024 г.	Щупленков О. В. [249]	Проектная деятельность «форма учебной деятельности»; «важный аспект формирования мировоззренческой культуры и приобретения практических навыков
2025 г.	Трифонова О. А. [221]	Методом проектов называется специальная личностно-ориентированная методика, которая помогает развить у обучающихся когнитивные способности, способность ориентироваться в огромном потоке информации, а также способствует развитию творческих навыков и адекватной самооценки
2026 г.	Зубкова Л. А. [45]	Проектная деятельность: трактуется как форма организации учебно-воспитательного процесса, направленная на решение практически значимой проблемы. В контексте «гражданской идентичности» – это, вероятно, социальное проектирование (создание социально значимых продуктов, исследование истории семьи/города, участие в волонтерских акциях).

Приложение Б

Адаптированная анкета «Мотивационная готовность к реализации проектной деятельности и сформированность ценностных ориентаций. (адаптированный вариант на основе анкеты Ю. В. Рындиной)

Инструкция**:** внимательно прочитайте каждое незаконченное предложение. Продолжите его, выразив свое отношение к проектной деятельности в музыкально-педагогической сфере (разработка и реализация учебных, творческих, исследовательских, культурно-просветительских проектов). Старайтесь отвечать искренне и развернуто. Время выполнения не ограничено. За каждое завершенное предложение начисляется от 1 до 3 баллов в зависимости от качества ответа.

Максимальная сумма баллов –60.

Бланк ответов

ФИО_____

№	Незаконченное предложение
1	Я считаю, что проектная деятельность в школе …
2	Для меня участие в проекте – это …
3	Наибольший интерес у меня вызывает …
4	Проектная деятельность помогает мне …
5	Моя роль в проектной команде обычно заключается в …
6	Самым сложным в проектной работе для меня является …
7	Я горжусь тем, что при выполнении проектов я …
8	Если бы я начинал(а) проект заново, я изменил(а) бы …
9	Навык, который я сильнее всего «прокачал(а)» в ходе проектной деятельности, – это …
10	Для будущей работы учителем музыки проектная деятельность дала мне …
11	Проектная деятельность в музыкальном образовании нужна для того, чтобы …
12	Участие в проектах способствует …
13	Мне нравится в проектной деятельности …
14	Я узнал(а), что проектная деятельность может быть использована для
15	Меня мотивирует в проектной деятельности …
16	Я считаю, что успешность проекта зависит прежде всего от …
17	Проектная деятельность в ДОУ / школе позволяет детям …
18	Я хотел(а) бы участвовать в проекте, который …
19	После завершения проекта я обычно …
20	Проектная деятельность важна для педагога-музыканта, потому что …

Приложение В

Адаптированная методика «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями в проектной деятельности» (на основе методики В. Б. Успенского, А. П. Чернявской)

Инструкция: оцените, насколько каждое из приведенных ниже утверждений соответствует вашему опыту участия в проектной деятельности (подготовка и реализация учебных, творческих, исследовательских, культурно-просветительских проектов в музыкально-педагогической сфере). Используйте шкалу от 0 до 10 баллов, где: 0 – утверждение полностью не соответствует моему опыту / я совершенно не согласен(на); 10 – утверждение полностью соответствует моему опыту / я абсолютно согласен(на).

Интерпретация ответов: сильные стороны (вопросы 1, 2, 4, 7, 14) – уровень осознания профессиональной значимости проектной деятельности; мотивационно-деятельностный компонент (вопросы 3, 8, 11, 12, 13) – внутренняя мотивация и инициативность в проектной работе; практический опыт (вопросы 5, 6, 9, 10, 15) – наличие реального опыта, рефлексивность и применение современных технологий.

ФИО_____

_____

№	Утверждение	Оценка (от 0-10
1	В процессе проектной деятельности я стремлюсь освоить новые профессиональные умения.	
2	Я с интересом изучаю методическую литературу и примеры успешных проектов в музыкальном образовании.	
3	Я часто инициирую создание проектов в учебном заведении (концерты, фестивали, исследования).	
4	Участие в проектной деятельности помогает мне лучше понять свою будущую профессию.	
5	В ходе проектной работы я стараюсь применять современные информационные технологии.	
6	Я анализирую свой проектный опыт, чтобы в дальнейшем избежать ошибок и повысить качество работы.	
7	Мне нравится самостоятельно разрабатывать концепцию и сценарий музыкально-образовательного проекта.	
8	Я готов(а) посвящать дополнительное время развитию умений, необходимых для проектной деятельности.	
9	Участие в проектах позволяет мне совершенствовать свои коммуникативные и организаторские навыки.	
10	Я доволен(на) уровнем своих проектных умений, но понимаю, что необходимо постоянно учиться.	
11	Я нахожу время для самообразования в области проектных технологий (курсы, вебинары, литература).	
12	Я получаю положительные эмоции от процесса создания и реализации своего проекта.	
13	В проектной работе я готов(а) брать на себя ответственность за результат всей команды.	
14	Я считаю, что владение проектной деятельностью – важная составляющая профессиональной компетентности педагога-музыканта.	

15	Я имею практический опыт участия в проектах, которые были реализованы на базе школ, детских садов, учреждений культуры	

Приложение Г

Опросник «Диагностика коммуникативных и организаторских способностей в проектной деятельности» (адаптированная методика В.В. Синявского и Б.А. Федоришина)

Инструкция: Вам предлагается ответить на 20 вопросов, касающихся Ваших склонностей в проектной деятельности. Отвечая, представьте себе типичные ситуации работы над музыкально-образовательными проектами. Если Вы согласны с утверждением, поставьте знак «+» в колонке «ДА»; если не согласны – знак «–» в колонке «НЕТ». Отвечайте быстро, не задумываясь над деталями. Правильных или неправильных ответов нет.

Ключ:

№ вопроса	Ответ дающий 1 балл	№ вопроса	Ответ дающий 1 балл
1	Да (+)	11	Да (+)
2	Да (+)	12	Да (+)
3	Да (+)	13	Да (+)
4	Да (+)	14	Да (+)
5	Да (+)	15	Да (+)
6	Да (+)	16	Нет (-)
7	Да (+)	17	Да (+)
8	Да (+)	18	Да (+)
9	Да (+)	19	Да (+)
10	Да (+)	20	Да (+)

Бланк ответов
ФИО_____
_____

№	Способности	Утверждения		
1	Организаторские	Умеете ли Вы четко распределять обязанности в команде при подготовке музыкального события (концерта, фестиваля, проекта)?		
2		Часто ли Вы берете на себя инициативу в организации репетиций, концертов или других проектных мероприятий?		
3		Легко ли Вы находите выход из нестандартной ситуации (например, сбой оборудования, замена участника) во время реализации проекта?		
4		Способны ли Вы настоять на своем предложении, если считаете его важным для успеха проекта, даже если другие не согласны?		
5		Любите ли Вы придумывать и организовывать новые формы музыкальных занятий, конкурсов, просветительских акций?		

6		Всегда ли Вы доводите до конца начатый проект, даже если возникают серьезные трудности?		
7		Легко ли Вы планируете этапы работы над проектом и контролируете их выполнение?		
8		Умеете ли Вы объективно оценить результаты выполненного проекта и сделать выводы на будущее?		
9		Часто ли Вы берете на себя инициативу в организации репетиций, концертов или других проектных мероприятий?		
10		Способны ли Вы вдохновить участников проектной команды на выполнение сложной задачи?		
11	Коммуникативные	Легко ли Вам устанавливать контакты с новыми людьми (участниками проекта, партнерами, зрителями, спонсорами)?		
12		Нравится ли Вам работать в команде над общим проектом (в отличие от индивидуальной работы)?		
13		Быстро ли Вы осваиваетесь в новом для Вас творческом коллективе?		
14		Легко ли Вам удается убедить других в правильности Вашего замысла при обсуждении проекта?		
15		Умеете ли Вы конструктивно разрешать конфликты и разногласия в проектной группе?		
16		Чувствуете ли Вы себя скованно, когда нужно выступить с презентацией проекта перед большой аудиторией?		
17		Всегда ли Вы можете найти общий язык с разными по характеру и возрасту участниками проекта (детьми, родителями, коллегами)?		
18		Нравится ли Вам знакомиться с новыми людьми, которые могут быть полезны для реализации Ваших проектов?		
19		Легко ли Вам выражать свои мысли и идеи во время публичного обсуждения проекта?		
20		Быстро ли Вы реагируете на просьбы и предложения членов проектной команды?		

Приложение Д

Методика проверки выполнения комплекса универсальных заданий с использованием инструментария и ИКТ на основе методики «Определения уровня сформированности педагогической рефлексии» (по О. В. Калашниковой)

Бланк диагностического задания №1

Название: Рефлексия содержания учебного материала (когнитивный компонент)

Инструкция для участника: Ответьте на вопросы, связанные с вашим пониманием проектной деятельности в области музыкального образования. Оцените каждое утверждение по шкале от 0 до 3 баллов.

Шкала оценивания:

0 баллов – не проявляется / не соответствует действительности

1 балл – проявляется редко

2 балла – проявляется часто

3 балла – проявляется всегда

№	Утверждение	Балл (0–3)
1	Я четко понимаю, что такое метод проектов и как он применяется на уроках музыки	
2	Я могу аргументированно обосновать актуальность выбранной темы проекта	
3	Я знаю структуру проекта и могу последовательно описать все этапы его реализации	
4	Я могу сформулировать конкретные, измеримые задачи проекта	
5	Я понимаю, как ИКТ-инструменты могут быть использованы на каждом этапе проектной деятельности	
6	Я знаю критерии оценки качества выполненного проекта	

Итог по блоку 1 (максимум 18 баллов): _____

Бланк диагностического задания №2

Название: Рефлексия деятельности (процессуальный компонент) [8; 9]

Инструкция для участника: Представьте, что вы выполняете проект на тему «Музыкальная культура родного края» с использованием цифровых инструментов. Оцените свои действия по шкале от 0 до 3 баллов.

Шкала оценивания:

0 баллов – не могу / не делаю

1 балл – делаю с трудом, нуждаюсь в помощи

2 балла – делаю самостоятельно, но не всегда последовательно

3 балла – делаю легко и уверенно

№	Утверждение	Балл
1	Я самостоятельно формулирую тему и название проекта	
2	Я планирую этапы работы и распределяю временные ресурсы	
3	Я выбираю адекватные цели и задачам методы исследования (опрос, анализ, эксперимент)	

4	Я использую ИКТ для поиска, обработки и представления информации	
5	Я анализирую промежуточные результаты и корректирую свою деятельность	
6	Я оцениваю качество выполненной работы и выявляю свои ошибки	

Итог по блоку 2 (максимум 18 баллов): _____

Бланк диагностического задания №3

Название**:** Рефлексия эмоционального состояния и личностного смысла (личностный компонент)

Инструкция для участника: оцените, насколько следующие утверждения соответствуют вашему опыту участия в проектной деятельности. Используйте шкалу от 0 до 3 баллов.

Шкала оценивания:

0 баллов – совершенно не согласен

1 балл – скорее не согласен

2 балла – скорее согласен

3 балла – полностью согласен

№	Утверждение	Балл
1	Я осознаю, зачем мне нужно заниматься проектной деятельностью в профессиональном плане	
2	Я получаю удовлетворение от творческой самостоятельной работы над проектом	
3	Я могу объективно оценить свои сильные и слабые стороны как проектировщика	
4	Мне интересно искать нестандартные, оригинальные решения проектных задач	
5	Я анализирую свои эмоциональные состояния в процессе работы над проектом	
6	Проектная деятельность помогает мне осознать мои профессиональные перспективы	

Итог по блоку 3 (максимум 18 баллов): _____

Сводный протокол диагностики

ФИО участника (код): _____

Группа/курс: _____

Дата проведения: _____

Диагностический блок	Набранные баллы	Максимальный балл	% выполнения
Блок 1. Когнитивный компонент (рефлексия содержания)		18	
Блок 2. Процессуальный компонент (рефлексия деятельности)		18	
Блок 3. Личностный компонент (рефлексия состояния и смысла)		18	

Итоговый балл 54

Приложение Е

Опросник «Диагностика креативных способностей в проектной деятельности» (адаптированный вариант на основе методики Е. Е. Туник «Клаузер»)

Инструкция: Вам предлагается 20 утверждений. Для каждого утверждения выберите один из трех вариантов ответа, который наиболее точно отражает Ваше обычное поведение и отношение при работе над проектами. Поставьте знак «Х» в соответствующей колонке:

Ключи: любознательность – вопросы 1–5; воображение – вопросы 6–10; стремление к решению сложных задач – вопросы 11–15; склонность к риску – вопросы 16–20. Чем выше балл по шкале, тем более выражено соответствующее качество.

№	Качество	Предположение	Отчасти верно	Нет
1	Любознательность	Я с интересом изучаю новые формы и методы проведения уроков музыки, чтобы внедрить их в проект		
2		Мне нравится находить и осваивать неочевидные источники информации (архивы, интервью, экспедиции) для своего проекта		
3		Я задаю много уточняющих вопросов, когда знакомлюсь с чужими проектами, чтобы понять, как они работают		
4		Я проявляю инициативу и сам предлагаю идеи для творческих концертов или фестивалей		
5		Поиск новых способов решения педагогических задач приносит мне интеллектуальное удовольствие		
6		Мне нравится находить и осваивать неочевидные источники информации (архивы, интервью, экспедиции) для своего проекта		
7	Воображение	Я могу представить финальный образ будущего музыкального события (концерта, фестиваля) еще до его реализации		
8		Я часто придумываю несколько разных, непохожих друг на друга вариантов развития одного и того же проекта		
9		Мне легко дается создание ярких, творческих описаний (слоганов, анонсов) для своего проекта		
10		В своем воображении я могу детально «проиграть» сценарий музыкального занятия или внеклассного мероприятия		
11		Мне нравится привносить в уже существующие проекты что-то новое, изменять их, делать уникальными		

12	Стремление к решению сложных задач	Меня привлекают комплексные задачи (например, совмещение учебы, творчества и социальной миссии в одном проекте)		
13		Я проявляю настойчивость и довожу до конца даже самые трудные проекты		
14		Я способен самостоятельно разобраться в сложном материале, необходимом для проекта, без посторонней помощи		
15		Я не боюсь браться за нестандартные задачи, для которых нет готовых алгоритмов решения		
16		Я получаю удовлетворение от необходимости решать в проекте сложные профессиональные проблемы		
17	Склонность к риску	Я готов отстаивать свою творческую идею, даже если преподаватели или сокурсники ее не одобряют		
18		Меня не пугает возможность совершить ошибку в процессе разработки авторского проекта, я действую и экспериментирую		
19		Я ищу возможности для участия в грантовых конкурсах, даже если шансы на победу невысоки		
20		Я спокойно воспринимаю объективную критику проекта и использую ее для его улучшения		

Приложение Ж

Диагностический инструментарий для оценки креативности в проектной деятельности (адаптированный тест Э. П. Торренса по Е. Е. Туник)

Диагностика основана на методике Э. П. Торренса, адаптированной для оценки сформированности проектных умений. Инструментарий включает три типа заданий: ассоциативные упражнения, задания на творческое структурирование проекта и разработку демонстрационных материалов.

Задания:

1) Вы – руководитель студенческого проектного офиса. Ваш проект – проведение городского уличного музыкального фестиваля. Бюджет урезали на 70%. Отказаться нельзя. У вас осталось: 1 переносная колонка, 2 акустические гитары и 3 часа времени.

2) Вы – заведующий концертным отделом ДМШ/колледжа. В рамках федерального проекта «Культурная среда» вам выделены средства на разработку *абонемента из 4 концертов* для студентов музыкального вуза (целевая аудитория – 17–22 года). Содержание абонемента должно быть связано с историей развития *фортепианного исполнительства***.**

3) Вы – методист в колледже искусств. Вам поручено разработать элективный модуль (курс по выбору) для студентов 3 курса «Современные технологии в исполнительстве». Модуль должен содержать 6 академических часов (3 занятия) и завершаться открытым микрофоном (mini-концертом студентов, использующих электронику).

Критерии оценивания:

Критерий	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Итоговый балл
Беглость	/3	/3	/3	/9
Оригинальность	/3	/3	/3	/9
Разработанность	/3	/3	/3	/9
Гибкость	/3	/3	/3	/9
Итоговый балл	/12	/12	/12	/36

Приложение 3

Адаптированный тест В. И. Андреева «Оценка способностей к самообразованию и саморазвитию»

Инструкция**:** внимательно прочитайте каждое утверждение. Если вы согласны с ним (оно в целом соответствует вашему опыту и отношению к проектной деятельности), поставьте знак «+» (или «да») в бланке ответов. Если не согласны – поставьте знак «–» (или «нет»).

Ключ**:** подсчет осуществляется по сумме утвердительных ответов («да», «+»), соответствующих позитивной оценке способности к самоанализу. Все 40 утверждений являются прямыми (согласие оценивается в 1 балл). Максимально возможная сумма – 40 баллов**.**
Бланк ответов ФИО_____

№		да	нет
Раздел А. Осознанность собственных действий в проектной деятельности			
1	Я хорошо представляю, какие цели преследую, когда включаюсь в разработку музыкально-образовательного проекта.		
2	Я отдаю себе отчет в том, какие профессиональные задачи решаю на каждом этапе проектной работы.		
3	Мне ясны критерии, по которым можно судить об успешности моего проекта.		
4	Я понимаю, как мои личностные качества влияют на ход и результат проекта.		
5	Я осознаю, какие ошибки чаще всего допускаю при планировании проекта.		
6	Я умею объяснить, почему выбираю тот или иной метод работы над проектом.		
7	Я всегда понимаю, достаточно ли времени и ресурсов я запланировал(а) для реализации проекта.		
Раздел Б. Самостоятельность в проектной деятельности			
8	Я способен(на) самостоятельно сформулировать тему и идею музыкально-образовательного проекта.		
9	Я могу без помощи преподавателя разработать сценарий концерта или фестиваля.		
10	Я самостоятельно ищу информацию, необходимую для реализации проекта.		
11	Я умею самостоятельно распределять этапы работы над проектом по времени.		
12	Я способен(на) без подсказки выбрать форму презентации результатов проекта.		
13	При возникновении трудностей в проекте я стараюсь найти решение самостоятельно.		
14	Я предпочитаю сам(а) распределять роли в проектной команде.		
15	Мои проектные идеи, как правило, являются моими собственными, а не заимствованными.		
Раздел В. Критичность мышления в проектной деятельности			
16	Я способен(на) объективно оценить сильные и слабые стороны выполненного проекта.		

17	Я могу указать на конкретные недостатки в организации проектной работы своей группы.		
18	Я критически отношусь к готовым образцам проектов, не копирую их слепо.		
19	Я способен(на) увидеть несоответствие между замыслом и результатом проекта.		
20	Я могу объяснить, почему выбранные методы оказались неэффективными в данном проекте.		
21	Я признаю свои ошибки в проектной работе и не перекладываю вину на других.		
22	Я отличаю удачные проектные решения от неудачных и могу аргументировать это.		
23	Я критически анализирую предложения других участников проектной команды		
Раздел Г. Способность самостоятельно анализировать проектную деятельность			
24	Я анализирую причины удач и неудач после завершения каждого проекта.		
25	Я веду записи (или мысленно фиксирую), что можно улучшить в моей проектной работе.		
26	Я способен(на) провести сравнительный анализ двух и более своих проектов.		
27	Я умею выявлять закономерности: какие приемы работы чаще приводят к успеху.		
28	Я анализирую, как участие в проекте повлияло на мое профессиональное развитие.		
29	Я выделяю этапы проекта, которые потребовали особого напряжения и усилий.		
30	Я могу сформулировать выводы для себя по итогам любого выполненного проекта.		
31	Я использую результаты самоанализа для планирования будущих проектов.		
32	Я анализирую причины удач и неудач после завершения каждого проекта.		
Раздел Д. Дополнительные показатели проектной рефлексии			
33	Я знаю, какие мои профессиональные качества помогают, а какие – мешают в проектах.		
34	Я понимаю, какие внешние условия влияют на успех музыкально-педагогического проекта.		
35	Я способен(на) предвидеть возможные проблемы в проекте и заранее продумывать пути их решения.		
36	Я умею анализировать взаимодействие с другими участниками проектной команды.		
37	Я могу оценить вклад каждого члена команды в общий проектный результат.		
38	Я размышляю о том, как полученный проектный опыт пригодится в будущей профессиональной деятельности.		
39	Я способен(на) оценить, насколько проект оказался полезен для целевой аудитории (детей, родителей, коллег).		
40	Я вижу возможности для дальнейшего развития проекта, его масштабирования.		

Приложение И

Опросник диагностики уровня рефлексивности в проектной деятельности (на основе методики А. В. Карпова, В. В. Пономаревой)

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений, касающихся Вашего опыта участия в проектной деятельности (разработка и реализация учебных, творческих, исследовательских, культурно-просветительских проектов в области музыкальной педагогики). Оцените, пожалуйста, насколько каждое утверждение соответствует Вашему обычному поведению и отношению к проектной работе.

Вопросы

1. После завершения проекта я всегда анализирую свои действия и принятые решения.
2. Мне важно понять, почему полученные результаты проекта оказались именно такими, а не иными.
3. Я способен(на) объективно оценить эффективность использованных в проекте методов и при необходимости скорректировать их в следующий раз.
4. В ходе активной фазы проекта я часто мысленно возвращаюсь к оценке того, правильно ли я действую в данный момент.
5. Перед началом нового проекта я стараюсь детально продумать возможные трудности и способы их преодоления.
6. Я легко могу реконструировать в уме всю последовательность этапов ранее выполненного проекта.
7. При работе над проектом я постоянно задаю себе вопрос: «Почему я делаю именно так, а не иначе?».
8. Тщательное планирование каждого шага проекта помогает мне избежать ошибок.
9. Мне бывает трудно понять, почему другие члены проектной команды поступили определенным образом.
10. После каждого значимого проектного события (защита, концерт, выступление) я провожу самоанализ своих сильных и слабых сторон.
11. Я часто предвижу, как мои действия в проекте повлияют на общую работу команды.
12. Обычно я не задумываюсь над тем, почему у меня возникли сложности в проекте – просто делаю вывод «не получилось».
13. Прежде чем предложить новую идею для проекта, я мысленно просчитываю ее сильные и слабые стороны.
14. Я умею анализировать причины разногласий в проектной группе и находить конструктивные решения.
15. После провала проекта я склонен(на) винить в этом внешние обстоятельства, а не себя.
16. Я могу представить, какие чувства испытывают другие участники проекта (волнение, радость, усталость).
17. В процессе работы над проектом я часто задаю себе вопрос: «Достаточно ли эффективно я использую время и ресурсы?».
18. Мне сложно планировать проект на несколько шагов вперед – я предпочитаю действовать по ситуации.
19. Завершая проект, я выделяю время, чтобы письменно зафиксировать, что было сделано хорошо, а что требует доработки.
20. При разработке авторского музыкально-образовательного проекта я стараюсь представить его конечный образ еще до начала реализации.
21. Я не вижу смысла анализировать завершенный проект – главное, что он сделан.

22. В командной работе я часто размышляю о том, как мои коллеги воспринимают мои предложения.

23. Ошибки в проекте я воспринимаю как ценный материал для саморазвития.

24. Я способен(на) мысленно «проиграть» различные варианты развития событий при подготовке музыкального события.

25. Критика со стороны руководителя проекта помогает мне лучше понять свои недочеты.

26. После завершения проекта я обязательно обсуждаю с наставником или коллегами, что можно было сделать иначе.

27. Мне свойственно размышлять о своей проектной деятельности даже в свободное время (на перемене, дома)

Приложение К

Критерии оценивания проекта

		Критерии оценки проекта	Баллы	По факту
Пояснительная записка	1	Содержание и оформление документации проекта		
	1.1	Общее оформление: (да – 1; нет – 0)	11	
	1.2	Качество теоретического исследования	1	
	1.2.1	Наличие актуальности и обоснование проблемы в исследуемой сфере; Формулировка темы, целей и задач проекта (да – 0,5; нет – 0)	1	
	1.2.2	Предложения решения выявленной проблемы. Авторская концепция проекта. Выбор оптимальной идеи. Описание проектируемого материального объекта (а – 0,5; нет – 0)	0/0,5	
	1.3	Креативность и новизна проекта	0/0,5	
	1.3.1	содержание и форма воплощения: соответствие современным тенденциям музыкальной педагогики, новизна трактовки (авангардность, креативность, следование традициям), художественная и образовательная ценность. структура и методическая организация: универсальность (адаптируемость для разных возрастов), эргономичность (логичность и удобство использования), оригинальность построения, простота реализации при высокой эффективности. образно-смысловое и звуковое/визуальное решение: соответствие актуальным запросам аудитории, интересное тембровое, интонационное или сценарное решение, пропорциональность частей, символика музыкальных образов, связь с воспитательным контекстом. (Каждый критерий 1 балл – наличие, 0 –отсутствие показателей.)	2	
	1.3.2	– разработка и внедрение авторских музыкально-педагогических сценариев или образовательных маршрутов; создание оригинального музыкального материала (мелодий, аранжировок, песен); форма и содержание музыкально-педагогического проекта: соответствие современным методикам, новизна, креативность, опора на традиции, художественная ценность. – образно-смысловое и музыкальное решение: соответствие интересам детей, интересный тембровый/интонационный/ритмический	0/3	

		замысел, символика, связь с воспитанием (например, патриотическим) (Каждый критерий 1 балл – наличие, 0 –отсутствие показателей.)		
	1.4	Разработка технологического процесса	0//2	
	1.4.1	разработка новых форм или методов работы на уроке; оригинальное применение известных приемов в нестандартных условиях; использование нетрадиционных музыкальных инструментов (шумовых, самодельных, цифровых); применение авторских технологий (интеграция музыки с другими видами искусства, ИКТ, краеведением, патриотическим воспитанием) (Да– 1; нет – 0)	2	
	1.4.2	–Использование медиаресурсов, приложений и интернет-сервисов, мультимедийных средств (аудио, видео, презентации) (да – 0,5; нет – 0) –использования музыкальных программ и приложений (нотные редакторы, звукозапись, караоке, синтезаторы) (да – 0,5; нет – 0) –использования интернет-сервисов (онлайн-викторины, Google-формы) (да – 0,5; нет – 0) –созданный студентом собственный цифровой продукт (презентация, видео, аудиозапись, интерактивный плакат) (да – 0,5; нет – 0)	0/1	
	1.4.3	Применение знаний методов проектной работы в соответствующей образовательному учреждению. (Умение анализировать результаты исследования, уровень обобщения; предложения по внедрению (да – 1; нет – 0)	0/2	
Оценка проекта	2	Дизайн продукта творческого проекта	19	
	2.1	Новизна и оригинальность проекта (урока, сценария, методической разработки, творческого номера), его художественная выразительность, соответствие актуальным направлениям музыкальной педагогики: яркая индивидуальность замысла, сила эмоционально-воспитательного воздействия на детей (Да– 2; нет – 0)	0/2	
	2.2	Композиция, гармония и эстетика музыкально-педагогического продукта (логика построения занятия/ номера, соразмерность частей, выразительность внешнего оформления: визуальный ряд, реквизит, нотные материалы, качество презентации), оригинальность художественного решения. (Да– 2; нет – 0)	0/2	

	2.3	Перспективность и практическая ценность музыкально-педагогической разработки (возможность повторного использования), наличие авторского компонента (методика, сценарий) (Да– 2; нет – 0)	0/2	
Оценка защиты проекта 6 баллов	3	Процедура презентации проекта	6	
	3.1	–Наличие титульного лист (тема, ФИО, группа); актуальность, проблемы, цели и задачи проекта. –Наличие предпроектного исследования (анализ группы детей/учащихся, их интересов, уровня подготовки); авторскую педагогическую концепцию (какие методы, приемы, технологии используются); –Наличие новизны проекта (авторский репертуар, сценарий, методическая находка); методическую и технологическую часть (описание хода занятия/мероприятия, виды деятельности, оборудование, медиаресурсы); –Планируемые результаты и критерии их оценки (что дети узнают, чему научатся); –Наличие визуализации проекта (фото, видео, ноты, слайды, примеры работ детей); соблюдение временного регламента защиты (5–7 минут).) (Каждый критерий 1 балл – наличие, 0 – отсутствие показателей.)	0/5	
	3.2	Качество подачи материала и представления презентации: –Оригинальность представления и качество электронной презентации –Культура речи, четкость, конкретность и логика изложения проблемы исследования –Владение понятийным профессиональным аппаратом (Да– 2; нет – 0)	0/6	
	3.4	Понимание сути задаваемых вопросов и аргументированность ответов (Да– 2; нет – 0)	0/2	
	3.5	Соответствие содержания выводов содержанию цели и задач, конкретность и самостоятельность выводов (соответствует полностью – 2; не соответствует – 0)	0/2	
		Итого	30	

Приложение Л

Методические рекомендации по составлению таблицы «Классификация проектов»

Задание: составить таблицу

Цель: ознакомиться с информацией по выбранной теме в различных знаковых системах и источниках

Количество часов на выполнение: 2

Форма работы: подготовка таблицы на тему «Классификация проектов».

Критерии оценки: правильность выбранных направлений, выполнение рекомендаций, аккуратность

Контроль выполнения*:* проверка таблицы, обсуждение на занятии.

Рекомендуемые источники информации:

Интернет

Конспект занятия

№	Классификационные Признаки	Типы проектов
1	По уровню проекта	
2	По масштабу (размеру проекта)	
3	По сложности	
4	По срокам реализации	
5	По требованию к качеству и способам его обеспечения	
6	По уровню Участников	
7	По требованиям к ограниченным Ресурсам	
8	По характеру целевой задачи	

Приложение М

Алгоритмы использования современных информационно-коммуникационных технологий

Назначение – предоставить будущим учителям музыки и музыкальным руководителям пошаговые инструкции по применению цифровых инструментов для создания, редактирования и презентации проектных продуктов.

Перечень алгоритмов.

1.Аудиомонтаж (на примере программы Audacity)

–установка программного обеспечения, проверка работы микрофона или линейного входа.

–запись звукового фрагмента (голос, инструмент, фонограмма).

–редактирование: удаление шумов, пауз, выравнивание громкости (нормализация), добавление эффектов (реверберация, эквалайзер).

–экспорт готового файла в формате MP3 или WAV.

2.Видеомонтаж (на примере программы Shotcut)

–импорт исходных видео- и аудиоматериалов.

–монтаж клипов на временной шкале (обрезка, перестановка, добавление переходов).

–наложение титров (название проекта, имена участников).

–регулировка громкости фоновой музыки относительно речи.

–экспорт результирующего видео в формате MP4.

3.Нотный редактор (на примере программы MuseScore)

–создание нового файла с выбором инструмента, тональности, размера.

–ввод нот с помощью компьютерной клавиатуры или мыши.

–добавление знаков альтерации, лиг, динамических оттенков и штрихов.

–транспонирование мелодии (при необходимости).

–экспорт в PDF (для печати) или MP3 (для прослушивания).

4.Создание интерактивных презентаций (на примере сервиса Canva / Google Slides)

–выбор макета презентации, соответствующего теме проекта.

–размещение на слайдах ключевых изображений, диаграмм, видеофрагментов (минимальный объем текста).

–настройка анимации и гиперссылок для нелинейной навигации.

–экспорт в формат PDF или публикация в сети с открытым доступом.

5.Организация дистанционного взаимодействия (на примере облачных сервисов Google Диск / Яндекс.Формы)

–создание папки общего доступа для хранения материалов проекта.

–использование онлайн-таблиц для планирования графика работ.

–проведение опросов участников и зрителей через формы Google Формы

Приложение Н

Опросник для выявления остаточных знаний в области проектной деятельности

Специальность, курс, группа _____

1.Знакомо ли Вам понятие «проектная деятельность»?
а) да; б) нет; в) частично.

2.Известны ли Вам сущность проекта, его типология и этапы реализации?
а) да; б) нет.

3.В каких конкретных видах музыкально-педагогической деятельности, на Ваш взгляд, может применяться проектная работа?
а) да, знаю; б) нет; в) перечислите возможные варианты.

4.Считаете ли Вы необходимым для будущего специалиста музыкально-педагогического профиля владение проектной компетенцией в профессиональной деятельности?
а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

5.Требуется ли, по Вашему мнению, специальная подготовка и дополнительные знания в области проектной деятельности?
а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить; г) свой вариант.

6.Владеете ли Вы навыками создания мультимедийных презентаций?
а) да; б) нет.

7.Какие группы умений и навыков, на Ваш взгляд, наиболее эффективно развиваются посредством проектной технологии? (выберите подходящие варианты)

Рефлексивные умения:
– осознание проблемной ситуации при недостатке знаний;
– определение необходимого содержания для решения поставленной задачи.

Навыки сотрудничества:
– взаимодействие с любым партнером;
– взаимоконтроль в совместной работе;
– взаимопомощь в группе при решении общих задач.

Поисково-исследовательские навыки:
– генерирование идей и привлечение знаний из разных областей;
– использование доступных методов изучения (наблюдение, измерение, эксперимент, сравнение и др.);
– нахождение альтернативных способов решения проблемы;
– поведение в виртуальной среде и социальных сетях;
– выявление причинно-следственных связей.

Коммуникативные навыки:
– планирование деятельности и распределение ресурсов;
– инициирование взаимодействия с участниками группы и педагогами;
– аргументация собственной позиции;
– восприятие и понимание собеседника;
– поиск компромиссных решений;
– согласование распределения функций и ролей;
– проведение интервью и устных опросов.

Управленческие навыки:
– принятие решений и прогнозирование последствий;
– самоанализ хода и промежуточных итогов деятельности.

Презентационные навыки:
– уверенность в публичном выступлении;

– использование различных средств наглядности;
– реагирование на незапланированные вопросы;
– владение монологической речью.

8.Какие личностные качества, по Вашему мнению, развивает применение проектной технологии в профессиональной деятельности?
а) любознательность; б) доброжелательность; в) коммуникабельность; г) ответственность; д) трудолюбие; е) творческие способности; ж) гражданская позиция; з) самостоятельность; и) толерантность; к) целеустремленность

9.Какие типы проблем в воспитании и обучении детей, на Ваш взгляд, решаются с помощью проектной деятельности?
а) творческие; б) исследовательские; в) ролевые (игровые); г) информационные; д) практико-ориентированные; е) телекоммуникационные; ж) Ваш вариант.

10.Предложите возможные темы проектов для работы с обучающимися в дошкольных учреждениях и школах.

11.Какое отношение у Вас вызвала работа с данным опросником?
а) заинтересованность и желание углубить знания по теме;
б) отсутствие интереса к предложенной тематике.

Приложение О

Методические рекомендации по планированию и реализации коллективного музыкально-образовательного проекта

Цель рекомендаций – систематизировать деятельность педагога-музыканта по организации коллективной проектной работы обучающихся, включая постановку целей, распределение этапов, управление групповой динамикой и подготовку итоговой презентации.

Содержание рекомендаций:

1.Предпроектный анализ и формулировка замысла:

– определение проблемной ситуации или образовательного запроса целевой аудитории (школьники, воспитанники ДОО, студенты).

– формулировка темы, цели и ожидаемого продукта проекта (урок, конкурс, концерт, аудиозапись, видеоролик, буклет, интерактивное пособие).

– составление паспорта проекта (проблема, цель, задачи, продукт, сроки, ресурсы, состав участников).

2.Организационно-плановый этап

– разработка дорожной карты (план-график) с указанием конкретных шагов, ответственных и сроков.

– распределение ролей в проектной группе (координатор, аналитики, оформители, технические специалисты, исполнители, спикеры).

– распределение контрольных точек для промежуточной оценки выполнения задач.

3. Этап реализации

–проведение регулярных рабочих встреч (орг.собраний) для контроля выполнения плана и коррекции отклонений)

–документирование промежуточных результатов (фото-, видеофиксация, ведение чек-листов).

–внедрение механизмов взаимопомощи и коллективного обсуждения –возникающих трудностей.

4.Подготовка и проведение публичной презентации

– структура выступления (введение – актуальность и цель, основная часть – этапы работы, продукт и вклад участников, заключение – выводы и перспективы).

– временной регламент – не более 12 минут.

– визуальное сопровождение (не более 10 слайдов, ключевые тезисы, с хемы, фото).

– обязательная предварительная репетиция выступления.

5.Постпроектная рефлексия

– анализ достигнутых результатов (анкетирование участников и зрителей, самооценка по чек-листам).

– выявление причин успехов и затруднений.

– фиксация выводов в «дневнике проекта» или рефлексивном отчете.

Приложение П

Методические рекомендации по подготовке публичной защиты проекта

Введение. Успешная защита проекта предполагает не только качественное содержание проделанной работы, но и умение грамотно, убедительно и эмоционально представить ее результаты перед аудиторией. Данная памятка разработана для студентов музыкально-педагогических специальностей, участвующих в конкурсах проектов, сдающих зачеты и экзамены по проектным дисциплинам, а также для молодых специалистов, которые будут организовывать публичную защиту проектов своих учащихся. В памятке систематизированы основные требования к устному выступлению, представлены конкретные речевые приемы для удержания внимания слушателей и даны рекомендации по работе с вопросами.

1.Структура устного выступления:

Общая продолжительность выступления, как правило, составляет 8–12 минут (в зависимости от регламента конференции или экзамена). Превышение временного лимита снижает качество восприятия, а слишком короткое выступление не позволяет полноценно раскрыть тему.

Вступление (1,5–2 минуты):

– приветствие и представление команды:
(пример: «Здравствуйте, уважаемые члены жюри и присутствующие! Мы – проектная группа „Классика в школе“, представляем вашему вниманию проект…».)

– формулировка темы и ее актуальность:
(следует кратко объяснить, почему выбранная тема важна именно сейчас, какие потребности или проблемы образовательной практики она решает)

– цель и ключевая идея проекта:
(четкая формулировка цели) и краткое описание замысла.

1.2. Основная часть (6–8 минут). Рекомендуется выстроить основную часть по следующему плану:

– ход работы над проектом (перечислить основные этапы (поиск информации, разработка сценария, репетиции, техническое оснащение, проведение мероприятия и т.д.); указать на наиболее сложные моменты и способы их преодоления, желательно привести конкретные примеры нестандартных решений.

– демонстрация проектного продукта (показать наиболее яркий фрагмент (видео, аудиозапись, слайды, живое исполнение- лемонстрация должна занимать не более 2–3 минут, чтобы не нарушать динамику выступления)

– вклад участников команды (кратко обозначить, кто и за что отвечал (поиск материала, репетиции, работа со звуком, презентация).

– результаты и обратная связь (привести данные опросов, отзывы зрителей или участников, фотографии с мероприятия.)

1.3. Заключение (1–2 минуты)

–итоговые выводы (четко сформулировать, достигнута ли цель, какие профессиональные и личностные компетенции сформированы у участников проекта

–перспективы развития проекта
(указать, как можно продолжить работу (масштабирование, внедрение в другие школы, публикация методических материалов).

–благодарности
(поблагодарить научного руководителя, консультантов, участников команды, а также аудиторию за внимание)

После выступления обязательно следуют вопросы от жюри или зрителей. На них следует отвечать кратко, по существу, не затягивая.

1.4 Работа с вопросами и возражениями.

Ответы на вопросы – это вторая, не менее важная часть защиты. От того, насколько уверенно и грамотно отвечает выступающий, часто зависит итоговая оценка.

1.5 Типичные виды вопросов

–уточняющие (по содержанию, срокам, ресурсам).

Пример: «Какая литература была использована при подготовке сценария?»

Реакция: дать четкий ответ, назвать 2–3 основных источника.

–критические / проблемные (недостатки, что можно было улучшить).

Пример: «Почему вы не пригласили профессионального режиссера?»

Реакция: признать ограничения (бюджет, время) и предложить пути решения в будущем.

–гипотетические (а что, если...).

Пример: «А как вы поступили бы, если бы сломался проектор за минуту до концерта?»

Реакция: описать запасной вариант (например, у нас был флеш-накопитель и второй ноутбук).

–провокационные / агрессивные (редко, но бывают).

Пример: «Ваш проект ничем не отличается от десятка подобных».

Реакция: сохранять спокойствие, вежливо возразить, приведя конкретные отличия: «Наш проект отличается использованием интерактивного опроса зрителей в реальном времени – это подтверждают данные анкетирования».

1.6 Алгоритм ответа на вопрос

–выслушать вопрос до конца, не перебивая.

–при необходимости уточнить: «Правильно ли я понял, Вы спрашиваете о …?».

–кратко сформулировать ответ (не более 30–40 секунд).

–если вопрос не по теме: «Данный аспект не входил в задачи нашего проекта, однако спасибо за интересное замечание».

–если не знаете ответа: «Мы не изучали этот вопрос детально, но готовы взять его на заметку для дальнейших исследований».

.

Приложение Р

Разрабатываемые проекты учащихся в СПО и ВО

№	ФИО	Проекты, реализуемые учащимися СПО	Реализация	ФИО	Проекты, реализуемые учащимися в ВО	Реализация
1	И.С.В.	«Звуковой мост: от погремушки до парты»	МБДО №10 «Василек» г. Ялта	А.В.Н.	Театрализованная постановка «Звуки сердец»	ГБУЗ РК "Дом ребенка "Елочка" г. Симферополь
2	Б.Л.И.	«Детство в такт»	МБДО № 6 «Лаврик» г. Ялта	Г.А.В.	Кружок « Развитие творческого потенциала одаренных детей»	ГБОУДО ДДЮТ г. Севастополь
3	З.М.В.	«Маэстро 2 в 1: Детский сад и Школа»	МБДО «Солнечный дом» г. Ялта	Д.М.Р.	«Ритмы поколения»	Центр ДЮТТ, г. Ялта
4	О.Е.В.	«Партитура будущего учителя»»	МБДО №5 «Светлячок» г.Ялта	К.Н.И.	«SoundUp Универ»	На базе Крым Медия в ГПА г. Ялта
5	О.В.В.	«Первая сцена»	МБДО №7 «Огонек» г. Ялта	С.С.Д.	«Джаз на перемене»	МБОУ № 12 г. Ялта
6	С.А.П.	«Камертон детства»	МБДО №2 «Росинка» г. Ялта	П.О.И.	«Дети дирижеры»	ГБОУ ДО РК "ДДЮТ" г. Симферополь
7	Г.М.В.	«Музыкальный навигатор: Сад/Школа»	МБДО № 16 «Дружба» г. Ялта	А.Н.В.	Социально-творческий проект «Ты не один»	ГБУ РК ЦСО граждан пожилого возраста и инвалидов г. Ялты
8	К.Е.В.	«Третий звонок – урок»	МБОУ № 10 г. Ялта Для начальных классов	Е.Л.В	«Палитра эмоций»	Создание студии актерского мастерства, и вокала.

9	И.С.В.	«Нескучный нотный стан»	МБОУ № 13 г. Ялта Для начальных классов	К.Д.М.	Театр «Маскарад»	МБОУ № 12 г. Ялта Театральный кружок
10	Л.М.П.	«Фальцет и дисциплина»	МБОУ № 6 г. Ялта Для начальных классов	Г.Т.П.	«Звук гитар» (Ансамбль гитаристов)	ГПА г. Ялта
11	К.М.В.	«Il silenzio della musica» (Тишина музыки»	Экономико-гуманитарный колледж г. Ялта. (Постановка театральной пьесы с участием студентов музыкальных специальностей.)	И.О.В.	«От сердца к сердцу»	Сбор благотворительных средств для детского дома с помощью проведения концертов-лекций на интернет-платформе ВКонтакте.
12	П.А.В.	«Пульт урока» (как пульт дирижера и пульт управления классом)	МКОУ ДО «Ялтинская школа искусств»	Н.В.Р.	«Ангельские голоса»	ГБУЗ РК "Дом ребенка "Елочка"г. Симферополь
13	Т.Е.А.	«Педагог будущего: музыка»	МКОУ ДО «Массандровская детская школа искусств»	К.А.И.	«Музыка вместо слов» (спец проект для детей аутистов)	МБОУ №3(коррекционная) г.Ялта.
14	У.Т.А.	«Лаборатория школьного театра»	МКОУ ДО «Алупкинская детская школа искусств»	К.В.И	«Слышать сердцем» (инклюзивный кружок)	МБОУ №3(коррекционная) г.Ялта.
15	Г.Я.А.	«Слух есть у всех – вопрос привычки»	МКОУ ДО «Гурзуфская детская школа искусств им.Н.и Милии Полуденных»	З.А.Н	«Народный голос»	Дом культуры г. Алупка

Приложение С

Состав экспертной группы

№	ФИО	Ученая степень, звание должность	Место работы
1	Алексеенко Наталья Валерьевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Музыкально педагогики и исполнительства».	ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского Гуманитарно-педагогической академия (филиал) г. Ялта
2	Веселова Елена Леонидовна	Профессор, заслуженный деятель искусств РК, профессор кафедры «Музыкально педагогики и исполнительства».	ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского Гуманитарно-педагогической академия (филиал) г. Ялта
3	Белякова Сусанна Фаридовна	Заведующая цикловой методической комиссии по направлению подготовки 53.02.00 «Музыкальное искусство»	ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского Экономико-гуманитарного колледж г. Ялта
4	Фурсенко Татьяна Федоровна	кандидат педагогических наук, преподаватель цикловой методической комиссии по направлению подготовки 53.02.00 «Музыкальное искусство»	ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского Экономико-гуманитарного колледж г. Ялта
5	Гордиенко Анастасия Александровна	магистр	МБОУ № 10 учитель музыки г. Ялта
6	Багандова Кристина Николаевна	магистр	МБДО «Авокадо» г. Ялта