

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

На правах рукопису

**МОРОЗ Майя Олександрівна**

**УДК 378.094.015.31:7 – 047.22(043.5)**

**ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація**

**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник:  
Семко Майя Іванівна,  
кандидат педагогічних  
наук, доцент**

**Вінниця – 2014**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	13
1.1. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичний аспект.....	13
1.2. Мистецька компетентність як складова професійної компетентності майбутніх учителів музики.....	29
1.3. Поліхудожня освіта як основа формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.....	44
<b>ВИСНОВКИ до першого розділу</b> .....	55
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ</b> .....	59
2.1. Критеріально-рівневий аналіз мистецької компетентності майбутніх учителів музики .....	59
2.2. Педагогічні умови формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти .....	88
2.3. Організаційно-педагогічна модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики .....	104
<b>ВИСНОВКИ до другого розділу</b> .....	121
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ</b> .....	126
3.1. Організація та методика проведення формувального експерименту..	126
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження .....	160
<b>ВИСНОВКИ до третього розділу</b> .....	173
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	177
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	181
<b>ДОДАТКИ</b> .....	202

## ВСТУП

**Актуальність та доцільність дослідження.** Соціокультурний та інформаційно-технічний розвиток сучасного суспільства зумовлює пошуки нових підходів до організації освіти молодого покоління, а також вимагає формування особистості вчителя нової формації – компетентного фахівця, здатного забезпечити ефективний процес навчання та виховання молоді ХХІ століття.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки, що дозволяє розв'язувати складні освітні завдання, є поліхудожній підхід до організації освітнього процесу, спрямований на вирішення таких проблем, як формування в учнів цілісного уявлення про багатогранність світу, розвиток образного мислення та залучення до творчої діяльності.

Сучасна школа потребує фахівців, готових до поліхудожньої діяльності в процесі музичної освіти дітей, здатних активно використовувати художні засоби різних мистецтв із метою виховання музичної культури школяра як складової його загальної культури. Перед загальною середньою та вищою педагогічною освітою в галузі художнього виховання поставлені завдання створення та впровадження інтегрованих курсів, програм, пошуків точок поєднання різних видів мистецтв.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, проблема здійснення поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики та формування в них мистецької компетентності знаходить відображення в теоретико-практичних дослідженнях низки вчених.

Концептуальні засади компетентнісної професійної підготовки майбутніх учителів заклали І. Бех, С. Бондар, Л. Гузеєв, Р. Гуревич, І.Зимня, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Овчарук, В.Родигіна, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Тряпцін, М. Холодна, А.Хуторський, О. Шестопалюк та ін. Вплив мистецтва на творчу діяльність досліджували Б. Брилін, В. Луговий, Г. Тарасенко та ін. Дослідження у сфері педагогіки мистецтва здійснювали О. Гайдамака, О. Кабкова, Л. Масол, Н.Миропольська, М. Михаськова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М.Семко, О. Щолокова та ін. Проблему впровадження інтеграції мистецтв у

шкільну практику досліджували Л. Золотарьова, Г. Москвіна, Л. Савенкова, Г. Шевченко, Б. Юсов – автор першої концепції поліхудожньої освіти та виховання дітей.

В Україні концепцію поліхудожнього підходу до освіти розробляли та впроваджували в освітню практику Л. Масол, Т. Рейзенкінд, О. Щолокова та ін. Учені-дослідники в своїх наукових працях систематизували результати експериментальних практик учителів-новаторів, а також власний досвід викладання навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу. На основі поліхудожнього підходу розроблено концепції, навчальні програми та державні стандарти загальної освіти. Зокрема, починаючи з 1997 року, колективом співробітників лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України були підготовлені Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах, а також Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах.

До низки нормативних документів, в яких йдеться про необхідність виведення навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу на поліхудожній, інтегративний рівень вивчення, відносимо Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах, Державний стандарт початкової загальної освіти, Державний стандарт початкової загальної освіти. Освітня галузь «Мистецтво».

З огляду на активне впровадження поліхудожнього підходу до базової загальної освіти, постає нагальна потреба у відповідній якісній підготовці фахівців, вчителів навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу, зокрема вчителів музики.

Останніми роками наука збагатилася дисертаційними дослідженнями, присвяченими вивченню проблеми компетентнісної підготовки майбутніх учителів музики. Серед них: докторська дисертація Т.Рейзенкінд «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах» (2008 р.); кандидатські дисертації О.Бузової «Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики» (2004 р.), О.Соколової «Методичні основи

інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури» (2006 р.), Ши Цзюнь-Бо «Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки» (2007 р.), І.Полубояриної «Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі» (2008 р.), О.Боблієнко «Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки» (2013 р.). У той самий час спостерігається недостатнє вивчення проблеми формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в контексті поліхудожньої освіти майбутніх фахівців.

Незважаючи на нагальну потребу у фахівцях, здатних до реалізації загальноосвітніх навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу в цілому та музичного мистецтва, в практичній професійній підготовці майбутніх учителів музики (в процесі здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр»), поліхудожній підхід не реалізується в достатньому обсязі. Підготовка фахівців здійснюється переважно в монохудожній площині музичного мистецтва. Це часто призводить до відсутності системності та цілісності в знаннях студентів.

Ураховуючи перехід базової загальної освіти на інтегративний, поліхудожній рівень викладання навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу та проаналізувавши сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів музики, ми виявили низку суперечностей між:

- вимогами до рівня професійно-мистецьких знань та вмінь майбутніх учителів музики, спрямованих на комплексне використання у практичній діяльності, та реальним станом їх сформованості;

- необхідністю викладання загальноосвітньої навчальної дисципліни «Музичне мистецтво» на інтегративній основі та недостатнім рівнем володіння студентами здатністю трансформувати мистецькі знання та вміння в інтегровану систему професійних навичок;

- реформуванням загальноосвітнього простору з орієнтацією на компетентнісний підхід до навчання і виховання підростаючого покоління та

недостатньою розробленістю його методичних основ у поліхудожній освіті майбутніх учителів музики.

Актуальність проблеми, її важливість та недостатня науково-теоретична й практична розробленість, нагальна потреба в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів музики стосовно формування їхньої мистецької компетентності зумовили вибір теми дослідження: **«Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (РК 0111U001620) та теми кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Підвищення ефективності мистецької підготовки майбутніх учителів в умовах розвитку інтегративних процесів в освіті» (протокол № 4 від 12.12.2008 р.).

Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 1 від 28.08.2008 р.) і узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 27.11.2012 р.).

**Мета** дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити ефективність педагогічних умов та модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти.

**Об'єкт** дослідження – професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

**Предмет** дослідження – педагогічні умови та модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

**Гіпотеза** дослідження – формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти ефективніше здійснюватиметься в результаті реалізації таких педагогічних умов:

- забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів на засадах поліхудожнього освоєння мистецького матеріалу;
- упровадження особистісно-зорієнтованого підходу до мистецької підготовки майбутніх учителів музики на основі різнорівневої диференціації професійно-творчих завдань;
- залучення студентів в процесі позааудиторної діяльності до створення художньо-естетичного середовища педагогічного закладу.

Відповідно до поставленої мети, об'єкта, предмета та гіпотези дослідження визначено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити дефінітивний аналіз ключових понять «мистецька компетентність майбутніх учителів музики», «поліхудожня освіта».

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти.

4. Експериментально перевірити ефективність методики формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти.

**Теоретико-методологічну основу становлять:** концептуальні дослідження в галузі професійно-педагогічної інноватики (В.Бондар, А.Вербицький, С.Гончаренко, Р.Гуревич, І.Зимня, І.Зязюн, В.Краєвський, В.Кремень, Н.Кузьміна, Н.Ничкало, О.Пометун, О.Савченко, А.Хуторський та ін.); теоретичні дослідження у сфері реалізації компетентнісного підходу до підготовки вчителя (Н.Бібік, Т.Браже, О.Локшина, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Овчарук, В.Радул, І.Родигіна, В.Сластьонін, В.Шахов, О.Шестопалюк та ін.); ідеї особистісно-зорієнтованого навчання суб'єктів освітнього процесу

(І. Бех, В. Рибалко, Г.Тарасенко, І.Якиманська та ін.); дослідження в галузі творчого підходу до фахової підготовки вчителя (О.Акімова, Н.Гузій, Н.Кічук, О.Куцевол та ін.); концептуальні пошуки в аспекті реалізації інтегративного підходу до освітніх процесів (С.Гончаренко, О.Джеджула, В.Ільченко, І.Козловська, С.Клепко, Ю.Сьомін та ін.); ідеї поліхудожнього підходу до фахової підготовки вчителя музики (Б.Брилін, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Шевченко, В.Шульгіна, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.).

З метою реалізації завдань дослідження і перевірки гіпотези використано такі **методи**: *теоретичні* (аналіз педагогічної, психологічної, культурологічної літератури, основних державних документів про освіту, синтез, порівняння, моделювання – з метою виявлення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музики та розробки моделі формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти); *емпіричні* (спостереження, бесіда, узагальнення педагогічного досвіду вищих педагогічних навчальних закладів – для виявлення особливостей формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти; анкетування, тестування – для визначення рівня сформованості мистецької компетентності майбутніх спеціалістів; аналіз продуктів творчої діяльності студентів; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності реалізації педагогічних умов і моделі формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти).

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2010 – 2013 рр. на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського. До експериментальної роботи було залучено 516 студентів освітньо-



кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр» вищих навчальних закладів II-IV рівнів акредитації та 30 учителів музики.

**Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики (забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів на засадах поліхудожнього освоєння мистецького матеріалу; упровадження особистісно-зорієнтованого підходу до мистецької підготовки майбутніх учителів музики на основі різнорівневої диференціації професійно-творчих завдань; залучення студентів в процесі позааудиторної діяльності до створення художньо-естетичного середовища педагогічного закладу), розроблено модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти та критерії (мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, творчо-діяльнісний), встановлено рівні (високий, середній, низький) сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики;

- *уточнено* сутність і структуру понять «мистецька компетентність майбутніх учителів музики» (здатність особистості застосовувати в житті та професійній діяльності систему власних поглядів, переконань та цінностей, оснований на знаннях і вміннях у сфері різних видів мистецтва, а також, опираючись на набутий у галузі мистецтва досвід, творчо розв'язувати конкретні навчально-виховні завдання в процесі власної педагогічної діяльності, гнучко адаптуючись до змін і вимог часу, досягаючи при цьому якісних результатів у навчанні мистецтву, вихованні та розвитку учнів), «поліхудожня освіта майбутніх учителів музики» (складова професійної освіти, що здобувається на основі комплексного взаємозв'язку різних видів мистецтва і забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін культурологічного та мистецького циклів, орієнтованих на формування мистецької компетентності вчителя музики);

- *подальшого розвитку* набула методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти.

**Практичне значення дослідження** полягає в розробленні етапної методики та реалізації комплексу позанавчальних педагогічних заходів, що сприяють формуванню мистецької компетентності майбутніх учителів музики; розробці інтегрованого курсу «Інтегративні основи поліхудожньої освіти» та методичних рекомендацій для студентів і викладачів музично-педагогічних відділень; упровадженні в навчально-виховний процес методики формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти.

Результати дослідження можуть бути використані: студентами і викладачами в процесі викладання дисциплін мистецького та спеціального циклів на музично-педагогічних відділеннях педагогічних коледжів та університетів; в системі післядипломної освіти учителів музики, а також у дослідженнях науковців проблеми формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

**Результати дисертаційного дослідження впроваджені** в практику підготовки вчителя музики за спеціальністю «Музичне мистецтво» Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка № 529 від 22.05.2013 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1028 від 16.05.2013 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 934/01 від 17.05.2013 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 689-33/03 від 27.05.2013 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати проведеного дослідження доповідалися автором і одержали позитивну оцінку на *Міжнародній науково-практичній конференції „Методы эстетического воздействия в социальной работе”* (Казань, 2011), *VIII Міжнародній науково-практичній конференції „Духовна культура особистості: креативні освітні технології”* (Вінниця, 2011), *Всеросійській науково-практичній конференції з міжнародною участю „Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию”*

(Казань – Зеленодольск, 2013), *Всеукраїнській науково-практичній конференції „Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку”* (Житомир, 2012), *V Міжвузівській науково-практичній конференції „Сучасні вимоги до навчально-виховної діяльності вчителя початкових класів”* (Бар-Вінниця-Хмельницький-Київ-Глухів, 2009), *III Міжнародному семінарі* молодих вчених „Проектна активність викладача у формуванні духовно-моральної культури молоді XXI століття” (Вінниця, 2011), на науково-методичних семінарах, засіданнях кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського, спільних засіданнях кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського та циклової комісії викладачів педагогіки й психології, голів циклових комісій Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М.Грушевського (2010 – 2013 рр.).

**Публікації.** Основні наукові результати дисертаційного дослідження висвітлені у 24 публікаціях. З них: 8 статей у виданнях, що визначені ДАК України фаховими в галузі педагогіки (6 одноосібних та 2 у співавторстві), 2 статті у зарубіжних виданнях, 3 статті апробаційного характеру, 4 авторських навчальних посібників, 3 методичних рекомендацій для студентів спеціальності „Музичне мистецтво”, 4 тематичні збірники пісень для дітей дошкільного та шкільного віку.

**Особистий внесок автора.** У статті „Здійснення естетичного виховання молоді шляхом реалізації завдань поліхудожньої освіти”, написаній у співавторстві з А.Сторожук, автору належить теоретичне обґрунтування завдань поліхудожньої освіти. У статті, „Духовне виховання майбутніх учителів на традиціях українського народу через систему зимової обрядовості”, написаній у співавторстві з А.Сторожук, автору належить обґрунтування духовно-ціннісного компонента календарно-обрядової народнопісенної творчості.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Основний зміст дисертації викладений на 180 сторінках і містить 12

рисуноків та 10 таблиць. Список використаних джерел налічує 233 найменування.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичний аспект

Сучасна освіта все більше орієнтується на вільний розвиток, високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що вимагає якісно нового, компетентнісного підходу до формування майбутнього фахівця.

Протягом останніх десятиліть поняття „компетентність”, „компетенція” з ділової, професійної сфери поширились і на педагогічну. Ряд українських та зарубіжних учених досліджують компетентнісний підхід до сучасної освіти, який набуває глобального значення, оскільки впроваджується в більшості провідних держав світу.

Проблема компетентнісного підходу до мистецької освіти майбутніх учителів музики надзвичайно актуальна саме сьогодні, коли в системі освіти на всіх її рівнях (дошкільна, загальноосвітня, професійна) відбуваються докорінні зміни, висувуються нові вимоги до освітньої підготовки в умовах стрімкої інформатизації, технологізації, інтеграції суспільного життя.

Така нова тенденція не заперечує визнаних методик, а навпаки – надає більшій цілеспрямованості й практичного значення освітнім процесам. „Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, безперечно, є важливими”. Але „саме компетентності... є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства” [86, с. 7].

Історичний огляд становлення поняття „компетентність” допоможе нам розкрити сутність компетентнісного підходу.

У науково-педагогічній теорії існує припущення, що засновником компетентнісного підходу був Аристотель, який вивчав особистісні якості людини і позначав їх грецьким „*atere*” („сила, здатна розвинути та

вдосконалитися до такої міри, що стане характерною рисою особистості”)  
[152, с. 15].

У словниках і психолого-педагогічній літературі наведено різні тлумачення поняття “компетентність”, які свідчать про те, що в науковій сфері немає одностайності у визначенні поняття „компетентність”. Крім того, у вітчизняній педагогічній літературі співіснують поняття „компетенція” і „компетентність”, які походять з одного джерела: в перекладі з латинської *competentia* – узгодженість, відповідність, а *com-peto* – відповідати, бути здатним [105, с. 217]. Для того, щоб не виникало ніяких труднощів перекладу, ці поняття розмежовують, враховуючи вітчизняні мовні стереотипи. Поняття „компетенція” традиційно вживається в значенні „коло повноважень”, „компетентність” же пов’язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому педагогічна наука переважно послуговується саме терміном „компетентність”.

Проблему трактування означених понять розглядали у своїх дослідженнях чимало українських та російських учених.

Г. Скоробогатова підкреслює, що „... обидва ці поняття відображають цілісність та інтегративну сутність результату навчання на будь-якому рівні та в будь-якому аспекті” [189, с. 28]. Тобто дослідниця не робить розмежувань між поняттями „компетенція” та „компетентність”, а більше об’єднує їх, інтегрує і зводить саме до результату навчання.

Як засвідчує аналіз науково-педагогічних джерел, більшість учених розмежовують поняття „компетенція” та „компетентність”.

Наприклад, М.Холодна, досліджуючи термінологічний план цих понять, зверталася до перекладу англійського слова *competence*. У процесі аналізу дослідниця дійшла висновку, що переклад англійського слова *competence* як „компетенція” є не досить коректним, оскільки значення терміну „компетенція” знаходиться за межами освітньої проблематики, характеризуючи формальні повноваження, якими наділена конкретна посадова особа. Більш точним, на думку дослідниці, є термін „компетентність”, оскільки він характеризує саме рівень здібностей людини та її знань у зв’язку з готовністю приймати ефективні рішення в межах

конкретної предметної сфери [212]. На її думку, знання мають бути різноманітними (тобто являти собою множину різних знань про різне); структурованими; гнучкими; оперативними; доступними; такими, що можуть застосовуватися в нових ситуаціях. Крім того, дослідниця веде мову і про наявність рефлексії, тобто компетентна особистість повинна мати також уявлення про широту й глибину своїх знань [213, с. 207].

Отже, у визначенні компетентності М.Холодна наголошує на організації системи знань. І хоча, на думку дослідниці, знання повинні бути різносторонніми та гнучкими, однак все ж таки ці знання стосуються певної професійної галузі.

На відміну від М.Холодної, І.Родигіна у своєму визначенні поняття „компетентність” зауважує, що „компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині” [176, с. 32–33].

Отже, дослідниця не зводить поняття компетентності лише до знань, а розширює визначення до вмінь та навичок. При цьому І.Родигіна наголошує не на вузькоспеціалізованих, а на загальних, життєво необхідних кожній людині, вміннях та навичках, незалежно від професії чи віку. Наявність життєвих (або ж базових) умінь та навичок стануть основою компетентності будь-якої особистості, незалежно від її професійних уподобань.

А.Дахін також пропонує розмежовувати поняття „компетенція” та „компетентність”, говорячи про освітню компетенцію та освітню компетентність. Вчений наголошує, що освітня компетенція як рівень розвитку особистості учня пов’язана з якісним опануванням змісту освіти. Освітня компетентність – це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності. Отже, освітня компетентність – це особистісна якість, що вже склалася [47].

А.Дахін доводить, що освітня компетенція як ідеальна, нормативна моделює властивості учня й у певному смислі обслуговує термін „освітня компетентність”, більш конкретно описуючи його смислове наповнення.

Про освітню компетентність учений говорить як про реальну, що відноситься до особистості, існує „тут і зараз”, вона може підлягати афективним трансформаціям і має емоційне забарвлення [47].

У порівнянні з іншими результатами освіти (за А.Дахіним) компетенція:

- інтегрований результат освіти;
- проявляється ситуативно;
- існує як потенціал, який наповнюється конкретним змістом та проявляється в конкретній ситуації.

Компетентність:

- інтегрований результат освіти;
- на відміну від функціональної грамотності дозволяє розв’язувати цілий клас задач;
- на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети);
- на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов’язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями;
- на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї [82].

Отже, дослідник розширює смислове навантаження поняття „компетентність”. Учений наголошує на тому, що компетентність проявляється в здатності здійснювати певні види діяльності. А.Дахін розмежовує компетентність та ЗУНи (знання, вміння та навички, які формуються в процесі навчання, і, відповідно, є його результатами), додаючи до компетентності поняття особистісного ставлення (особистісна якість). Тобто компетентність, за словами вченого, – якісно новий рівень розвитку особистості, який, формуючись на основі ЗУНів, збагачується ставленням самої особи до отриманих знань та навичок, що дає можливість значно ефективніше використовувати їх у власній діяльності.

С.Бондар подає визначення понять „компетенція” та „компетентність”. На її думку, „компетенція – це здатність розв’язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною



участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів” [19, с. 8]. Значення поняття „компетентність” учена пояснює як „здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій” [19, с. 9].

Таким чином, трактування автором поняття „компетентність” подібне до визначення А.Дахіна. Вчені ведуть мову про здатність свідомо діяти, проявляючи у своїй діяльності власне особистісне ставлення. Проте С.Бондар зауважує, що в процесі будь-якої діяльності набувається певний досвід, який він також відносить до розряду компетентності. Окрім цього, С.Бондар переконана, що діяльність та досвід ґрунтуються на тих цінностях, що сформувалися в процесі становлення особистості. Йдеться про ціннісну характеристику як основу компетентності. Для розуміння поняття компетентності, на нашу думку, важливим є той факт, що С.Бондар враховує реалізацію творчих здібностей учнів. Отже, вчена виводить поняття компетентності ще на один якісно новий (вищий) щабель – рівень творчої діяльності.

Діяльнісний фактор у визначенні поняття „компетентність” враховує також учений В.Луговий, пропонуючи розмежувати компетентність на п’ять видів діяльності: інтелектуально-знаннєву, творчо-інноваційну, ціннісно-орієнтаційну, діалогово-комунікаційну, художньо-творчу [112, с. 8].

Спостерігаємо досить близьке смислове навантаження у визначенні поняття „компетентність” вченими С.Бондар та В.Луговим. В.Луговий трактує дефініцію як певну діяльність: через дію (діяльність) відбувається реалізація таких особистісних характеристик, як інтелектуальність, творчість, комунікативність та інші.

Ідею творчого підходу до структурного наповнення терміну знаходимо також у визначенні поняття „компетентність” О.Савченко, яка трактує це поняття як внутрішню готовність до прийняття рішень, творчого застосування набутих знань у будь-яких ситуаціях [183, с. 2].

Про творчість як обов'язковий компонент компетентності говорить І.Зязюн, який визначає компетентність як „...продукт власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти” [67, с. 41]. Вчений відносить до компетентності якості особистості, яка сформувалася настільки, що може творчо реалізувати власні можливості, здібності, збагачуючи особистий досвід діяльності, в результаті чого здійснюється її саморозвиток. [68, с. 11].

Подібний підхід до трактування зазначеного поняття спостерігаємо в академіка І.Беха. Український вчений переконаний, що недоцільно ототожнювати навчальні здібності, знання та вміння з компетентністю. На його думку, компетентність – це досвідченість суб'єкта в тій чи іншій життєвій сфері [10]. Тобто йдеться про досвід, що з'являється на певній теоретичній базі. Вчений наголошує на формуванні досвіду в тій сфері життя, що потребує відповідної системи знань. Досвідченість передбачає практичну творчу реалізацію теоретичної бази знань.

Досліджуючи поняття „компетентність”, акцентуємо увагу на поглядах відомого вченого А.Хуторського, який присвятив ряд своїх наукових праць вивченню даного питання.

А.Хуторський також пропонує розмежувати поняття „компетенція” та „компетентність”, використовувати їх паралельно, вкладаючи в них різний зміст [216, с. 58]. До думки про необхідність розмежування даних понять учений прийшов у процесі дефінітивного аналізу, характеристики їхніх родових та відмінних ознак.

Компетенція (за А.Хуторським) – відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [215].

Компетентність учений визначає як опанування і володіння учня відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) учня, що вже відбулася, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [215].

Аналізуючи запропоновані А.Хуторським визначення компетентностей, відмічаємо чіткі взаємозв'язки між особистістю учня та ЗУНами, набутими ним у процесі освітньої діяльності, зокрема: особистісне усвідомлення школярем об'єктів, що вивчаються → діяльнісний компонент освіти учня → мінімальний досвід, який формується в результаті інтегрального використання ЗУНів.

Отже, помічаємо певну схожість у трактуванні поняття „компетентність” у працях І.Беха, А.Дахіна, А.Хуторського, та С.Бондар. Виділяємо як найбільш ґрунтовне визначення А.Хуторського: „Компетентність – це особистісна якість, яка дозволяє знання та вміння, отримані в процесі навчання, втілити у практичну діяльність” [216, с. 61]. Компетентність, за словами вченого, передбачає також і певний мінімальний досвід, який набувається особистістю в процесі діяльності. Цю точку зору поділяють учені С.Бондар та І.Бех.

Сучасні російські вчені С.Шишов та В.Кальней наголошують на важливості діяльнісного аспекту: компетентність, на їх погляд, – це здатність свідомо діяти на основі здобутих знань, застосовувати їх у соціальному та особистому житті для розв'язання конкретних питань, проблем, завдань. При цьому дослідники роблять акцент на важливості досвіду самостійної діяльності. Саме це вони протиставляють сліпому копіюванню дії за аналогією, за зразком. [224, с. 19].

Аналіз засвідчує, що поряд з такими характеристиками компетентності як свідомо діяльність, індивідуально-особистісні риси, досвід самостійної діяльності, вчені С.Шишов та В.Кальней вносять у визначення компетентності ще й соціальний аспект. На нашу думку, це важливий момент, адже особистість, яка не здатна спілкуватися в колективі, враховувати та співвідносити власні інтереси з інтересами тих чи інших соціальних груп, важко назвати достатньо компетентною.

Аналогічну позицію щодо визначення поняття „компетентність” займає і вчена О.Овчарук. Досліджуючи дану проблему, вона зазначає, що Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання,

ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання [141, с. 19]. Дослідниця визначає поняття „компетентність” як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Проблему готовності особистості до професійної діяльності порушує у своєму визначенні поняття „компетентність” і А.Маркова. Вона визначає компетентність як „індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії” [119, с. 71], переносячи основний акцент на професійну складову компетентності. Суть даного поняття дослідниця розкриває більш детально та змістовно при характеристиці компонентів досліджуваного поняття.

Визначення компетентності як здатності та готовності до професійної діяльності знаходимо в дослідженнях ученої Г.Галяміної. Вона вважає, що „компетенція – це здатність та готовність застосовувати знання, вміння при розв'язанні професійних завдань у різноманітних областях – як у конкретній області знань, так і в областях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це здатність та готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці” [35, с. 7]. Важливим уточненням дослідниці, на нашу думку, є те, що компетентність передбачає не просто готовність і здатність особистості діяти та вирішувати професійні питання, а готовність і здатність проявляти гнучкість „у мінливих умовах праці”, що стає важливим у сучасних умовах інноваційних змін, стрімкого розвитку всіх без винятку сфер людської діяльності.

Визначення поняття „компетентність”, яке пропонує дослідниця І.Зимня, свого роду узагальнює педагогічний досвід вчених, чий погляд розглядалися вище. Вона вважає, що компетентність – це інтелектуально та особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, в основі якого знаходяться знання [66]. Як бачимо, І.Зимня врахувала й об'єднала у своєму визначенні фактично всі характеристики, які

пропонувалися вченими А.Хуторським, Дж.Равеном, А.Дахіним, О.Овчарук, С.Шишовим та іншими.

Аналіз досліджуваної проблеми показав, що кожен із учених-дослідників має своє власне бачення та розуміння поняття „компетентність”. При детальному розгляді помічаємо різне наповнення даного поняття. Якщо, наприклад, Г.Скоробогатова зводить компетентність лише до результату навчання, то А.Дахін, С.Бондар, І.Бех, В.Луговий, І.Зязюн розуміють компетентність як здатність здійснювати складні види діяльності (С.Бондар, І.Бех, В.Луговий, І.Зязюн, окрім того, враховують творчі здібності особистості), А.Хуторський, І.Бех, І.Зязюн додають до діяльності ще й досвід, що набувається в певній сфері. У поглядах О.Овчарук, С.Шишова, І.Зимньої з’являється соціальна характеристика, а Дж.Равен, А.Маркова, І.Зимняя, Г.Галяміна наголошують ще й на професійному спрямуванні компетентності. До того ж дослідник Дж.Равен у своєму визначенні поняття „компетентність” наголошує на ціннісно-смісловій характеристиці, яка передбачає насамперед визначення цінності діяльності для суб’єкта а також відповідальність за свої дії.

Проаналізувавши підходи ряду вітчизняних та зарубіжних учених до визначення поняття „компетентність”, помічаємо певні особливості у формулюванні, які є важливими для нашого дослідження. Окремі вчені (О.Савченко, М.Холодна) трактують „компетентність” як „готовність” (до дії, до реалізації тощо). Інші ж (А.Хуторський, А.Дахін, С.Бондар, С.Шишов, В.Кальней, О.Овчарук, Дж. Равен, В.Луговий) у своїх визначеннях вживають термін „компетентність” у значенні „здатність”. На перший погляд окреслені терміни тотожні. Проте аналіз зазначених понять дозволив конкретизувати значення кожного з них.

У психології поняття „здатність” означає якість, можливість, уміння, досвід, майстерність, талант, тощо, які дозволяють здійснювати певні дії за заданий час. Під здатністю розуміють також уміння виконувати певну дію або ж індивідуальну схильність до певного виду діяльності [193, с. 57].

Аналіз досліджуваних понять дозволяє зробити висновок, що використання їх при визначенні компетентності вносить значні розбіжності у розуміння цього поняття.

На нашу думку, трактуючи термін „компетентність як готовність”, учені акцентували свою увагу більше на теоретичному підґрунті, на формуванні та наявності тієї бази знань та вмінь, яка використовуватиметься у подальшій практичній діяльності.

Використання поняття „компетентність” у значенні „здатність” передбачає не стільки теоретичний етап підготовки, скільки дієвий фактор, тобто вміння діяти, застосовувати набуті знання, навички у практичній діяльності. Продуктивна діяльність без теоретичної підготовки неможлива, отже, „здатність” – термін, який глибше розкриває сутність поняття „компетентність”, аніж „готовність”. Тому ми вважаємо, що при визначенні поняття „компетентність” більш доцільним буде вживання терміну „здатність”. Адже „готовий” у будь-якій галузі спеціаліст (тобто такий, що має відповідний рівень розвитку та бажання діяти) не завжди „здатний” до дії, якщо не володіє відповідним практичним (технологічним) інструментарієм та досвідом. А поняття „здатний”, на нашу думку, вже передбачає наявність методичних (технологічних) навичок, певного практичного досвіду, що є, безсумнівно, одним із найголовніших показників компетентності.

Отже, складність та багатозначність поняття „компетентність” передбачає виокремлення певних структурних компонентів цього педагогічного явища.

Значна частина дослідників виділяє в досліджуваній дефініції певні напрями (групи).

Зокрема, модель компетентності Дж.Равена складається із 143 елементів. Оскільки така надмірна деталізація значно ускладнює її практичне застосування, вчений об’єднав запропоновані елементи в певні групи відповідно до спільних ознак: 1) внутрішньо мотивовані характеристики, пов’язані із системою особистих цінностей (ініціатива, лідерство тощо); 2) уявлення людей, пов’язані з механізмами функціонування суспільства і з

власною роллю в ньому; 3) розуміння тих термінів, які окреслюють стосунки всередині суспільства (наприклад, керівництво, прийняття рішень, демократія, рівність, відповідальність, підзвітність, участь) [172, с. 107].

Як бачимо, чільне місце в моделі Дж.Равена займають ціннісно-смысловий та соціальний компоненти. І хоча у визначенні поняття „компетентність”, яке пропонує вчений, говориться ще й про вузькоспеціальні знання та вміння, які можна застосувати у певній сфері діяльності (тобто професійний компонент), складові елементи його моделі спрямовані більше на розкриття внутрішніх мотивацій та ціннісних орієнтацій особистості (як-от тенденція до якіснішого розуміння цінностей та установок по відношенню до конкретної мети; увага до проблем, пов’язаних із досягненням поставленої мети) а також взаємодії та взаємозв’язків особистості та суспільства (наприклад, дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей та ресурсів; впевненість у доброзичливому відношенні суспільства до інновацій; використання ресурсів; здатність до спільної діяльності, здатність спонукати інших людей до спільної праці заради досягнення мети; терпимість по відношенню до різних стилів життя оточуючих та ін.).

І.Зимняя виділяє 10 основних компетенцій, які відносяться до самої людини як особистості, суб’єкта діяльності, спілкування (компетенції збереження здоров’я, ціннісно-смыслові орієнтації у Світі, інтеграції, громадянськості, самовдосконалення, саморегулювання); до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (компетенції соціальної взаємодії, компетенції у спілкуванні); до діяльності людини (компетенція пізнавальної діяльності, компетенції діяльності, компетенції інформаційних технологій) [65, с. 24].

Говорячи про класифікацію компетентностей, дослідниця відмічає наступні аспекти, які вважає найактуальнішими:

- мотиваційний аспект (готовність до прояву компетентності);
- когнітивний аспект (володіння знанням змісту компетентності);
- поведінковий аспект (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях);

- ціннісно-смісловий аспект (відношення до змісту компетентності та об'єкту її впливу);
- емоційно-вольовий аспект (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності).

Таким чином, серед структурних елементів компетентності дослідниця не виділяє окремо соціальний та професійний (про які згадується у її визначенні як „соціально-професійна життєдіяльність”), але означені складові можна прослідкувати, наприклад, у когнітивному та поведінковому аспектах компетентності.

На відміну від І.Зимньої, вчена О.Овчарук поділяє компетентності на три групи, серед яких соціальні посідають перше місце:

- соціальні компетентності, що пов'язуються з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості;
- мотиваційні компетентності, котрі пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості;
- функціональні компетентності, які передбачають уміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом [140, с. 7].

Як бачимо, класифікація О.Овчарук досить чітка, лаконічна, кожен компонент – об'ємний та змістовний. На відміну від І.Зимньої, яка більше розмежовує, конкретизує та виводить, наприклад, окремі мотиваційний, ціннісно-смісловий, поведінковий аспекти, О.Овчарук об'єднує їх у мотиваційну групу, зменшуючи кількість компонентів.

У наукових працях А.Дахіна знаходимо згадку про погляди Л.Гузєєва на класифікацію компетентностей. Вчений віддає перевагу соціально-комунікативному аспекту. Він пропонує таку класифікацію компетентностей:

1. Соціальна компетентність – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей.
2. Комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння.
3. Предметна компетентність – здатність аналізувати і діяти з точки зору певних сфер людської культури [47].



Отже, компоненти компетентності, запропоновані Л.Гузєєвим, спрямовані на діяльність у соціумі та комунікацію. Безперечно, ці компоненти надзвичайно важливі, проте в компетентнісному підході важлива внутрішня рівновага компонентів, яка не дозволяє відкидати такі складові, як ціннісність, мотивація, професійність та інші.

Заслуговує на увагу і класифікація компетентностей, запропонована вченими С.Шишовим та В.Кальнеєм. Вони виділяють наступні аспекти компетентності: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [224, с. 157]. Таким чином, вчені, говорячи про ті ж компоненти, що й вчені, чиї погляди розглядалися вище, дають їм дещо іншу назву. Наприклад, О.Овчарук, І.Зимняя передбачають мотиваційний компонент компетентності. С.Шишов та В.Кальней говорять про готовність до цілепокладання. І хоча на перший погляд ці поняття здаються різними, та за своєю суттю вони подібні. Цілепокладання – свідомий, цілеспрямований рух до мети а також реалізація цієї мети – неможливе без чіткого усвідомлення своїх бажань, можливостей, розуміння того, для чого здійснюється та чи інша діяльність. Таку ж аналогію можна провести й між трактуваннями: соціальний компонент компетентності (або ж поведінковий, комунікативний) (за Л.Гузєєвим, І.О.Зимньою, О.Овчарук та ін.) та готовність до дії (за С.Шишовим та В.Кальнеєм). Яка б дія не передбачалась, вона буде здійснюватися в певному колективі, соціальному середовищі, супроводжуючись спілкуванням з оточуючими. Таким чином, за змістом ці поняття подібні.

Проте серед компонентів компетентності, які пропонують С.Шишов та В.Кальней, наявні й такі, які вчені, чиї погляди розглядалися вище, не відносили до основних. Йдеться про готовність до оцінювання результатів діяльності та готовність до рефлексії. Ми поділяємо думку вчених стосовно того, що обидва компоненти не менш важливі у структурі компетентностей, оскільки вміння аналізувати, об'єктивно оцінювати досягнення власної діяльності, а також здатність виправляти недоліки – це якість, необхідна для самовдосконалення, саморозвитку особистості, що, безперечно, сприятиме безперервності процесу самоосвіти.

Грунтовні дослідження стосовно структурування компетентностей проводив учений А.Хуторський, який орієнтувався, насамперед, на те, що формування компетентностей неможливе без впливу на особистість освітніх процесів. Тому, враховуючи розподіл змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета), пропонує наступну трирівневу ієрархію компетенцій:

1. Ключові компетентності – такі, що відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти.
2. Загальнопредметні компетентності – які відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей.
3. Предметні компетентності – частки стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Перелік ключових компетенцій А.Хуторської визначає на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду й досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опановувати соціальний досвід, одержувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві: ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова компетенції та компетенція особистісного самовдосконалення [215].

Аналізуючи дослідження А.Хуторського, які стосуються класифікації компетентностей, розуміємо, що такий підхід до виділення компонентів ґрунтується на особливостях здійснення навчально-виховного процесу в початковій та основній ланці освіти (тобто в дошкільних та шкільних освітніх закладах). Дослідник звертає, насамперед, увагу на ті компетентності, які формуються в ДНЗ та школах. Саме тому вчений розглядає компоненти своєї класифікації як ієрархію та вибудовує порядок компетентностей у порядку їх зростання. До ключових компетентностей А.Хуторський відносить такі, які особистість може використовувати за будь-яких обставин, формування яких забезпечуватиме загальну готовність до

життя. Загальнопредметні та предметні компетентності вчений відносить до навчального процесу основної (а також вищої) ланки освіти. Ієрархічно ці ланки знаходяться на вищому рівні та можуть формуватися на основі першої (ключової) ланки.

Професійне спрямування класифікації компетентностей спостерігаємо також і в А.Маркової. Аналіз засвідчує, що дослідниця у своїй класифікації виділяє такі компоненти, як особистісний та індивідуальний, які передбачають особистісне самовираження, саморозвиток, готовність до професійного зростання. Підґрунтям цих компетентностей стає об'єктивна самооцінка та готовність до самовдосконалення. Таким чином, знаходимо певну схожість у судженнях А.Маркової та С.Шишова і В.Кальнея (готовність до самооцінки та рефлексії).

Отже, аналізуючи погляди вчених, помічаємо, що хоча всі вони мають багато схожих моментів, проте спостерігаються й певні розходження. Тому умовно розуміння провідними вченими-педагогами поняття „компетентність” можна розділити на кілька груп:

- компетентність як здатність виконувати конкретні дії (діяльність) у певній галузі на основі здобутих знань (А.Дахін, В.Кальней, О.Овчарук, Дж.Равен, А.Хуторський, С.Шишов та ін.);

- компетентність як відповідність вимогам певної професії (А.Маркова, А.Тряпцін), професійній життєдіяльності людини (Г.Галяміна О.Зимня);

- компетентність як здатність особистості діяти, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів (І.Бех, С.Бондар, І.Зязюн, В.Луговий та ін.).

Враховуючи вагому обґрунтованість усіх підходів до визначення багатогранного поняття „компетентність”, ми поділяємо думки тих учених, які наголошують на реалізації творчого потенціалу особистості, креативному застосуванні набутих знань та вмінь.

На наш погляд, саме в процесі творчого мислення та варіативного підходу до вирішення різних освітніх завдань (на противагу безініціативному

копіюванню дії за аналогією) можна перевірити міцність знань та вміння адаптуватися до різних змін і вимог часу.

Творче вирішення різноманітних професійних завдань важко уявити без наявності в особистості практичного досвіду. Маючи певні практичні навички, які з часом переростають у досвід, у власні напрацювання, стійкі способи поведінки та діяльності в тих чи інших ситуаціях, значно легше знайти творчий, креативний підхід до вирішення професійних завдань. Тому саме практичний досвід відіграє неабияку роль у становленні компетентної особистості.

Практична діяльність – це реалізація теоретичних знань. Для якісної та продуктивної діяльності особистість повинна мати міцні, глибокі знання, що стосуються певної професійної сфери. Крім того, в процесі здобуття знань в особистості формуються власні погляди, які переростають у переконання. На основі цього формується система цінностей, яка й допомагає людині виробити певну лінію поведінки у своїй діяльності, сприяє формуванню відповідного кола та стилю спілкування, допомагає визначитися з пріоритетами, формує життєву позицію, відповідно до чого визначається життєва мета та способи її досягнення.

Проаналізувавши різні точки зору на визначення поняття „компетентність”, ми виробили наступне трактування зазначеного терміну:

Компетентність – це здатність особистості застосовувати у житті систему власних поглядів, переконань та цінностей (Л.Гузєєв, І.Зимняя, В.Луговий, О.Овчарук, В.Родигіна, А.Тряпцін, А.Хуторський), оснований на знаннях і вміннях у певній галузі (Г.Галяміна, І.Зимняя, М.Холодна, С.Шишов), а також, опираючись на набутий досвід (І.Бех, І.Зимняя, А.Хуторський), творчо (С.Бондар, І.Зязюн, О.Савченко, В.Луговий) розв’язувати конкретні завдання та вирішувати різні питання й проблеми у певній галузі (С.Шишов, В.Кальней, Дж.Равен, М.Холодна, Г.Галяміна, І.Бех,), гнучко адаптуючись до змін та вимог часу (Г.Галяміна, О.Савченко).

До компонентів компетентності ми відносимо:

- ціннісно-смісловий (система поглядів, переконань та цінностей особистості у певній сфері діяльності);

- особистісний (психолого-педагогічні якості особистості: цілеспрямованість, наполегливість, об'єктивна самооцінка, здатність до самовдосконалення та саморозвитку);
- освітній (володіння системою ЗУНів у певній галузі для ефективної майбутньої професійної діяльності);
- соціальний (комунікативність, вміння працювати в колективі, соціальна діяльність особистості);
- творчо-діяльнісний (здатність творчо реалізувати отримані знання, вміння в процесі власної професійної діяльності, а також створювати на основі набутого досвіду якісно новий продукт, що підніме людину на вищий рівень особистісного розвитку).

Таким чином, аналіз сучасних психолого-педагогічних літературних джерел свідчить, що провідні фахівці в галузі педагогіки й психології звертають велику увагу на дослідження таких понять як „компетенція”, „компетентність” (І.Бех, А.Дахін, І.Зимня, І.Зязюн, В.Кальней, В.Луговий, А.Маркова, О.Овчарук, Дж.Равен, В.Родигіна, О.Савченко, Г.Скоробогатова, А.Тряпцін, В.Хуторський, С.Шишов та ін.).

Компетентності відзначаються такими основоположними характеристиками, як наявність природних здібностей, мотивація, спроможність і готовність до діяльності, здатність, ціннісна зорієнтованість, ставлення; знання, вміння, навички; процесуальність, результативність, рефлексивність, розвиток системність, інтегрованість.

## **1.2. Мистецька компетентність як складова професійної компетентності майбутніх учителів музики**

На сучасному етапі розвитку суспільства особистісно зорієнтована парадигма освіти ставить нові вимоги до здійснення навчально-виховного процесу. Значна увага звертається на максимальне розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

На вчителя покладена відповідальність за інтелектуальний та морально-естетичний розвиток підростаючого покоління. Проте виконання педагогом цих завдань залежить від того, наскільки адекватною є його професійна підготовка відповідно до вимог, поставлених суспільством перед системою державної освіти. Сьогодні досить важливого значення набувають питання художньо-естетичного розвитку та виховання школярів.

Реалізація завдань у сфері музичної освіти підростаючого покоління, зокрема учнів загальноосвітньої школи, вимагає досить серйозної уваги до підготовки педагогічних працівників, формування в них відповідних професійних умінь. Повноцінне й досконале музично-естетичне виховання вчителів – шлях до піднесення загальної музичної культури всього суспільства.

Сучасний учитель музики – це фахівець, який повинен володіти насамперед мистецькою компетентністю, досконалими психолого-педагогічними знаннями, бути комунікативною, повноцінно сформованою особистістю. Іншими словами – учитель музики має бути професійно компетентним.

Формування професійно компетентної особистості педагога, визначення її фахового рівня як головної передумови вдосконалення професійно-художньої освіти, виділення особистісних характеристик майбутнього вчителя музики вимагають детального розгляду понять „професійна компетентність”, „мистецька компетентність”.

Питання про те, яким повинен бути вчитель, якими професійно-значущими якостями, знаннями та вміннями він має володіти, здавна цікавило не лише педагогів, але й філософів та письменників.

Починаючи з XVII століття, професія вчителя отримала наукове обґрунтування в працях педагогів, учених, філософів (Я.Коменського, І. Песталоцці, Й. Гербарта, А. Дистервега), письменників (Л. Толстого, Г. Сковороди, Т. Шевченка та інших). Я.А.Коменський, зокрема, стверджував, що вчитель має бути чесною, діяльною, наполегливою людиною, живим взірцем доброчесності, яку потрібно прищеплювати учням; бути освіченим

та працелюбним; безмежно любити свою справу; ставитися до учнів по-батьківськи, збуджувати інтерес учнів до знань [85, с. 262].

Аналіз окресленої проблеми в наукових розвідках педагога-філософа А.Дистервега свідчить про досить чіткі вимоги до постійного професійного самовдосконалення вчителя. Вчений вважав, що вчитель має знати історію, літературу, а також весь час слідкувати за новими працями з педагогіки, психології, методики [53, с. 155].

Ідея високого професіоналізму вчителя прослідковується і в судженнях українського педагога ХІХ століття К. Ушинського, який був переконаний, що вчитель повинен володіти педагогічною майстерністю й педагогічним тактом [206, с. 147].

У педагогічних поглядах вчених ХХ століття (І.Франко, Г.Ващенко, С.Русова, А.Макаренко, В.Сухомлинський) спостерігається зростання вимог до професійних якостей учителя. Зокрема, С. Русова звертає увагу на вміння педагога наблизити шкільну науку до життя, „...щоб вся громада бачила її користь і поважала таке навчання й самого вчителя” [180, с. 48].

Таким чином, вимоги до особистості вчителя, рівня його знань та вмінь постійно зростали. Якщо у ХVІІ столітті педагог головним чином навчав та виховував учнів, забезпечував їхній розумовий розвиток (забезпечуючи також і духовне виховання), то з плином часу завданням учителя стало ще й навчити учнів використовувати отримані знання та вміння в реальному житті, приносячи цим самим користь усій громаді. Тобто помічається активне впровадження соціальної функції освіти в цілому.

Реалізація нових функцій освіти вимагає від учителя відповідних знань та професійних умінь. Саме тому в ХХІ столітті виводиться нова модель учителя – професійно компетентного педагога, здатного реалізувати вимоги, що формувались у світовій освітній практиці протягом віків. Завдання сучасного вчителя – не тільки навчити і виховати, а й розкрити творчий потенціал своїх учнів, сформувати в них готовність до подальшої самореалізації та самовдосконалення в житті.

Сучасними вченими та педагогами-новаторами створено чимало авторських концепцій, досліджень, у яких пропонується власне бачення проблеми формування професійно компетентних учителів.

Російський учений А. Вербицький розглядає професійну компетентність через систему усвідомлених знань: „щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням” [28, с. 55]. Отже, на думку вченого, головне в професійній компетентності – це знання, але знання свідомі, обґрунтовані, осмислені, під час набуття яких відбуваються складні мисленнєві процеси, що сприятиме міцності та глибині формування відповідних знань.

Ідею ЗУНів, як першооснови професійної компетентності, обґрунтовує також Л.Мітіна. Вона вважає, що поняття „педагогічна компетентність” включає знання, вміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [127, с. 74]. Відповідно до визначення дослідниця виокремлює діяльнісний, комунікативний та соціальний компоненти професійної компетентності, які складають її найважливіші аспекти. Проте, на нашу думку, запропоновані компоненти потребують уточнення, розширення, а також детальнішого висвітлення такого важливого моменту, як „способи та прийоми реалізації ЗУНів”, тобто технологічного (методичного) компоненту.

Саме про такий компонент згадує І.Зязюн. До компонентів професійної компетентності вчений відносить: знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології; рівень розвитку професійної самосвідомості; індивідуально-типові особливості; професійно-значущі якості [67, с. 44].

Професійну компетентність як систему знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності, розглядають у своїх наукових дослідженнях такі українські вчені, як В.Краєвський, Н.Леонтьєва, І.Лернер, О.Олексюк, М.Скаткін, Н.Трофімова.



Таким чином, аналіз поглядів учених А.Вербицького, І.Зязюна, В.Краєвського, Н.Леонтєвої, І.Лернера, Л.Мітіної, О.Олексюк, М.Скаткіна, Н.Трофімової на професійну компетентність та її компоненти дозволяє зробити висновок, що вчені вбачають сутність професійної компетентності саме у системі ЗУНів, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Серед основних компонентів професійної компетентності В.Радул виділяє наступні: базові (наукові) знання та вміння; ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює, педагогічна культура; здатність до розвитку свого творчого потенціалу [173, с. 81]. Аналіз засвідчує, що серед усіх складників професійної компетентності вчений акцентує свою увагу на мотиваційно-ціннісних орієнтирах спеціаліста, які спонукають до активної діяльності, реалізації поставленої мети, творчості, самовдосконалення.

А.Маркова характеризує професійну компетентність як таку працю вчителя, в якій на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість педагога, досягаються високі результати навчання та виховання школярів. Дослідниця виокремлює наступні компоненти:

- ціннісно-смісловий компонент (професійні педагогічні позиції, установки вчителя, необхідні в його професії);
- гностичний компонент (професійні (об'єктивно-необхідні) педагогічні знання);
- діяльнісний компонент (професійні (об'єктивно-необхідні) педагогічні вміння);
- особистісний компонент (особистісні якості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями: педагогічні здібності, характер та його риси, психологічні процеси та стани особистості, педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність як творчий потенціал) [118, с. 84 ].

Отже, серед усіх компонентів професійної компетентності дослідниця акцентує увагу на особистісно-мотиваційній діяльності педагога. У запропонованих компонентах чітко та лаконічно розкриваються основні

характеристики, якими повинен володіти компетентний спеціаліст. Однак, такі компоненти, як комунікативний, соціальний, регулятивний, А.Маркова не виділяє в окремі структурні одиниці (як це спостерігаємо у В.Введенського, В.Журавльової, І.Зязюна, Л.Мітіної та ін.), проте вони можуть розкриватися в діяльнісному та особистісному компонентах, запропонованих дослідницею.

Дослідження у сфері професійної компетентності здійснювала Н.Лобанова. Означене поняття вона вважає ключовим для характеристики педагогічної діяльності, яке визначає рівень професійної готовності та є фактором збереження напрямку діяльності [110, с. 19].

Отже, відповідно до визначення Н.Лобанової, професійно компетентний педагог – це обов’язково ціннісно сформована особистість, яка цілеспрямовано працює над професійним самовдосконаленням. Серед компонентів професійної компетентності дослідниця визначає професійно-змістовний, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний. Таке формулювання структурних компонентів зосереджує увагу на тому, що всі знання, вміння, діяльність та особистісні характеристики педагога спрямовані на досягнення ним поставленої мети та реалізацію професійних завдань. У змістовному компоненті на чільне місце дослідниця виводить психолого-педагогічні та соціокультурні знання педагога.

Таким чином, структурні компоненти, запропоновані Н. Лобановою, у повній мірі розкривають сутність професійної компетентності та сприяють формуванню готовності до діяльності.

Про професійну компетентність як сукупність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності говорить і В.Сластьонін [190]. Структуру досліджуваного поняття вчений розглядає через призму педагогічних умінь, які об’єднує у чотири групи: 1) уміння „перетворювати” зміст об’єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання; 2) уміння побудувати й привести в дію логічно завершену педагогічну систему; 3) уміння виокремлювати й налагоджувати взаємозв’язки між компонентами та факторами педагогічного процесу,

приводити їх у дію; 4) уміння враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності [190, с. 64].

Заслуговують на увагу дослідження Н.Кузьміної, яка трактує професійну компетентність, як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня із врахуванням тих обмежень та вказівок, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється [100, с. 71].

Ідею спрямування професійної компетентності педагога на вивчення учнівського колективу, розвиток кожного учня залежно від індивідуальних задатків та здібностей підтримував український науковець В.Кремень. На його думку, компетентність учителя виявляється в здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини [96, с. 12]. Професійна діяльність учителя спрямовується на всебічне, повноцінне формування особистості школяра. У цьому полягає покликання педагога, реалізація якого залежить від величезної кількості його професійних та особистісних рис.

Глибокими та ґрунтовними є також дослідження вченого Є.Рогова, який компетентність пов'язує з поняттям професіоналізму. Як зазначає дослідник, професіоналізм – це сукупність психофізіологічних, психологічних та особистісних змін, які відбуваються в педагогові у процесі оволодіння та тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах. Формування професіоналізму Є.Рогов пропонує здійснювати у трьох основних напрямках:

- зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови. У процесі формування відповідних трудових навичок відбувається рух особистості по ступенях професійної майстерності, розвивається специфічна система способів виконання діяльності – формується особистий стиль діяльності;

- зміна особистості суб'єкта, яка проявляється як зовнішньо (моторика, мова, емоційність, форми спілкування), так і у відповідних елементах

професійної свідомості (професійна увага, перцепція, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера), що в більш широкому плані може розглядатися як становлення професійного світогляду;

- зміни відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері (у рівні інформованості про об'єкт); в емоційній сфері (в інтересі до об'єкта, у здатності до взаємодії та задоволенні від цієї взаємодії, не дивлячись на труднощі); (у практичній сфері (в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт). Відповідно до окреслених напрямків формування професіоналізму вчений виділяє такі основні компоненти професійної компетентності: когнітивний, емоційно-ціннісний, практичний [142].

Дослідник зазначає, що професійна компетентність формується в процесі оволодіння знаннями та тривалого виконання діяльності (принципи системності та наступності навчання), завдяки чому особистість піднімається на новий, якісно вищий щабель у своєму професійному розвитку, в неї з'являється особистий стиль діяльності. У структурі професійної компетентності Є.Рогов відобразив також емоційний компонент (гедоністичний), оскільки він не применшує значимості позитивного відношення до обраної професії, отримання задоволення від виконуваної справи.

Інтеграцію всіх компонентів професійної компетентності, розглянутих вище, зустрічаємо у визначенні В.Шахова. На думку вченого, компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні вміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [220, с. 7]. Отже, у трактуванні професійної компетентності В. Шахов враховує такий фактор, як педагогічна інтуїція та імпровізація. Таким чином, аналіз поглядів та підходів до трактування

професійної компетентності дозволяє умовно розподілити визначення досліджуваного поняття на три групи:

- визначення, в яких професійна компетентність трактується як система ЗУНів, призначена для виконання педагогічної діяльності;
- визначення, в яких професійна компетентність трактується як готовність до педагогічної діяльності;
- визначення, в яких професійна компетентність трактується як здатність виконувати педагогічну діяльність.

І хоч на перший погляд здається, що такі розбіжності у формулюванні не мають великого значення, проте, на нашу думку, найбільш точним буде розуміння професійної компетентності як здатності здійснювати педагогічну діяльність, оскільки, на наш погляд, поняття „здатність” – повніше, включає в себе і систему ЗУНів, і готовність до діяльності.

З огляду на те, що предметом нашого дослідження є професійне становлення вчителя музики, то головним компонентом його професійної компетентності буде мистецька компетентність, оскільки мистецтво – основна сфера його діяльності. Це та сфера, яку вчитель музики повинен знати досконало. Доцільне використання творів різних видів мистецтва дає можливість вирішити складні завдання спрямування учнів на естетичну форму осягнення і переживання змісту творів мистецтва з опорою на весь художній досвід дітей, без нав'язливого втручання в цю тонку сферу художньої діяльності людини [179, с. 108]. Володіння вчителем музики мистецькою компетентністю пояснюється (згідно з Л.Масол) необхідністю трансформувати загальне духовне зростання сучасних школярів, їхні мистецькі знання, досвід, ціннісні художні орієнтації, що формуються під час спілкування особи (учнів) з художніми цінностями, в художньо-естетичні компетентності [121, с. 6]. З огляду на такі вимоги сучасної освіти, на завдання, що ставляться перед учителем музики (музичного мистецтва) загальноосвітніх навчально-виховних закладів, стає очевидною гостра необхідність у таких педагогічних кадрах, які б володіли відповідним комплексом професійних якостей.

Дослідженнями у сфері компетентнісної професійної підготовки майбутніх учителів музики займаються такі провідні українські науковці в галузі художньо-естетичного розвитку студентської та учнівської молоді як Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, В.Рагозіна, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, які відзначають складність такого поняття, як „мистецька компетентність” майбутніх учителів музики.

Аналіз досліджень вищеназваних вчених та науковців-початківців (О.Карєва, Ши Цзюнь-Бо) у сфері мистецької компетентності показав, що окреслене поняття ще досить мало досліджене. Говорячи переважно про професійну компетентність (як результат загальної професійної підготовки) вчителя музики, мистецьку компетентність дослідники розглядають значно вужче, у контексті певного виду мистецтва (за Л.Масол [122, с. 4]) чи здійснення певної діяльності (наприклад, у процесі фортепіанної підготовки [223]).

О.Карєва трактує мистецьку компетентність як результат інтеграції предметних компетентностей особистості в галузі „Мистецтво”, а саме: музичних, образотворчих, хореографічних, театральних, екранних [81].

У працях Л.Масол підкреслюється важливий момент, за яким дослідниця розмежовує поняття «просто знання» та «компетентність». Зокрема, це досвід як сукупність способів діяльності, що включає когнітивний досвід, практичний, емоційно-ціннісний [122, с. 5]. Як зауважує О.Щолокова, компетентність учителя музики передбачає не стільки знання та вміння, скільки здатність у будь-який момент знайти та відібрати необхідні знання в інформації, якою він володіє [226, с. 16]. За переконаннями О.Олексюк, реалізація компетентнісного підходу до професійної поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики сприяє формуванню готовності до ефективнішого розв’язання професійних проблем, до «управління гнучкими, міждисциплінарними проектами», при цьому відбувається доповнення ціннісно-смісловими, морально-вольовими та поведінковими характеристиками [144, с. 476].

Отже, головні характеристики мистецької компетентності майбутнього вчителя музики (професійна діяльність, здатність гнучко оперувати

інформацією та відбирати те, що необхідно в конкретній педагогічній ситуації, досвід, що формується в процесі діяльності, ціннісно-сміслові якості особистості), про які йдеться у дослідженнях вищезгаданих учених, співпадають з основними характеристиками загальної професійної компетентності педагога, проте спостерігаємо перенесення цих якостей у площину мистецтва.

Головним завданням учителя музики є формування всебічно розвиненої особистості школяра, тому сам учитель музики повинен мати чітко сформовану життєву позицію, професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління.

Мистецька сфера (як провідна у діяльності вчителя музики) надзвичайно широка, багатогранна, включає в себе знання, поняття з різних видів мистецтва (музики, образотворчого мистецтва, літератури, архітектури, синтетичних видів мистецтва: театральне мистецтво, кіномистецтво та ін.). Професійно компетентний учитель музики повинен орієнтуватися в різних видах мистецтва, мати достатній рівень знань та вмінь, щоб комплексно, в процесі інтеграції познайомити підростаюче покоління з особливостями та досягненнями кожного із видів мистецтва, навчити школярів помічати єдність у формотворенні різних видів мистецтва.

Оскільки вчитель музики проводить не просто уроки, а уроки мистецтва, він має навчитися творчо застосовувати знання та вміння в нестандартних ситуаціях, при вирішенні пізнавальних та практичних завдань. Тому професійний рівень учителя музики в плані набуття знань з різних видів мистецтва має бути досить високим. Це допоможе належним чином, використовуючи набутий досвід, вирішувати різноманітні педагогічні ситуації, які виникатимуть у професійній діяльності, гнучко реагувати на зміни, що відбуваються при цьому в освітньому просторі.

Таким чином, розуміючи мистецьку компетентність як найважливішу складову професійної компетентності вчителя музики, яка передбачає глибоке розуміння та вільне володіння знаннями й уміннями в різних видах

мистецтва (що пояснюється вимогами та специфікою уроків музичного мистецтва), пропонуємо наступне трактування означеної дефініції:

Мистецька компетентність – це здатність особистості застосовувати в житті та професійній діяльності систему власних поглядів, переконань та цінностей, оснований на знаннях і вміннях у сфері різних видів мистецтва, а також, опираючись на набутий у галузі мистецтва досвід, творчо розв'язувати конкретні навчально-виховні завдання в процесі власної педагогічної діяльності, гнучко адаптуючись до змін і вимог часу, досягаючи при цьому якісних результатів у навчанні мистецтву, вихованні та розвитку учнів.

Мистецька компетентність, передбачаючи сформованість цілої низки професійних якостей, вказаних у визначенні, виконує певні функції в підготовці та становленні майбутніх учителів музики. Виходячи з того, що в процесі формування мистецької компетентності здійснюється підготовка майбутніх спеціалістів до творчої реалізації отриманих мистецьких знань та вмінь у практичній педагогічній діяльності, а також враховуючи те, що мистецтво, як основна сфера діяльності вчителя музики, виконує конкретні функції (наприклад, пізнавальну, естетичну, гедоністичну, виховну та ін.) [162, с. 112], серед функцій мистецької компетентності виділяємо такі:

- особистісно-ціннісну (охоплює та розвиває всі основні групи особистісних якостей студентів; обумовлює можливість усвідомлення ними необхідності вивчення (засвоєння) всіх тонкощів мистецтва задля власного професійного зростання);
- інтегративну (володіє інтегративними характеристиками якості підготовки майбутніх учителів музики у сфері мистецьких знань та вмінь);
- практично-перетворювальну (відображає та формує теоретико-практичні та методичні знання студентів з навчальних дисциплін мистецького та спеціального (музично-теоретичного і музично-виконавського) циклів; характеризує діяльнісний компонент освіти майбутніх учителів музики, ступінь їхньої практичної підготовки; формує мінімальний практичний досвід навчальної (практичної) діяльності; розвиває можливості



використання в повсякденному житті реальних професійних навичок та вмінь).

Необхідність формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики обумовлюється сучасними вимогами до професійної педагогічної світи, основною метою якої є підготовка кваліфікованого, конкурентоздатного на ринку праці спеціаліста (в даному випадку – вчителя музики), який має належний фаховий рівень і готовий до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Перш ніж навчати та виховувати когось (школярів, студентів тощо), перш ніж здійснювати практичну діяльність, педагог повинен сам чітко усвідомлювати своє професійне призначення, розуміти своє місце в освітньому просторі, мати чітку мету власної діяльності. Лише тоді, коли у педагога сформуються чіткі ціннісні орієнтири, він буде морально готовий до реалізації поставлених перед ним завдань.

Така мотиваційно-ціннісна основа спонукатиме майбутнього вчителя музики до ефективнішого засвоєння теоретичних знань, формування системи практичних умінь та навичок, що сприятиме професійному зростанню та стане хорошим підґрунтям у подальшій професійній діяльності спеціаліста.

Послідовність „мотиви – ЗУНи – діяльність” наближає педагога до реалізації професійної мети, зростання його педагогічної майстерності, що сприяє посиленню емоційного задоволення власною навчальною та практичною (професійною) діяльністю, позитивного настрою та бажання професійно вдосконалюватися.

Накопичені в процесі професійної підготовки ЗУНи реалізуються у діяльності. Компетентність майбутнього вчителя музики вимагає від нього не просто діяльності (тобто репродуктивного застосування ЗУНів), а творчого підходу до виконуваних завдань та обов'язків. Саме вміння переосмислювати, трансформувати наявні знання та вміння, експериментувати, створювати щось нове, своє власне, підніме педагога на вищий щабель професійного розвитку, що і передбачається в мистецькій компетентності. У процесі такої тривалої діяльності у спеціаліста

формуватиметься досвід, який дозволить йому якісно зростати і вдосконалюватися.

Педагогічний досвід, який з'являється в результаті професійної діяльності, допоможе спеціалістові гнучко реагувати та пристосовуватися до змін, які неодмінно присутні в будь-якому навчально-виховному процесі.

Професійна діяльність – багатокomпонентне, складне та варіативне явище. Педагог повинен володіти також рефлексивними вміннями. Застосовуються вони при здійсненні ним контрольної-оцінної діяльності, яка спрямовується насамперед на себе та свої дії. У процесі такого аналізу визначається правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, виявляються причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи. Об'єктивний самоаналіз допоможе, насамперед, спрогнозувати наступні дії, а також, визначивши власні помилки й недоліки у виконуваній роботі, усунути їх у процесі професійного самовдосконалення (саморозвитку, самоосвіти).

Отже, узагальнивши все вищесказане, до структурних компонентів мистецької компетентності відносимо:

- ціннісно-орієнтаційний, який визначає ціннісні орієнтири студентів (майбутніх учителів музики); здатність орієнтуватися в мистецтві, розуміти його призначення; готовність до професійного самовдосконалення;
- когнітивно-інтегративний, що характеризує володіння знаннями в галузі мистецтва; усвідомлення інтегративних властивостей формотворення різних видів мистецтва; комплексне використання знань та вмінь з різних сфер мистецтва;
- креативно-діяльнісний, який визначає прояв характерних рис та досвіду особистості у процесі творчої діяльності; комбінування знань у нових ситуаціях; об'єктивне оцінювання власних досягнень; уміння спрогнозувати та скоригувати подальшу власну діяльність.

Пропонуємо узагальнену структуру мистецької компетентності майбутніх учителів музики (рис. 1).



*Рис. 1. Узагальнена структура мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

Таким чином, формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики дозволить самостійно й ефективно реалізовувати педагогічні цілі навчально-виховного процесу в подальшій професійній діяльності. Для цього майбутнім спеціалістам потрібно знати та володіти не лише спеціальними музичними знаннями та вміннями, але й мати знання з різних сфер мистецтва та вміти їх застосовувати комплексно задля формування у своїх вихованців цілісного уявлення та сприйняття світу мистецтва, що сприятиме здійсненню мистецької (поліхудожньої) освіти молоді у загальноосвітніх навчальних закладах. Реалізація завдань з формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики вимагає здійснення чітко організованої професійної поліхудожньої освіти майбутніх спеціалістів у ВНЗ, яка й забезпечить якісну підготовку компетентних фахівців.

### **1.3. Поліхудожня освіта як основа формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики**

Особливості розвитку сучасної освіти відображають всезагальну інформатизацію нашого суспільства, формування нового інформаційно-комунікативного середовища в різних галузях знань. За таких умов перед освітньою сферою постає надзвичайно важливе завдання підготовки та виховання не просто обізнаної особистості, а, насамперед, особистості, що володіє певними життєвими та професійними компетентностями, яка була б здатна творчо мислити, застосовувати отримані знання у своїй професійній діяльності а також брати активну участь у створенні нових знань та технологій. Саме такий професіонал стане основою розвитку суспільства. Відповідну підготовку він зможе отримати за умов ефективної системи освіти, зорієнтованої на оптимально позитивні результати в майбутньому. Тому освіта повинна стати одним із головних векторів розвитку суспільства в цілому [181].

У державних нормативних документах, що висвітлюють освітні процеси в нашій країні [63; 64; 89; 138], визначаються цілі, пріоритети, умови, результати розвитку освіти в Україні на найближчі десятиліття. Обумовлюється також і пошук нових підходів до викладання, до вибору таких видів діяльності, які вчать школярів реалізувати власний творчий потенціал по відношенню до навчального курсу.

Незважаючи на те, що сучасна освіта знаходиться на досить високому рівні розвитку, науковцями розроблено ряд інноваційних методик і технологій, які покликані сприяти вдосконаленню та покращенню навчально-виховного процесу, на практиці спостерігаються певні проблеми, пов'язані із засвоєнням підростаючим поколінням системи освітніх знань. Перевантаженість програм та підручників навчальним матеріалом (причому завантажується пам'ять, але не забезпечується розвиток та вільне перенесення знань у життєвий простір), відірваність змісту освіти від реального життя, відсутність цілеспрямованої роботи з формування вмінь працювати з різними джерелами інформації, недостатня увага до розвитку

загальнонавчальних та інтелектуальних умінь призводять до надмірної фізичної та психічної перевтоми і, як наслідок – до різних захворювань учнів. Дані лікарів та фізіологів свідчать, що серед захворювань сучасної молоді домінують хвороби очей та опорно-рухового апарату, мають місце нервово-психічні розлади. Вирішуючи ці проблеми, необхідно пам'ятати, що здоров'я людини залежить не лише від дотримання режиму дня, певних норм загальної та особистої гігієни, здорового харчування, якісного розподілу часу між навчанням та відпочинком, але й від гармонійної єдності фізичних та духовних сил, яка досягається у процесі занять різними видами мистецтва.

Дослідження вчених у цій сфері (у філософії та дидактиці – А.Данилюк, С.Клепко, І.Козловська та ін., у педагогіці мистецтва – О.Кабкова, Л.Масол, О.Рудницька, Л.Савенкова, Г.Шевченко, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.) свідчать про те, що широке впровадження в освітню діяльність занять різними видами мистецтва дозволяє скоригувати перераховані проблеми. Наприклад, заняття хореографією дозволяють зміцнити опорно-руховий апарат та виправити осанку, розвивають здібності художньо-пластичного вираження форми в русі. На заняттях з образотворчого мистецтва значно активізуються органи зору, розвивається зорова пам'ять, формується предметно-просторове відчуття навколишнього світу. Заняття музикою вдосконалюють слух та увагу, допомагають розвинути інтонаційно-образне сприйняття звуку та мови, художнє слово формує мислення, вміння грамотно виражати власні думки та почуття, ліплення з глини чи пластиліну розвиває моторику рук та відчуття форми, заняття театром сприяють розвитку комунікативних умінь, навчають адекватно поводитися в різних ситуаціях.

Дослідження сучасних учених (Л.Масол, Л.Мун, О.Рудницька, Л.Савенкова, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.) свідчать, що впровадження в практику загальноосвітньої школи основ поліхудожньої освіти сприяє зниженню загального добового навантаження школярів майже на 25 %. Разом з тим систематичні заняття різними видами мистецтва нормалізують психічний стан дітей, у тому числі й тих, які важче засвоюють предмети природничого та фізико-математичного циклів. Для досягнення учнями

кращих результатів у навчанні необхідно поєднувати та ритмічно чергувати заняття різними видами мистецтва та предмети природничо-наукового циклу [181].

Отже, мистецтво не лише розвиває, але й позитивно впливає на емоційно-чуттєву сферу людини, допомагає гармонізувати її внутрішній стан, культурно збагачує, що надзвичайно важливо для успішного розвитку особистості в усіх сферах життя та творчості. Навчальні дисципліни художньо-естетичного циклу здійснюють надзвичайно вагомий вплив на розвиток пізнавальних здібностей та творчої активності дитини, формують зацікавлене відношення до навколишнього світу, збагачують духовну культуру. Відомий російський учений, педагог Б.Юсов, зазначав, що духовна культура зберігає людину, підтримує її існування на високому рівні, що так необхідно дітям у сучасному світі [181].

Відтак сьогодні одним із ефективних напрямків сучасної педагогіки, що дозволяє вирішувати складні освітні завдання, є поліхудожній підхід до організації освітнього процесу, спрямований на вирішення таких проблем, як „розкутість” учнів, зняття психологічної напруги, розвиток образного мислення та залучення до самостійної роботи.

Термін „поліхудожній підхід” з’явився у 1987 році в наукових розробках та публікаціях Інституту художньої освіти РАО (Російської академії освіти) [160, с. 9]. Автором як терміну, так і відповідного напрямку в педагогіці є Б.Юсов. Саме він актуалізував проблему інтеграції мистецтва в школі, створив першу концепцію поліхудожньої освіти та виховання дітей. Як зауважує В.Загородня, підґрунтям цієї концепції стали психолого-педагогічні дослідження Л.Виготського, який наголошував на психологічних та вікових домінантах дитини в її художній діяльності [62].

Однодумцями та продовжувачами концепції Б.Юсова були Л.Золотарьова, Г.Москвіна, Л.Савенкова, Г.Шевченко та ін.

В Україні концепцію поліхудожнього підходу до освіти розробляють та впроваджують в освітню практику М.Лещенко, Т.Рейзенкінд, О.Щолокова, учені-дослідники під керівництвом Л.Масол (Е.Белкіна, О.Гайдамака, О.Калініченко, Л.Кондратова, С.Ничкало, О.Оніщенко, В.Рагозіна, І.Руденко

та ін.), які у своїх наукових працях систематизували результати експериментальних практик вчителів-новаторів, а також власний досвід викладання навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу. На основі поліхудожнього підходу розроблено чимало концепцій, навчальних програм та державних стандартів загальної освіти, зокрема, „Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах” (автор Л.Масол), „Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура”, „Державний стандарт початкової загальної освіти. Мистецтво”, „Художня культура. 8-11 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів України”, „Художня культура. 10-11 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного профілю”.

Аналіз першої концепції поліхудожньої освіти, запропонованої російським ученим Б.Юсовим, засвідчує, що у підході до інтегрованих поліхудожніх програм педагог визначає образотворче мистецтво домінуючим над такими видами мистецтва, як музика та література. На відміну від такої інтерпретації проблеми, Л.Масол у своїй авторській концепції доводить доцільність моделі поліцентричної інтеграції змісту мистецької освіти, що дозволяє націлювати педагогів на співтворчість у процесі синхронного викладання мистецьких дисциплін [122, с. 5]. Автором передбачено включення до базових шкільних програм поряд із домінантними музичним та візуальним мистецтвами елементи таких синтетичних видів мистецтва, як хореографічного, театрального, екранного [49; 50; 51; 52; 123].

З огляду на активне впровадження поліхудожнього підходу до базової загальної освіти, постає нагальна потреба у відповідній якісній підготовці фахівців, учителів навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу, зокрема вчителів музики (оскільки дисертаційне дослідження присвячується саме цій проблемі), здатних до реалізації завдань поліхудожньої освіти у своїй подальшій професійній діяльності. Учитель музики покликаний забезпечувати не тільки передачу готових знань та формувати в учнів систему вмій і навичок, а й сприяти свідомому сприйняттю учнями світу в єдності образів, понять, професійно поєднувати раціональну та чуттєву сферу особистості школяра. Усе це вимагає від учителя не просто якісного

професійного зростання, а й широкої поліхудожньої ерудиції, високої педагогічної майстерності, готовності та здатності до змін, безперервної освіти та самоосвіти.

Здійснюючи фахову підготовку майбутніх учителів музики, доцільно говорити про їхню поліхудожню освіту, яка передбачає наявність у них спеціальних знань та вмінь у різних сферах мистецтва в поєднанні з ґрунтовною музичною підготовкою, активну діяльність різних видів художнього мислення, креативний підхід до вирішення навчально-виховних завдань.

Проблема поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики є актуальною ще й тому, що, на жаль, сьогодні ми не можемо спостерігати достатньої реалізації поліхудожнього підходу до професійного навчання, оскільки підготовка фахівця здійснюється переважно в монохудожній площині музичного мистецтва. Це часто призводить до відсутності системності та цілісності в знаннях студентів: їм важко порівнювати знання, почерпнуті з різних джерел (різних навчальних дисциплін), побачити спільні закономірності та єдність принципів, хронологічно вибудувати навчальну інформацію, отриману від різних педагогів [146, с. 40]. Тому досить важливо здійснювати фахову підготовку майбутніх учителів музики в умовах цілісного художнього розвитку, який базуватиметься на інтеграції, взаємопроникненні різних видів художньої діяльності, їх взаємозв'язках та активній взаємодії [175, с. 12].

Професійна поліхудожня освіта сприятиме об'єднанню розрізнених уявлень, знань студентів, виникненню та закріпленню в їх професійному мисленні необхідних аналогій та асоціативних зв'язків, які використовуватимуться в їхній професійній діяльності.

Професійно-поліхудожня підготовка майбутніх учителів музики на засадах взаємодії мистецтв склала предмет дослідження доктора педагогічних наук Т.Рейзенкінд. Її авторська концепція професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики ґрунтується на інтегративному підході до використання змісту, методів, засобів, форм навчання. Т.Рейзенкінд теоретично обґрунтовує та практично досліджує



вплив такого підходу на формування поліхудожніх умінь, рефлексії, комплексних відчуттів студентів, реалізацію педагогічних науково-дослідних, сугестивних та інформаційних технологій пізнання й аналізу художнього твору [175].

Таким чином, проблема поліхудожності в освіті – хоч і активно вивчається та впроваджується, але все ж таки досить нова. У дослідженнях сучасних учених знаходимо дефініцію „поліхудожність” у різних контекстах: „поліхудожня освіта”, „поліхудожнє виховання”, „поліхудожній підхід”. Спостерігаємо також і смислову взаємозаміну, ототожнення цих понять без чітких розмежувань та уточнень.

З огляду на розбіжності у формулюванні, вважаємо за доцільне уточнити (розмежувати) поняття „виховання”, „підхід”, „освіта”. Це допоможе визначитись із найбільш доцільним формулюванням, яке б розкривало суть досліджуваної проблеми, а саме формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Виховання – процес та практика засвоєння дитиною загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки.

Термін „виховання” вживається в педагогічній науці в чотирьох значеннях:

- широке соціальне значення передбачає виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить в собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя. У такому соціальному плані передбачається, що особистість може не тільки формуватися, а й деформуватися, або, навпаки, загартуватись у боротьбі з труднощами, „робити саму себе”;
- широке педагогічне значення має на увазі виховання в діяльності шкіл, технікумів, університетів та інших закладів, де персонал керується педагогічною теорією та її практичними методичними рекомендаціями;
- вузьке педагогічне значення трактує виховання як цілеспрямовану виховну діяльність педагога (наприклад, класного керівника в школі, куратора в вищому навчальному закладі), щоб досягти певної мети в студентському колективі;

- гранично вузьке значення передбачає дію педагога або батьків, що вирішують конкретну індивідуальну проблему виховання або перевиховання [148, с. 315].

Поняття „підхід” трактується у тлумачному словнику як „сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь” [27, с. 1201].

У Законі України „Про освіту” зазначається: „Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [64, с. 15].

У Концепції загальної середньої освіти освіта в широкому сенсі слова трактується як процес або продукт „...формування розуму, характеру або фізичних здібностей особистості...” [89, с. 7].

Освіта – це процес і результат оволодіння системою наукових знань і пізнавальних вмінь та навичок, формування на їх основі світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвитку її сил та здібностей [148, с. 17]. Освіта – це процес і результат засвоєння індивідом досвіду, досягнення ним значного освітнього рівня, прилучення індивіда до культурних цінностей людства [111, с. 6].

Саме через освіту виявляється духовне обличчя людини, яке формується під впливом духовних і моральних цінностей, а також у процесі виховання, самовиховання та розвитку особистісних якостей.

XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО прийнято визначення освіти, в якому зазначається процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [40].

У науково-педагогічній літературі розрізняють загальну і спеціальну освіту. Завдання загальної освіти (початкової і середньої) – дати знання, прищепити вміння й навички, необхідні кожній людині у повсякденному житті. Спеціальна освіта передбачає озброєння людини знаннями, уміннями та навичками, необхідними для працівника певної галузі [38, с. 241].

Аналіз визначень дефініцій „виховання”, „підхід”, „освіта” свідчить, що кожне з понять має своє конкретне значення, свою сферу діяльності.

Виховання – формування особистісних якостей, цінностей, світоглядних позицій, формування загальноприйнятих норм поведінки. Якщо говорити про поліхудожнє виховання, слід зазначити, що поліхудожнє – це таке виховання, яке передбачає планомірне залучення особистості до різних видів мистецтва, у результаті чого в неї формуються інтегральні естетичні властивості, поліхудожня свідомість та здатність до поліхудожньої діяльності [124, с. 3].

Підхід – система шляхів, способів, технологій для реалізації певних завдань та досягнення конкретної мети. Поліхудожній підхід до навчання пов’язується з розробкою інтерактивних розвиваючих форм роботи з дітьми, який дозволяє розвивати художнє мислення, творчу уяву, дослідницько-пошукові здібності, комунікативні форми спілкування, а також уміння аналізувати та узагальнювати інформацію.

Аналіз означених понять дозволяє виділити поняття „освіта” як найповніше, що включає в себе і виховання, і підходи. Головна мета освіти полягає в гармонійному поєднанні навчання, виховання та розвитку особистості, її розумових, інтелектуальних (тобто навчання), психічних, моральних та духовних якостей (тобто виховання). Існує цілий ряд методів, прийомів, принципів, які допомагають ефективно реалізовувати завдання освіти.

З огляду на всеохоплюючий характер дефініції „освіта”, у професійній підготовці майбутніх учителів музики та формуванні в них мистецької компетентності, на нашу думку, доцільним буде вживати термін „поліхудожня освіта”, яка включає відповідно поліхудожнє виховання, розвиток, а також поліхудожній підхід до здійснення навчально-виховного

процесу, що сприятиме формуванню якісного рівня мистецької свідомості, пізнання та оволодіння системою професійних якостей.

У контексті нашого дослідження поліхудожню освіту майбутніх спеціалістів у галузі музики розуміємо як фахову освіту, що здобувається на основі комплексного взаємозв'язку різних видів мистецтва і забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін культурологічного та мистецького циклів із спрямуванням на формування мистецької компетентності вчителя музики.

Метою поліхудожньої освіти сучасні вчені (зокрема, О.Бузова) вважають формування ґрунтовних світоглядних уявлень та особистісно-ціннісного відношення до мистецтва з усвідомленням при цьому специфічних закономірностей відображення дійсності кожним видом мистецтва; стимулювання творчого потенціалу особистості та прагнення до самореалізації у власній педагогічній діяльності й художньо-естетичного самовдосконалення [23].

Головні завдання поліхудожньої освіти полягають у розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, поліхудожнього мислення, культури сприйняття, уявлення, творчої інтерпретації та дослідницьких здібностей; формуванні емоційного інтелекту особистості засобами різних видів мистецтва, що дозволить розуміти та об'єктивно оцінювати й регулювати не лише власні емоції, викликані сприйняттям творів мистецтва, а й розуміти та аналізувати емоційний стан оточуючих.

Здійснення завдань поліхудожньої освіти в сучасному суспільстві можливе за певних умов, а саме:

- вихід навчально-виховного процесу за межі одного мистецтва;
- перенесення акцентів зі сприйняття на творчі прояви особистості;
- зв'язок навчальної діяльності з найближчим оточенням, мистецтвом та традиціями певного регіону, конкретної локальної території;
- врахування вікових особливостей дітей (уявлень, інтересів, потреб, смаків);
- творча взаємодія та співпраця учнів та педагогів [182].

Поліхудожня освіта, будучи цілісним та складним явищем, гармонійно поєднує в собі різноманітні види мистецтва, які сприяють виникненню різних форм художньої творчості, що мають імпровізаційну основу. Суть творчої

особистості проявляється саме в імпровізаційності, оскільки імпровізаційність передбачає відхід від шаблону, породжує синтез мистецтв, який надає яскраву самобутню спрямованість процесу навчання і проявляє себе як креативний системоутворюючий фактор [133].

На основі мети та завдань формуються функції поліхудожньої освіти:

- мотиваційна, суть якої полягає у формуванні потреб до вивчення різних видів мистецтва, знайомства з особливостями, специфікою, становленням та історичним розвитком мистецьких жанрів, що сприятиме розширенню мистецьких компетентностей майбутніх учителів музики;
- художньо-образна (світоглядна), що передбачає утворення стійких цілісних художньо-образних знань, здатність доповнювати власні знання та уявлення сприйняттям творів різних видів мистецтва, становлення на основі цих знань загально-мистецького світогляду;
- емоційно-оцінювальна, яка спрямовується на розширення художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музики, формування навичок свідомого сприйняття та власного оцінювання творів мистецтва з точки зору образного відтворення ними дійсності, певних явищ, подій;
- педагогічно-творча (практично-творча), яка передбачає вміння комплексно використовувати твори різних видів мистецтва у власній педагогічній діяльності (на уроках музики), здійснювати творчий підхід до вирішення навчально-виховних завдань, що передбачає використання власних методик, технологій, креативних художньо-педагогічних дій [23].

Таким чином, підсумовуючи все вищесказане, подаємо основні характеристики поліхудожньої освіти в таблиці:

<b>Поліхудожня освіта :</b>	
це фахова освіта, що здобувається на основі комплексного взаємозв'язку різних видів мистецтва і забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін культурологічного та мистецького циклів із спрямуванням на формування мистецької компетентності вчителя музики.	
Суть	Гармонійне поєднання педагогічного, естетичного, мистецького, творчого компонентів музично-педагогічної освіти

Мета	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування ґрунтовних знань, світоглядних уявлень та особистісно-ціннісного відношення до мистецтва;</li> <li>- розуміння універсальних властивостей та специфічних особливостей відображення дійсності кожним видом мистецтва;</li> <li>- розвиток творчих здібностей та художньо-естетичне самовдосконалення особистості;</li> <li>- стимулювання до самореалізації у власній педагогічній діяльності відповідно до існуючих потреб шкільної практики</li> </ul>
Завдання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування системи знань у сфері різних видів мистецтва, розвиток музичних та загальнохудожніх здібностей;</li> <li>- формування навичок інтерпретації, художнього аналізу та оцінки творів мистецтва;</li> <li>- формування художньо-естетичного та загально-мистецького світогляду особистості, її смаків, ідеалів, потреби до мистецького саморозвитку, самовдосконалення</li> </ul>
Функції	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотиваційна;</li> <li>- художньо-образна (світоглядна);</li> <li>- емоційно-оцінювальна;</li> <li>- педагогічно-творча (практично-творча)</li> </ul>

*Табл. 1. Основні характеристики поліхудожньої освіти*

Реалізація мети та завдань поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики ефективно здійснюватиметься за умов інтегрованого, поліхудожнього підходу до навчально-виховного процесу студентів, у ході якого будуть об'єднуватися та систематизуватися виховні впливи різних мистецтв, що сприятиме ефективному художньо-естетичному розвитку особистості, формуванню стійкого синтезу знань та вмінь різних видів мистецтва, їх творчому застосуванню у власній педагогічній діяльності.

Саме за умов поліхудожнього підходу до сучасної системи професійної освіти, впровадження різноманітних навчальних мистецьких курсів та дисциплін інтегративного характеру можливе ефективне формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

## Висновки до першого розділу

Аналіз наукової, довідкової, психологічної, педагогічної літератури дозволяє розкрити сутність та структуру основних дефініцій дисертаційного дослідження.

У психолого-педагогічній літературі поняття „компетентність” з’явилося порівняно недавно і на сьогодні не досить повно досліджене, відсутня також однастайність у його визначенні. Проте, на сторінках наукових видань це поняття стає пріоритетним. Усе частіше аналізується його зміст і структура.

Проаналізувавши підходи вчених до визначення поняття „компетентність”, ми виявили певні відмінності у трактуванні. Окремі вчені (О.Савченко, М.Холодна) розуміють „компетентність” як „готовність” (до дії, до реалізації тощо). Інші науковці (С.Боднар, А.Дахін, В.Кальней, В.Луговий, О.Овчарук, Дж. Равен, А.Хуторський, С.Шишов) у своїх визначеннях використовують термін „компетентність” у значенні „здатність”. Говорячи про компетентність як готовність, увагу акцентують більше на теоретичному підґрунті, на формуванні та наявності тієї бази, яка в подальшому буде використовуватися.

Розуміючи компетентність як здатність, передбачають дієвий фактор, тобто вміння діяти, застосовувати набуті знання, навички в практичній діяльності. Це дає підстави вважати, що доцільнішим при визначенні поняття „компетентність” буде вживання терміну „здатність”.

Враховуючи трактування вченими дефініції „компетентність” та її структурні компоненти, розуміємо означене поняття таким чином: компетентність – це здатність особистості застосовувати в житті систему власних поглядів, переконань та цінностей, основаних на знаннях і вміннях у певній галузі, а також, опираючись на набутий досвід, творчо розв’язувати конкретні завдання та вирішувати різні питання й проблеми в певній галузі, гнучко адаптуючись до змін та вимог часу.

Розуміючи мистецьку компетентність як складову професійної компетентності вчителя музики, що передбачає глибоке розуміння та вільне

володіння знаннями й уміннями в різних видах мистецтва, пропонуємо наступне трактування означеної дефініції: мистецька компетентність майбутніх учителів музики – це здатність педагога застосовувати в житті та професійній діяльності систему власних поглядів, переконань і цінностей, оснований на знаннях і вміннях у сфері різних видів мистецтва, а також, опираючись на набутий у галузі мистецтва досвід, творчо розв’язувати конкретні навчально-виховні завдання в процесі власної педагогічної діяльності, гнучко адаптуючись до змін та вимог часу, досягаючи при цьому якісних результатів у навчанні мистецтву, вихованні та розвитку учнів.

Серед функцій мистецької компетентності виділяємо:

- особистісно-ціннісну (охоплює та розвиває всі основні групи особистісних якостей студентів; обумовлює можливість усвідомлення ними необхідності вивчення (засвоєння) всіх тонкощів мистецтва задля власного професійного зростання);
- інтегративну (володіє інтегративними характеристиками якості підготовки майбутніх учителів музики у сфері мистецьких знань та вмінь);
- практично-перетворювальну (відображає та формує теоретико-практичні та методичні знання студентів з навчальних дисциплін мистецького та спеціального (музично-теоретичного і музично-виконавського) циклів; характеризує діяльнісний компонент освіти майбутніх учителів музики, ступінь їхньої практичної підготовки; формує мінімальний практичний досвід навчальної (практичної) діяльності; розвиває можливості використання в повсякденному житті реальних професійних навичок та вмінь).

До структурних компонентів мистецької компетентності слід віднести:

- когнітивно-інтегративний, який визначає володіння знаннями в галузі мистецтва, усвідомлення інтегративних властивостей знань у сфері мистецтва, комплексне використання знань та вмінь з різних сфер мистецтва;
- ціннісно-орієнтаційний, що характеризує ціннісні орієнтири студентів; здатність орієнтуватися в мистецтві, розуміти його призначення; готовність до професійного самовдосконалення;



- креативно-діяльнісний, який визначає прояв характерних рис, досвід особистості в процесі творчої діяльності, комбінування знань у нових ситуаціях; об'єктивні оцінювання власних досягнень.

Реалізація формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики вимагає здійснення чітко організованої професійної поліхудожньої освіти майбутніх спеціалістів у ВНЗ, яка забезпечить якісну підготовку компетентних фахівців.

У контексті нашого дослідження поліхудожню освіту майбутніх учителів музики розуміємо як фахову освіту, що здобувається на основі комплексного взаємозв'язку різних видів мистецтва і забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін культурологічного та мистецького циклу зі спрямуванням на формування мистецької компетентності вчителя музики.

Зміст даного розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Мороз М. О. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів музики / М. О.Мороз // Нові технології навчання : науково-методичний збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ ; Вінниця, 2011. – Вип. 67, ч. 1. – С. 116-121.
2. Мороз М. А. Полихудожественное образование будущих учителей музыки как фактор осуществления эстетического воспитания молодежи. / М.А.Мороз, А. И. Сторожук // Методы эстетического воздействия в социальной работе : материалы Международной российско-германской научно-практической конференции. (20-24 сентября 2011 г.). – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2011. – С. 293-296.
3. Мороз М.А. Теоретические основы использования компетентностного подхода в профессионально-педагогическом образовании / М.А.Мороз // Вестник Семипалатинского государственного педагогического института : научно-методический журнал. – Семей, 2012. С. 52-54.
4. Мороз М. А. Полихудожественное образование будущих учителей музыки как эффективное направление профессиональной подготовки

специалистов / М. А. Мороз // Научные проблемы образования третьего тысячелетия : сборник научных трудов / ред.: Н. Г. Кочетова, Л. В. Лысогорова, Т. А. Чичканова. – Самара : F1 ; Ас Гард, 2013. – Выпуск 7 : По материалам VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Научные проблемы образования третьего тысячелетия». – С. 132-141.

## РОЗДІЛ 2

### МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Критеріально-рівневий аналіз мистецької компетентності майбутніх учителів музики**

Реалізація завдань у сфері музичної освіти підрастаючого покоління, зокрема учнів загальноосвітньої школи, вимагає досить серйозної уваги до підготовки педагогічних працівників, формування в них відповідних професійних умінь, оскільки повноцінне й досконале музично-естетичне виховання вчителів є шляхом до піднесення загальної музичної культури всього суспільства.

Сучасний учитель музики – це фахівець, який повинен володіти насамперед мистецькою компетентністю, оскільки мистецтво – це основна сфера його діяльності. Тому саме рівень сформованості мистецької компетентності визначатиме професійний рівень майбутнього спеціаліста та якість його педагогічної діяльності.

Процес формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики досить тривалий, він вимагає певних затрат зусиль та часу. Для забезпечення кращого результату необхідно дотримуватися ступеневої освіти (коледж – ВНЗ), щоб мати змогу не лише сформувати у студентів основні вміння та навички, а й закріпити їх, довести до досконалості, що в майбутньому забезпечить ефективність продуктивної діяльності, уміння майбутніх фахівців самостійно вирішувати педагогічні завдання, сприяючи особистісному розвитку своїх вихованців.

З метою з'ясування дійсного стану формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики (студентів спеціальності „Музичне мистецтво”) нами був проведений констатувальний експеримент, який передбачав вивчення рівня сформованості мистецької компетентності майбутніх фахівців у процесі поліхудожньої світи.

Виходячи з того, що формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики залежить від предметів гуманітарного та художньо-естетичного циклів, передбачених навчальними планами, діючими у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку майбутніх спеціалістів, та рівня їх викладання, від індивідуально-особистісних характеристик самих студентів та їхньої здатності до сприймання навчального матеріалу, від ціннісно-мотиваційних орієнтацій студентів, ми поставили перед собою наступні завдання:

- проаналізувати навчальні плани та програми, діючі у ВНЗ, у яких здійснюється фахова підготовка майбутніх учителів музики, (з метою визначення переліку тих предметів, у процесі вивчення яких здійснюється формування мистецької компетентності студентів);

- визначити критерії та показники рівня сформованості мистецької компетентності у студентів;

- провести анкетування, тестування та інші завдання мистецького спрямування для виявлення рівня сформованості мистецької компетентності у студентів спеціальності „Музичне мистецтво”;

- проаналізувати підсумкову (залікову, екзаменаційну) документацію з предметів мистецького циклу.

У процесі експерименту використано комплекс методів, що відповідають предмету дослідження: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів тощо.

Дослідженням охоплено 516 студентів 1-5 курсів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації (коледжі, академії та університети), де здійснюється підготовка майбутніх учителів музики за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр” та 30 учителів музики загальноосвітніх шкіл. До експерименту було залучено студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М.Грушевського, Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу, Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г.Шевченка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Харківської гуманітарно-педагогічної академії,

Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського, Житомирського державного університету імені І.Франка, Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка, Львівського національного університету імені І.Франка, Київського національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.

Теоретичне дослідження проблеми формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти потребує попереднього з'ясування стану впровадження поліхудожньої освіти в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України, визначення системи навчальних дисциплін, які допомагають реалізувати завдання поліхудожньої освіти, а також інших навчально-виховних заходів, що сприяють формуванню професійних якостей майбутніх педагогів. Адже саме це і стане підґрунтям формування мистецької компетентності студентів.

Для аналізу були опрацьовані навчальні плани вищих закладів освіти (додаток А).

Під час аналізу навчальних планів вищих навчальних закладів нами з'ясовано, що підготовка майбутнього вчителя музики здійснюється у процесі ступеневої професійної освіти за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями:

- молодший спеціаліст (5.02020401 „Музичне мистецтво”) (гуманітарно-педагогічні коледжі, педагогічні академії, університети у містах: Бар, Вінниця, Кам'янець-Подільський, Київ, Хмельницький, та ін.);
- бакалавр (6.020204 „Музичне мистецтво”) (ВНЗ у містах: Бар, Вінниця, Житомир, Кам'янець-Подільський, Київ, Львів, Одеса, Умань, Хмельницький та ін.);
- спеціаліст (7.02020401 „Музичне мистецтво”) (ВНЗ у містах: Вінниця, Житомир, Кам'янець-Подільський, Київ, Львів, Одеса, Умань, Хмельницький, Чернігів та ін.);

- магістр (8.02020401 „Музичне мистецтво”) (ВНЗ у містах: Кам’янець-Подільський, Київ, Львів, Одеса, Хмельницький, Чернігів та ін.).

Окрім основної кваліфікації „Вчитель музики”, студенти мають можливість здобувати додаткову кваліфікацію (спеціалізацію), що значно розширює спектр професійних можливостей майбутніх педагогів.

Здобуття майбутніми вчителями музики основної кваліфікації та додаткових спеціалізацій дозволяє говорити про поліхудожню освіту студентів, адже кожна спеціалізація сприяє розширенню меж музичної підготовки майбутніх фахівців, їхньому озброєнню знаннями та вміннями з різних сфер (видів) мистецтва. Це дозволяє формувати майбутнього вчителя музики з поліхудожнім типом мислення, здатного в майбутньому до поліхудожньої педагогічної діяльності, що на сьогодні є гострою освітньою потребою.

У процесі аналізу навчальних планів ВНЗ було виявлено ряд навчальних дисциплін, викладання яких забезпечує реалізацію поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики. При цьому ми спостерігали тенденцію до збільшення кількості навчальних дисциплін поліхудожнього спрямування разом із підвищенням освітньо-кваліфікаційного рівня студентів.

Узагальнені результати, виявлені в ході аналізу, подаємо у таблиці (табл. 2):

<p><b>освітньо-кваліфікаційний рівень „молодший спеціаліст”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- культурологія</li> <li>- українська і зарубіжна культура</li> <li>- основи сценічної майстерності</li> <li>- ритміка з основами хореографії</li> <li>навчальні дисципліни спеціального циклу</li> </ul>
<p><b>освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- культурологія</li> <li>- історія української культури</li> <li>- основи сценічної майстерності та екранного мистецтва</li> <li>- історія екранних видів мистецтва</li> <li>- музична психологія</li> <li>- художня культура</li> <li>навчальні дисципліни спеціального циклу</li> </ul>

<b>освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- історія театру</li> <li>- історія декоративно-прикладного мистецтва</li> <li>- історія образотворчого мистецтва</li> <li>- психологія мистецтва</li> <li>- інтегрований підхід у викладанні предметів мистецького циклу</li> <li>- психологія творчості</li> <li>- історія світового та вітчизняного музичного мистецтва</li> <li>- психотерапія засобами мистецтва</li> <li>- сучасні техніки арт-терапії</li> <li>- методика викладання художньої культури</li> </ul> навчальні дисципліни спеціального циклу
<b>освітньо-кваліфікаційний рівень „магістр”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- музична педагогіка</li> <li>- філософія музики</li> <li>- психологія музичних здібностей</li> </ul> навчальні дисципліни спеціального циклу

*Табл. 2. Навчальні дисципліни поліхудожнього спрямування*

Усі навчальні дисципліни, зазначені в таблиці, ми можемо віднести до дисциплін поліхудожнього спрямування, що впливають на формування професійних якостей студентів та здійснюють вагомий внесок у формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Мистецька компетентність – поняття досить широке, яке включає в себе когнітивно-інтегративний, ціннісно-орієнтаційний, креативно-діяльнісний компоненти. Формування всіх цих компонентів у процесі вивчення навчальних дисциплін поліхудожнього спрямування відбувається цілісно, тому чіткий розподіл перерахованих якостей між навчальними дисциплінами можна здійснити лише умовно.

Наприклад, когнітивно-інтегративний та мотиваційно-ціннісний компоненти мистецької компетентності найбільше формуються в процесі вивчення навчальних дисциплін спеціального циклу (зокрема, методика музичного виховання, музична література, гармонія, поліфонія, сольфеджіо, аналіз музичних творів та ін.), а також у процесі вивчення культурології,

української та зарубіжної культури, історії української культури, історії світової художньої культури, ритміки з основами хореографії, основ сценічної майстерності та ін. Креативно-діяльнісний компонент можна реалізувати, насамперед, у ході музично-виконавських дисциплін (наприклад, основний, додатковий музичний інструмент, вокал, диригування, акомпанемент та ін.). Усі окреслені навчальні дисципліни мають на меті здійснити поліхудожню підготовку студентів: сформувати, насамперед, систему суто музичних знань та практичних умінь, а також забезпечити інтегративні уявлення, розуміння зв'язків між різними видами мистецтва.

Огляд навчальних дисциплін, які вивчаються студентами спеціальності „Музичне мистецтво” у вищих навчальних закладах, аналіз мети, завдань та вимог до знань і вмінь студентів дозволяє зрозуміти, що майбутні вчителі музики мають можливість оволодіти основними вміннями та навичками, отримати фундаментальні знання, які будуть основою їхньої мистецької компетентності.

У наведеному переліку навчальних дисциплін чітко спостерігаємо розширення меж поліхудожньої освіти, починаючи з освітньо-кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст” і закінчуючи освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр”. І якщо студенти, здобуваючи освітньо-кваліфікаційний рівень „молодший спеціаліст”, лише розпочинають вивчати такі навчальні дисципліни поліхудожнього спрямування, що відокремлено знайомлять з різними видами мистецтва, то поступово, до „спеціаліста” і „магістра”, вони не тільки розширюють поліхудожні межі, знайомлячись із більшою кількістю видів мистецтва, але й ґрунтовніше вивчають такі інтегровані спецкурси, навчальні дисципліни, які сприяють об'єднанню поліхудожніх уявлень, знань та вмінь в єдину цілісну систему (наприклад, „Інтегрований підхід у викладанні предметів мистецького циклу”, „Психологія мистецтва”, „Психологія творчості”, „Психотерапія засобами мистецтва”, „Методика викладання художньої культури” та ін.).

Вбачаючи логіку в такому підході до здійснення поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики у ВНЗ (розрізнені мистецькі знання → синтез, інтеграція отриманих знань → цілісна система поліхудожніх уявлень



сформована мистецька компетентність), вважаємо необхідним підсилення інтеграційного компоненту вже на початкових етапах професійної підготовки („молодший спеціаліст” – „бакалавр”) з метою забезпечення більш цілісного, повного, ґрунтовного формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Оскільки дисертаційна робота має свої певні змістовні рамки, то проведення констатувального етапу дослідження ми обмежили освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст” – „бакалавр”, на яких розпочинається ґрунтовне, цілеспрямоване професійне формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики та закладаються основи поліхудожньої освіти.

Визначення рівня сформованості мистецької компетентності студентів ми здійснювали, враховуючи наступні критерії:

- мотиваційно-ціннісний (рівень усвідомленого ставлення до професії, готовність до оволодіння мистецькою компетентністю);
- змістово-операційний (передбачає наявність психолого-педагогічних знань, а також знань щодо мистецьких явищ і закономірностей, що залежить від концентрації уваги, від наявності операційних навичок мислення, від певного усвідомленого життєвого досвіду);
- творчо-діяльнісний (проявляється у здатності творчо реалізувати накопичені знання та вміння у власній діяльності).

Мотиваційно-ціннісний критерій мистецької компетентності пов’язується з ціннісними орієнтирами студентів, їхньою здатністю розуміти світ мистецтва, орієнтуватися в ньому, розуміти його призначення, усвідомлювати власне професійне спрямування. Даний критерій передбачає також самовизначення студентів у навчанні та іншій життєвій діяльності. До показників мотиваційно-ціннісного критерію ми відносимо:

- сформованість мотивації навчальної мистецько-педагогічної діяльності;
- потребу в професійному саморозвитку та самовдосконаленні;
- спрямованість художніх інтересів та запитів.

Змістово-операційний критерій передбачає визначення рівня інтеграційного мислення студентів, їхніх знань та вмінь з навчальних дисциплін професійного спрямування та мистецтвознавчого циклу, які становлять основу формування мистецької компетентності.

До показників ми відносимо наступні:

- знання та вміння зі спеціальних інтегративних мистецьких дисциплін;
- здатність до аналізу та оцінювання мистецьких творів та продуктів власної діяльності;
- розвиток інтеграційного мислення.

Останнім критерієм ми виділяємо творчо-діяльнісний, який передбачає вміння творчо реалізовувати набуті знання та вміння у власній практичній діяльності. Особливістю даного критерію є те, що це, свого роду, заключний етап усього процесу формування мистецьких компетентностей. Основою цього критерію будуть усі попередні критерії, оскільки творча діяльність неможлива без попереднього змістового, особистісного, емоційно-оцінювального та мотиваційно-ціннісного компонентів.

Показниками творчо-діяльнісного критерію було визначено такі:

- готовність до творчої самореалізації;
- розвиненість комунікативних здібностей;
- здатність до проектування власної професійно-практичної діяльності.

Перераховані вище критерії та показники є складовою частиною загальної моделі мистецької компетентності майбутніх учителів музики (повна модель подається у параграфі 2.3.).

Формулювання означених критеріїв (мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, творчо-діяльнісний) пояснюється наявними відповідними компонентами мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

З метою систематизації отриманих результатів дослідження нами були розроблені рівні сформованості у студентів мистецької компетентності: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризується глибокою внутрішньою мотивацією навчальної мистецько-педагогічної діяльності, готовністю до подальшого професійного зростання, вдосконалення, самоосвіти; вільним володінням

мистецькими знаннями (розуміння закономірностей розвитку, становлення та тенденцій взаємозв'язку різних видів мистецтва; знання мистецтвознавчої термінології; здатність диференціювати системні зв'язки всіх складових культури, всього мистецького процесу); творчим, креативним характером виконання практичних мистецьких завдань; проявом ініціативи та творчості у процесі підготовки і проведення уроків, зокрема на педагогічній практиці; вмінням імпровізувати, використовувати поліхудожні зв'язки між різними видами мистецтва, спонукаючи до творчості самих школярів.

Середній рівень передбачає наявність у студентів позитивної тенденції у формуванні мотивації навчальної мистецько-педагогічної діяльності; достатній рівень мистецтвознавчих та спеціальних музично-теоретичних знань; наявність окремих недоліків при виконанні мистецьких творів та здійсненні власних інтерпретацій; прояв набутих знань та вмінь у практичній діяльності, володіння навчальним матеріалом, вокальною майстерністю та грою на музичному інструменті.

Низький рівень характеризується наявністю у студентів досить слабкої зовнішньої мотивації навчальної діяльності, відсутністю прагнення до подальшого професійного зростання та саморозвитку; відсутністю системних знань з мистецтвознавчих та спеціальних музично-теоретичних дисциплін; труднощами в спілкуванні з дітьми, при поясненні та виконанні музичного матеріалу; пасивним ставленням до опанування суміжних музичному видів мистецтва, обмеженням у практичній діяльності лише музичними вміннями.

Мотиваційно-ціннісний критерій мистецької компетентності дозволив нам визначити мотиваційну сформованість стосовно професійної підготовки, ціннісні орієнтири студентів, їхню здатність розуміти світ мистецтва, рівень усвідомлення власного професійного спрямування, самовизначення студентів у навчально-професійній діяльності.

Перше, що нас цікавило під час визначення мотиваційно-ціннісних орієнтирів студентів, це мотивація їхньої навчальної діяльності, оскільки проблема мотивації навчання є проблемою причин, які наперед визначають різні форми виявлення активності тих, хто навчається. Найчастіше за характером поведінки учасників розрізняють зовнішню та внутрішню

мотивації. Звичайно, внутрішня мотивація більш тривала, ґрунтовна, глибока, вказує на сформованість особистості, справжнє розуміння нею необхідності виконання тієї чи іншої діяльності. Незважаючи на те, що все починається саме із зовнішньої мотивації, в основі якої знаходяться приємні відчуття та враження від успіху справи, від похвали, заохочення з боку викладачів та інші аналогічні чинники, важливо, щоб поступово зовнішня мотивація переростала у внутрішню. Адже саме внутрішня мотивація стане рушійним чинником формування професійного, компетентного спеціаліста.

З метою визначення мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів музики, студентам було запропоновано виконати завдання анкети (за методикою Н.Бадмаєвої, В.Леонтьєва, А.Реана, В.Якуніна,) (додаток Б). Зокрема, завдання полягало в тому, щоб оцінити за п'ятибальною шкалою наведені мотиви навчальної діяльності відповідно до їх значущості для кожного студента: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній. Класифікація мотивів, згідно методики, наступна: комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви уникнення невдачі та престижу. Зважаючи на глибину та значення в професійній підготовці майбутніх учителів, комунікативні мотиви, а також мотиви уникнення та престижу ми можемо віднести до зовнішніх, таких, які не в змозі забезпечити якісну, тривалу, глибинну професійну підготовку; натомість професійні та навчально-пізнавальні мотиви віднесемо до внутрішніх, оскільки наявність саме таких мотивів сприятиме стійкому інтересу до навчання, професійному розвитку та самовдосконаленню.

Аналіз відповідей показав досить значні відмінності в оцінках мотивів навчання. Так, 20% респондентів не дали максимальної оцінки жодному із мотивів. Найвищими балами (у їхніх відповідях – це 3 бали) були оцінені такі варіанти мотивів: *„Потрапивши в навчальний заклад, вимушений вчитися, щоб закінчити його”*, *„Щоб уникнути осуду й покарання за погане навчання”*. Такі відповіді, що відносяться до мотивів уникнення (тобто зовнішня мотивація), звичайно, не сприятимуть якісному формуванню професійних якостей особистості.

10% респондентів обрали мотивацією власної навчальної діяльності такі судження: *„Навчаюся за обраною спеціальністю, оскільки розумію, що обрана мною професія передбачає постійне спілкування з колегами, учнями. А для цього треба мати глибокі і всебічні знання”*; *„Навчаюся, щоб заводити в майбутньому знайомства і спілкуватися з цікавими людьми зі сфери мистецтва”*; *„Навчаюся, бо хочу, щоб мене поважали мої друзі та товариші”*. Означені відповіді характеризують комунікативну мотивацію, яка, хоч і позитивна, але все ж таки належить до зовнішньої мотивації навчальної діяльності.

23% студентів зауважили, що навчаються, *„щоб не відставати від друзів”*; *„щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну та перспективну людину”*; *„не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто відстає”*. Така мотивація також зовнішня, оскільки є мотивацією уникнення.

12% респондентів віддали перевагу та оцінили найвищим балом твердження *„Навчаюся, тому що хочу бути в числі кращих студентів”*; *„Добре навчаюся, бо хочу, щоб наша група була найкращою у університеті в плані успішності”*. Такі мотиви престижу також відносимо до зовнішніх мотивів, які, хоч і позитивні, але не мають ніякого відношення до глибинного, свідомого розуміння сутності та вагомості обраної професії.

Проте 35% респондентів виявили дійсно глибоку, внутрішню мотивацію навчальної діяльності, оцінивши найвищим балом твердження, що характеризують навчально-пізнавальні (20%) та професійні (15%) мотиви: *„Навчаюся, тому що мені подобається професія вчителя музики”*; *„Навчаюся, щоб забезпечити успішність своєї майбутньої професійної діяльності вчителя музики”*; *„Хочу повною мірою використати та розвинути музичні здібності, наявні у мене”*; *„Навчаюся, щоб придбати глибокі і міцні знання у сфері музичного мистецтва”*; *„Щоб успішно продовжити навчання на подальших курсах”*. Окреслені відповіді студентів свідчать про чітке усвідомлення ними необхідності навчання з метою професійного зростання та вдосконалення. Звичайно, що така стійка мотиваційна позиція сприятиме свідомому, цілеспрямованому навчанню,

активному формуванню мистецької компетентності, що отримає свою реалізацію в подальшій професійній діяльності майбутнього вчителя музики.

Таким чином, узагальнення результатів показало, що у 20% респондентів мотивація навчальної діяльності досить слабка, поверхнева (зовнішня, зокрема, домінування мотивації уникнення). Звичайно, що результатом такої мотивації може бути, відповідно, низький рівень засвоєння мистецьких знань та вмінь, вивчення яких, як відомо, вимагає значних зусиль. 45% респондентів показує середній рівень сформованості мотивації, у яких хоч і переважає зовнішня мотивація, проте прослідковується позитивна тенденція (мотивація комунікації, престижу). Припускаємо, що при відповідній корекції з боку викладачів та організації навчально-виховного процесу в навчальному закладі така мотивація може цілком перейти на якісно новий рівень мотивації – внутрішню. Це, у свою чергу, позитивно впливатиме на формування у студентів мистецької компетентності. Відповіді 35% студентів засвідчили про повну сформованість внутрішньої мотивації, спрямованої на професійне становлення, свідоме засвоєння системи мистецьких знань та вмінь, готовність до подальшої самореалізації.

Спрямованість художніх інтересів і потреб майбутніх учителів музики дозволила визначити анкета *„Моє покликання – учитель музики”*. Респондентам було запропоновано дати відповіді на такі запитання: *„Чи вважаєте Ви професію вчителя музики складною?”, „Якими якостями, на Вашу думку, повинен володіти учитель музики?”, „Які професійні якості вчителя музики, на Вашу думку, найголовніші?”, „Чи плануєте Ви продовжувати навчання за обраною спеціальністю (спеціаліст, магістр та ін.)?”, „Чи плануєте ви працювати за обраною спеціальністю?”*.

58% опитаних відповіли, що професія вчителя музики складна, але разом з тим цікава; опанування професійними навичками потребує важкої, тривалої праці. Проте студенти цієї групи виявили певний сумнів щодо того, чи вдасться їм опанувати таку складну та багатогранну професію. Щодо остаточного рішення стосовно майбутньої педагогічної праці мають невеликі сумніви (*„Учителем музики дуже хочу бути, але не впевнений, що так буде. Життя покаже”*). На нашу думку, тут потрібно враховувати й об'єктивний

фактор сучасного працевлаштування молоді, великий відсоток безробітних серед молодих спеціалістів. І не тому, що вони не могли б якісно та професійно працювати, а тому, що, на жаль, враховуючи численні скорочення робочих місць, у тому числі й в педагогічній сфері, не всі випускники ВНЗ можуть влаштуватися працювати за фахом.

Щодо високого рівня сформованості ціннісного відношення до професії вчителя музики, аналіз відповідей на запитання анкети „Моє покликання – учитель музики” показав, що 20% респондентів мають чіткі уявлення про професію, яку здобувають, про професійні якості, якими повинен володіти компетентний учитель музики, та налаштовані ґрунтовно, серйозно оволодівати системою знань та вмінь, необхідних для творчої педагогічної діяльності.

Таким чином, вивчення ціннісного ставлення студентів до професії вчителя музики дозволило визначити, що 22% студентів вважають цю професію легкою, простою, навіть не дуже цікавою: вони жалкують, що обрали таку спеціальність, вирішили не продовжувати навчання і не працювати за цим фахом. 58% опитаних виявили середній рівень зацікавленості професією. В їхніх відповідях прослідковується незначна невпевненість, невизначеність, боязнь перед реаліями сьогодення. І лише 20% опитаних у повній мірі розуміють особливості обраної професії, надзвичайно позитивно відгукуються про призначення та роль учителя музики в духовному розвитку школярів і твердо переконані, що вчитель музики – це їхнє справжнє покликання.

Визначення рівня сформованості в студентів готовності до подальшого професійного розвитку та вдосконалення, як результату мотивації навчальної діяльності, досліджували за допомогою тесту, розробленого Л.Бережновою. Для цього студентам було запропоновано обрати готовий варіант відповіді на запитання. Аналіз відповідей засвідчив, що більшість респондентів (65%) усвідомлюють необхідність у професійному вдосконаленні, саморозвитку, подальшій самоосвіті. Але ця частина студентів, набравши, за підрахунками, сумарну кількість балів у межах 30 – 44, становить групу з середнім показником рівня прагнення до подальшого розвитку та самоосвіти. Серед

проблем, які заважають студентам активніше прагнути до професійного самовдосконалення, вони називають: *„Не вистачає сили волі та наполегливості“*; *„Недостатньо часу для підготовки“*; *„Немає відповідної літератури та умов праці“*.

У 10% респондентів фактично відсутнє прагнення до подальшого професійного зростання та саморозвитку. Серед відповідей, обраних цією частиною студентської аудиторії, на запитання *„У чому ви можете себе максимально реалізувати?“*, переважали такі: *„Не знаю“*, *„Вважаю, що зможу себе реалізувати лише працюючи за іншим фахом“*; на запитання *„Чи вдасться Вам досягти в подальшій професійній діяльності того, про що мрієте?“* була відповідь: *„Не знаю, як вже поталанить“*.

І лише 25% респондентів, як показало опитування, готові до подальшого професійного зростання, вдосконалення, самоосвіти. На запитання *„У чому ви можете себе максимально реалізувати?“* була відповідь: *„Працюючи в майбутньому вчителем музичного мистецтва“*. Серед запропонованих життєвих принципів студенти цієї групи обрали наступні: *„У житті завжди є місце самовдосконаленню“*, *„Насолода життям у творчості“*. Найближчою до ідеалу цих студентів є *„людина творча, що багато знає та багато вміє“*. Такі відповіді свідчать про свідому готовність студентів до подальшого професійного самовдосконалення, про стійку, сформовану мотиваційно-ціннісну позицію.

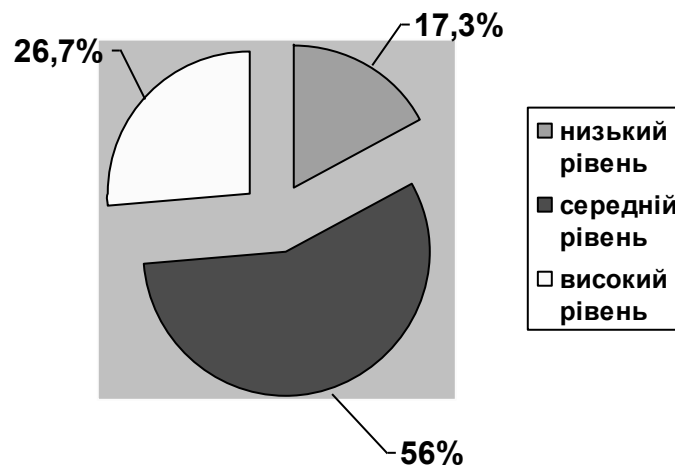
Таким чином, підсумовуючи результати тесту, спрямованого на визначення готовності студентів до професійного розвитку та вдосконалення, зазначимо, що серед опитуваних переважає середній рівень готовності (65% респондентів), який ґрунтується на певній невизначеності, невпевненості у власній навчальній діяльності та способах досягнення навчальних цілей. Це може пояснюватися також і нестійкою мотиваційною позицією щодо обраного фаху. 25% респондентів, як свідчать результати опитування, свідомо розуміють специфіку обраної спеціальності, усвідомлюють особливості майбутньої педагогічної діяльності вчителя музики і готові докласти максимум зусиль, щоб у процесі навчальної діяльності досягти компетентнісного рівня володіння професійними знаннями та вміннями.



Але 10% респондентів, за даними опитування, засвідчили абсолютну байдужість до професії вчителя музики, невизначеність щодо правильності вибору як способу навчальної діяльності, так і, можливо, правильності вибору професії. Це, звичайно, призведе до низького рівня успішності таких студентів, небажання навчатися, відсутності професійного зростання.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту мистецької компетентності, ми брали за основу середній показник у відсотковому обчисленні, враховуючи дані (у відсотках) рівня сформованості мотиваційного підходу до навчальної діяльності студентів, ціннісного ставлення до обраної професії, а також рівня їхньої професійної свідомості та готовності до самовдосконалення.

В узагальненому вигляді кількісні результати представлені на діаграмі:



*Рис. 2. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

Визначення видів мотивації навчальної діяльності, а також готовності до подальшого професійного розвитку та вдосконалення студентів досліджуваних навчальних закладів дозволили зробити висновок про рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію мистецької компетентності майбутніх учителів музики. Зокрема, в процесі експерименту низький рівень мотиваційно-ціннісної сформованості виявили 17,3% опитуваних, 56% респондентів перебувають у межах середнього рівня сформованості, високий

рівень мотиваційно-ціннісної сформованості мистецької компетентності показали 26,7% студентів.

Спостереження за студентами під кутом зору змістово-операційного критерію дало можливість висвітлити рівень знань та вмінь майбутніх фахівців з навчальних дисциплін мистецтвознавчого циклу і музично-теоретичних дисциплін, спеціальні вміння, до яких відносимо, зокрема, володіння грою на музичному інструменті, вокальне виконання, володіння диригентською технікою, хореографічні вміння та ін., що дозволило визначити рівень розвитку інтеграційного мислення майбутніх учителів музики. Для визначення даного критерію студентам, що брали участь в експериментальному дослідженні, було запропоновано виконати тестові та практичні завдання з навчальних дисциплін художньо-естетичного і музично-теоретичного циклів; виконати практичні завдання з метою перевірки виконавської майстерності (інструментально-виконавська, вокально-виконавська, диригентська); а також була проаналізована екзаменаційна документація з навчальних дисциплін поліхудожнього спрямування, що дозволило визначити підсумковий рівень знань та вмінь студентів.

З метою визначення рівня мистецьких знань, ми пропонували студентам виконати тестові завдання з таких навчальних дисциплін, як культурологія, українська та зарубіжна культура, історія української культури, музична література, методика музичного виховання, аналіз музичних творів, а також практичні завдання з елементарної теорії музики, сольфеджіо, гармонії (додаток Б.2.).

Пропонуючи майбутнім учителям тестові завдання з культурології, української та зарубіжної культури, історії української культури (додаток Б.2.), ми мали на меті визначити їх рівень знань з історії розвитку різних жанрів мистецтва, розуміння специфіки, особливостей видів мистецтва, інтегративних тенденцій у способі передачі дійсності. Різномірність завдань давала можливість визначити не лише рівень фактичних знань студентів з даних навчальних дисциплін, але й здатність до узагальнень, аналізу, порівняння мистецьких явищ.

Завдання першого рівня передбачали вибір правильного варіанту відповіді з кількох запропонованих і оцінювали в один бал за кожну правильну відповідь.

Завдання другого рівня складності розраховані на самостійний пошук правильної відповіді, вміння аналізувати й оцінювалися у 2 бали кожне правильно виконане.

Завдання третього рівня складності мало творчий характер, передбачало розгорнуту відповідь студента на поставлене запитання. Максимальна кількість балів за завдання – 5. Визначення результатів тестування проводилося за наступною шкалою: 15 – 13 балів: високий рівень знань; 12 – 8 балів: середній рівень знань; 7 – 1 бал: низький рівень знань. Проаналізувавши відповіді респондентів за визначеними критеріями (шкалою), ми з'ясували, що низький рівень мають 24% опитуваних, середній – 39%, високий – 37%.

Таким чином, тестові завдання з навчальних дисциплін мистецького циклу показали, що студенти в основному засвоїли теоретичні основи поліхудожніх дисциплін (культурологія, українська та зарубіжна культура, історія української культури та ін.), розуміють закономірності розвитку та становлення різних видів мистецтва, тенденції розвитку та взаємозв'язку світової та української культури, володіють мистецтвознавчою термінологією. Про це свідчить кількість студентів з високим та середнім рівнями знань.

Проте не всі студенти вміють визначати проблеми розвитку мистецтва та культури, а також аналізувати культури народів у їхньому взаємозв'язку, диференціювати системні зв'язки всіх складових культури, всього мистецького процесу. Окремі відповіді були неповними, не досить аргументованими (24% студентів виявили низький рівень).

Щоб визначити ступінь засвоєння студентами знань з навчальних дисциплін музично-теоретичного циклу, було запропоновано виконати тестові завдання з аналізу музичних творів, музичної літератури, методики музичного виховання, а також практичні завдання з сольфеджіо, гармонії, теорії музики. У практичній частині дослідження поставлено за мету

визначити рівень спеціальних музичних умінь студентів під час виконання таких завдань, як побудова музичних елементів (інтервалів, акордів, ладів), аналіз музичного твору, створення гармонізації на задану мелодію, створення музичного супроводу до пісні та ін. (додаток Б.2.).

Слід зазначити, що, пропонуючи тестові та практичні завдання, ми враховували такий фактор, як наявність у студентів попередньої музичної освіти, яку вони здобували у музичних школах чи студіях. Оскільки відсоток студентів без повної музичної освіти, на жаль, переважає (з об'єктивних причин) над відсотком студентів з повною музичною освітою (75 % студентів – без музичної освіти, 25 % студентів – з музичною освітою), то, звичайно, це впливає на загальний рівень знань та вмінь студентів спеціальності „Музичне мистецтво”.

Аналіз результатів дослідження показав, що 8% респондентів допускали значні помилки при вирішенні тестових та практичних завдань, що свідчить про низький рівень знань студентів; 52% опитуваних мали незначні помилки, деякі неточності у формулюванні спеціальних термінів та понять, що відповідає середньому рівню засвоєння знань; 40% респондентів показали високий рівень знань з навчальних дисциплін музично-теоретичного циклу, що свідчить про міцну систему спеціальних музичних знань студентів.

У процесі дослідження рівня мистецьких знань майбутніх спеціалістів ми спостерігали особливість, яка стосувалася здатності студентів застосовувати мистецькі знання на міжпредметному рівні. Прослідковувалася така тенденція, коли студенти не здатні були перенести знання, отримані на одній мистецькій дисципліні, на іншу і правильно їх застосувати. Наприклад, знання особливостей певної епохи (культурологія), особливості творчості того чи іншого композитора (музична література) не завжди могли бути реалізовані під час аналізу музичних творів (аналіз музичних творів, основний музичних інструмент). Це свідчить про недостатню сформованість умінь інтегрувати знання, отримані нарізно, в єдину цілісну систему та використовувати їх комплексно.

Спеціальні вміння студентів, що стосуються їхньої виконавської майстерності (інструментальної, вокальної, диригентської, хореографічної, художньої) ми досліджували на заняттях з основного та додаткового музичних інструментів, постановки голосу, диригування, хорового класу, ритміки з основами хореографії. Завдання, які ми пропонували студентам, передбачали виконання музичних творів (інструментальних, вокальних), показ диригентської майстерності, зокрема, в процесі виконання ними хорових творів (як на заняттях з хорового класу, так і в позаурочній роботі народних хорових колективів: жіночої хорової капели, мішаної хорової капели), створення невеликих хореографічних композицій, сюжетів, сценок (на заняттях ритміки з основами хореографії, в позаурочній роботі танцювального гуртка), художніх композицій (на заняттях в позаурочних гуртках з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва). Оцінювання результатів здійснювалося з урахуванням якості, оригінальності художньої інтерпретації творів мистецтва, технічного рівня виконання.

На етапі визначення сформованості спеціальних умінь майбутніх учителів музики ми намагалися встановити фактори, що впливають на рівень оволодіння студентами спеціальними виконавськими навичками. Для цього респондентам було запропоновано оцінити (за 10-бальною шкалою) фактори впливу на формування виконавської майстерності:

<b>Фактор впливу</b>	<b>Бали</b>
Знання викладачем свого предмету	
Доступність пояснення викладачем навчального матеріалу	
Рівень науковості викладання навчального матеріалу	
Педагогічний такт викладача	
Рівень попередньої музичної освіти студента	
Індивідуальні можливості студента (здібності)	
Власне бажання студента здобувати освіту	

*Табл. 3. Фактори, що впливають на формування виконавської майстерності*

Аналіз оцінювання студентами факторів впливу на рівень засвоєння ними знань та вмінь показав, що майбутні спеціалісти високо оцінюють професійні якості викладачів, а до основних факторів впливу на рівень засвоєння мистецьких знань та вмінь відносять:

- 1 – власні індивідуальні можливості (здібності) – 45 % ;
- 2 – власне бажання здобувати освіту – 35 % ;
- 3 – наявність попередньої музичної освіти – 20 % .

Таким чином, дослідження спеціальних виконавських умінь майбутніх учителів музики дозволили зробити висновок про рівень сформованості у студентів мистецьких умінь. Так, значні труднощі при виконанні виконавсько-практичних завдань відчували 31% респондентів, які головною причиною своєї слабкої успішності вбачали у відсутності попередньої музичної підготовки, і, як наслідок, продемонстрували низький рівень виконавських умінь. 54% студентів показали, що в достатній мірі володіють умінням виконувати твори мистецтва, здатні створити власні варіанти інтерпретації, що стосується не лише музичних, але й хореографічних та художніх композицій. Проте щодо техніки виконання, то мали місце певні недоліки при виконанні інструментальних та диригентсько-вокальних творів. Тому студентів цієї групи можемо віднести до середнього рівня володіння спеціальними музичними вміннями. І лише 15% респондентів досконало виконували пропоновані завдання, до виконання підходили творчо, демонстрували власні цікаві інтерпретації. Уся їхня виконавська діяльність мала творчий, креативний характер, тому студентів цієї категорії відносимо до високого рівня розвитку виконавської майстерності.

Заключною частиною етапу визначення змістово-операційного критерію мистецької компетентності був аналіз екзаменаційної документації з предметів мистецького циклу.

Пропонуємо перелік іспитів з навчальних дисциплін мистецького циклу:

II курс	III курс	IV курс	Бакалаврат
- елементарна теорія музики; - методика музичного виховання в дошкільних навчальних закладах	- гармонія; - методика музичного виховання в школі; - музична література; - культурологія (залік).	- українська та зарубіжна культура (залік); - гармонія; - сольфеджіо; - основний музичний інструмент; - додатковий музичний інструмент; - диригування; - вокал	- історія української культури; - сольфеджіо; - гармонія; - поліфонія (залік); - музична література; - основи сценічної майстерності; - музична психологія; - основний музичний інструмент; - додатковий музичний інструмент; - диригування; - вокал.
		<b>Державні іспити</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- хорове диригування;</li> <li>- педагогіка з фаховими методиками</li> <li>- основний музичний інструмент</li> </ul>	

*Табл. 4. Перелік іспитів з навчальних дисциплін мистецького циклу*

Екзаменаційні завдання містять перелік теоретичних питань та практичних завдань, які дають змогу перевірити рівень знань та вмінь студентів з відповідних навчальних дисциплін.

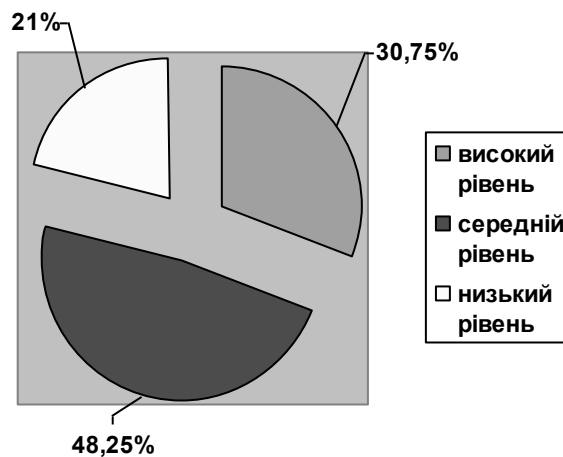
Результати екзаменів та заліків фіксуються в екзаменаційних і залікових відомостях. Середній показник підсумкової успішності з досліджуваних навчальних дисциплін засвідчив: 31% студентів отримали оцінку „відмінно” (відносимо до високого показника успішності), 48% студентів – оцінку „добре” (середній рівень успішності), 21% студентів – оцінки „задовільно” (низький рівень). Враховуючи те, що обробка результатів успішності студентів за екзаменаційною документацією показала якісний показник 79%, вважаємо рівень підготовки студентів на заняттях мистецького циклу досить високим.

Для того щоб засвоєння знань та вмінь майбутніх учителів музики здійснювалося більш ефективно, а підготовка до екзаменів була якіснішою, розробляються методичні рекомендації до складання іспитів з відповідних

предметів (пропонуємо авторську розробку методичних рекомендацій до складання іспиту з основного музичного інструменту для студентів IV курсу та бакалаврату спеціальності „Музичне мистецтво”).

Таким чином, визначення рівня знань студентів з навчальних дисциплін мистецького на музично-теоретичного циклів, мистецьких умінь та аналіз підсумкової екзаменаційної тазалікової документації з навчальних дисциплін поліхудожнього спрямування, дозволило зробити висновок про рівень сформованості змістово-операційного критерію мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Орієнтуючись на середній відсотковий показник, в узагальненому вигляді кількісні результати можна відобразити в діаграмі наступним чином:



*Рис. 3. Рівні сформованості змістово-операційного критерію мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

У результаті аналізу результатів, отриманих на етапі визначення змістово-операційного критерію мистецької компетентності майбутніх учителів музики нами встановлено, що 21% респондентів знаходиться на низькому рівні сформованості знань та вмінь з навчальних дисциплін мистецького циклу, що відповідає низькому рівню сформованості мистецької компетентності; 48,25% – мають середній рівень сформованості мистецьких знань та вмінь, що відповідає середньому рівню сформованості мистецької компетентності; 30,75% респондентів, показавши високий рівень знань та



вмінь, здатність до творчої інтерпретації, пошуку креативних ідей, відповідають високому рівню сформованості мистецької компетентності.

Творчо-діяльнісний критерій мистецької компетентності допоміг нам діагностувати рівень творчої самореалізації, здатність студентів до проектування власної професійно-практичної діяльності. Для отримання даних за цим критерієм, нами було проведено спостереження за педагогічною та виконавською практикою студентів. Педагогічна діяльність передбачала проходження педагогічної практики, у процесі якої майбутні вчителі музики реалізовували набуті професійні знання та вміння. Виконавська практика передбачала діяльність студентів у роботі позанавчальних творчих об'єднань за інтересами (гуртки та народні аматорські колективи мистецького спрямування).

Реалізувати та вдосконалити свою виконавську практику студенти мають можливість, відвідуючи різноманітні за видами діяльності позанавчальні творчі колективи, мистецькі гуртки (народні аматорські колективи (інструментальні ансамблі, вокальні колективи), літературні студії, хореографічні колективи, художні майстерні). Удосконалюючи свої творчі нахили в роботі гуртків, студенти мають можливість продемонструвати свої досягнення, беручи участь у різноманітних виховних заходах: концертах, вечорах, літературних читаннях, влаштовуючи персональні художні виставки. У результаті такої діяльності студенти набувають досвіду виконавської майстерності, що надзвичайно важливо для діяльності вчителя музики.

Пропонуємо окремі фотоматеріали, в яких зафіксовано творчі роботи студентів – майбутніх учителів музики (додаток Е).

З метою систематизації результатів дослідження виконавської практики майбутніх учителів музики, нами було запропоновано анкетування, яке дозволило визначити відсоток залучених до виконавської діяльності та мистецькі уподобання респондентів. На запитання *„Чи відвідуєте Ви позанавчальні гуртки, студії, що працюють у Вашому навчальному закладі? Якщо відвідуєте, то вкажіть, які саме?“* 5% респондентів, відповіли, що не відвідують і обмежуються лише обов'язковою навчальною діяльністю. Решта

учасників опитування відповіли схвально. Серед гуртків, найбільш відвідуваних студентами спеціальності „Музичне мистецтво”, 53% припадає на музично-виконавські гуртки (вокальні студії, ансамблі, хори, інструментальні камерні колективи та ін.), 20% – на танцювальні колективи, 18% – літературні студії, 9% – гуртки образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. На запитання „*Чи вдається Вам використовувати знання та вміння із суміжних видів мистецтва у Вашій безпосередній музично-практичній діяльності?*” зустрічаємо відповіді: „*Так. Особливо стають у пригоді мої художні та літературні вміння*” (57%), „*Намагаюся використовувати вміння малювати та знання танцювальних елементів, але трохи важкувато виконувати таку роботу якісно*” (31%), „*Ні не використовую жодного суміжного мистецтва. Мені це важко. Обмежуюсь лише музичними вміннями*” (12%).

Таким чином, беручи до уваги практичну виконавську діяльність та залучення студентів до гурткової роботи, можемо визначити загальний рівень сформованості виконавської практики майбутніх учителів музики: низькому рівню, до якого відносимо студентів, що пасивно ставляться до опанування суміжних музичному видів мистецтва, обмежуючись у практичній діяльності лише музичними вміннями, відповідає 5% респондентів; середньому рівню – 49%, які є активними учасниками позанавчальних мистецьких гуртків, проте їхня виконавська майстерність ще не досягла за якістю високого рівня; 46% респондентів знаходяться на високому виконавському рівні, який демонструють як у концертній діяльності, так і в педагогічній, на педпрактиці, творчо поєднуючи отримані вміння та залучаючи до мистецької діяльності школярів.

Метою наступного етапу дослідження творчо-діяльнісного критерію мистецької компетентності було виявлення комунікативних здібностей студентів, зокрема здатності висловлюватися, спілкуватися з аудиторією. Виділяючи комунікацію студентів в окремий етап дослідження творчо-діяльнісного критерію, ми керувалися тим, що така особистісна характеристика, як комунікабельність – важлива ланка у формуванні мистецької компетентності. Адже спілкування – найперший спосіб донесення

вчителем будь-якої інформації до своїх вихованців. І саме від способу спілкування, від уміння, майстерності вчителя „донести” навчальний матеріал до учня залежить результат навчально-виховної діяльності педагога.

Комунікативні здібності та вміння спілкуватися, формулювати, висловлювати та відстоювати свою думку ми визначали за допомогою анкети „*Чи вмієте ви чітко висловлювати свою думку*”. Студентам пропонувалися запитання, на які потрібно було відповісти „так” або „ні”. 5% респондентів відповіли „Так” на запитання „*Чи обираєте Ви у процесі пояснення слова, які б відповідали віку тих, хто Вас слухає?*”, „*Чи достатньо точно та зрозуміло ви висловлюєтесь?*”, „*Чи слідкуєте Ви за логікою Ваших думок та висловлювань?*”, „*Чи цікавитеся Ви, що було незрозумілим у Ваших висловлюваннях? Чи спонукаєте слухачів ставити Вам запитання?*”, „*Чи слідуєте Ви за тим, яке враження на слухачів справляють Ваші висловлювання, пояснення?*”. У відповідях 32% респондентів висловлювання „Так” і „Ні” було використано в однаковій мірі, у відповідях 63% опитуваних студентів переважала відповідь „Ні”.

Аналіз результатів тестування дозволив визначити рівень комунікативних здібностей майбутніх учителів музики, які брали участь в експериментальному дослідженні. Виходячи з відповідей на запитання тесту, нами було визначено, що 63% респондентів знаходяться на низькому рівні розвитку комунікативних здібностей, їм досить важко висловлюватися перед аудиторією, чітко формулювати свої думки, вони відчують певний дискомфорт, скутість, що і заважає вільному спілкуванню. У 32% студентів комунікативні здібності знаходяться на середньому рівні. Результати проведеного тестування показали, що опитувані цієї групи в цілому спілкуються з аудиторією, висловлюються досить чітко та зрозуміло для оточуючих. Проте бувають випадки, коли вони не можуть висловити свою думку так, як би їм хотілося.

І лише 5% респондентів вільно володіють умінням спілкуватися, можуть чітко висловити власну думку, здатні в доступній для аудиторії формі сформулювати та пояснити окреслені поняття.

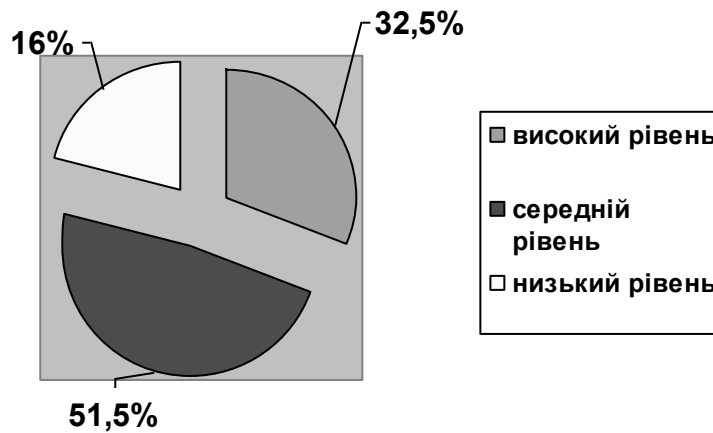
Таким чином, на підставі узагальнення отриманих результатів можна констатувати: комунікативний показник творчо-діяльнісного критерію знаходиться на низькому рівні розвитку, що необхідно враховувати в процесі формування мистецької компетентності майбутніх спеціалістів.

Майбутні вчителі музики, навчаючись у вищих навчальних закладах, мають можливість реалізувати свої знання та вміння, проводячи музичні заняття в дошкільних навчальних закладах, уроки музичного мистецтва в загальноосвітній школі та реалізувати свій творчий потенціал під час проходження переддипломної практики. Завдяки цьому в студентів формується об'єктивна самооцінка, посилюється прагнення до самовдосконалення. Спостереження за проведенням майбутніми вчителями уроків музичного мистецтва та музичних занять дало можливість виявити різні рівні їх практичної підготовки. В основу критеріїв, за якими визначалися рівні проведення студентами уроків, було покладено вміння застосовувати власні знання та вміння в процесі пояснення школярам навчального матеріалу, рівень педагогічної та виконавської майстерності студентів, креативний підхід до організації та проведення уроків музичного мистецтва. Врахування зазначених критеріїв дозволило нам зробити висновок, що 27% студентів знаходяться на низькому рівні: вони не в змозі проявити себе, реалізувати свої знання та вміння в практичній діяльності, їм важко дається спілкування з дітьми, виникають труднощі при поясненні та виконанні музичного матеріалу; 54% респондентів здатні проявити набуті знання та вміння, володіють навчальним матеріалом, вокальною майстерністю та грою на музичному інструменті, що дозволяє їм впевнено та вільно проводити уроки музичного мистецтва. Це дає можливість віднести їх до середнього рівня проведення уроків на педагогічній практиці. І лише 19% студентів, вільно володіючи глибокими знаннями та досконалими практичними вміннями, проявляли ініціативу та творчість у процесі підготовки і проведення уроків. Це допомагало їм створювати нестандартні ситуації під час пояснення школярам навчального матеріалу, імпровізувати, використовувати поліхудожні зв'язки між різними видами мистецтва,

спонукаючи своєю діяльністю самих школярів до творчості. Тому вважаємо, що студенти цієї групи знаходяться на високому рівні практичної діяльності.

Отже, вивчаючи педагогічну та виконавську діяльність майбутніх учителів музики, ми мали змогу дослідити творчо-діяльнісний критерій мистецької компетентності студентів.

Результати обчислення подаємо на діаграмі:



*Рис. 4. Рівні сформованості творчо-діялісного критерію мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

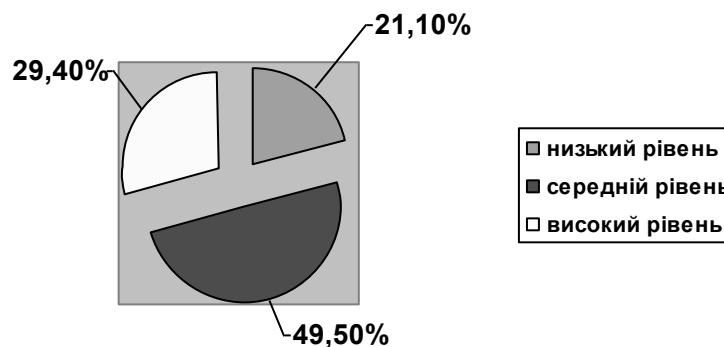
Беручи за основу середній показник, наводимо результати обчислення творчо-діялісного критерію: 16% респондентів знаходяться на низькому рівні педагогічної та виконавської діяльності, що відповідає низькому рівню мистецької компетентності майбутніх учителів музики; 51,5% студентів показали середній рівень педагогічної та виконавської майстерності, що відповідає середньому рівню; 32,5% студентів, що брали участь в експериментальному дослідженні, показали високий рівень розвитку педагогічно-виконавських умінь, що відповідає високому рівню мистецької компетентності.

Зведені результати діагностичного вивчення рівнів сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти представлені в таблиці 5:

<b>Рівні сформованості</b>	низький	середній	високий
<b>компоненти (критерії) мистецької компетентності</b>			
ціннісно-орієнтаційний компонент (мотиваційно- ціннісний критерій)	17,3%	56%	26,7%
когнітивно-інтегративний компонент (змістово- операційний критерій)	25,5%	45,3%	29,2%
креативно-діяльнісний компонент (творчо-діяльнісний критерій)	16%	51,5%	32,5%

*Табл. 5. Зведені результати діагностичного вивчення рівнів сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

Узагальнивши результати аналізу рівня сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики, ми встановили, що 21,1% студентів мають низький, 49,5% – середній, 29,4% – високий рівні сформованості мистецької компетентності (рис. 5).



*Рис. 5. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчують недостатній рівень сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики: значно переважає середній рівень, порівняно з високим рівнем низький також досить чисельний. У процесі діагностики

виявлено слабо виражену здатність до інтерпретації різних видів мистецтва в поліхудожньому вимірі, недостатньо сформовані спеціальні музичні вміння студентів, зокрема, володіння грою на музичному інструменті.

З метою визначення рівнів сформованості мистецької компетентності студентів спеціальності „Музичне мистецтво”, ми звернулися до опитування вчителів музики загальноосвітніх шкіл. Ключові питання анкети, запропонованої вчителям музики, стосувалися визначення рівня мистецьких знань та вмінь майбутніх спеціалістів, що проходять практику в зазначених навчальних закладах. Відповіді вчителів засвідчили, що, на жаль, студенти не володіють достатніми поліхудожніми знаннями та вміннями поєднати й використати у своїй діяльності різні види мистецтва. Студенти відчують труднощі при цілісному, інтегративному викладенні школярам навчального матеріалу, який вимагає поліхудожнього підходу. У практиці студентів, як зазначають вчителі музики, все ж таки домінує діяльність у сфері музичного мистецтва.

Аналіз та узагальнення отриманих даних дозволили зробити висновок про те, що, незважаючи на досить переконливий перелік навчальних дисциплін, у процесі вивчення яких може формуватися мистецька компетентність майбутніх учителів музики все ще досить мало таких, які б в інтегрованому вигляді формували всі компоненти мистецької компетентності. Сьогодні перед вищими навчальними закладами, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів, постає завдання навчити студентів комплексно використовувати знання, набуті ними в процесі вивчення різних навчальних дисциплін, переносити знання та вміння з однієї навчальної дисципліни на іншу. Однак, у сучасній педагогічній практиці часто можна зустріти випадки, коли студент виконує певну дію або використовує теоретичні знання лише в межах однієї навчальної дисципліни, а цю ж дію чи ці ж знання в іншій навчальній ситуації застосувати неспроможний. Тому надзвичайно важливим є навчити студентів інтегрувати інформацію, отриману на різних етапах засвоєння, та професійні вміння в єдину поліхудожню площину, що й забезпечить формування компетентності майбутнього вчителя.

Отже, говорячи про формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, акцентуємо увагу на необхідності продовжувати дослідження у сфері поліхудожньої освіти, активізувати їх на освітньо-кваліфікаційних рівнях „молодший спеціаліст”, „бакалавр”; з метою отримання більш ефективних результатів використовувати нетрадиційні, творчі методи навчання, форми роботи у викладанні навчальних дисциплін поліхудожнього спрямування; особливої уваги потребують розробка та впровадження нових інтегрованих навчальних дисциплін, спецкурсів, які б ширше розкривали можливості поліхудожньої освіти, сприяли формуванню цілісної системи мистецьких знань та вмінь майбутніх учителів музики.

## **2.2. Педагогічні умови формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти**

На сучасному етапі розвитку національної освіти перед вищими педагогічними навчальними закладами постає проблема створення таких педагогічних умов, які б сприяли ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів.

Пропонуємо розглянути педагогічні умови, які здатні забезпечити ефективне формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти.

Формування компетентного вчителя музики сьогодні все частіше спонукає до застосування в професійній освіті інтегративних підходів, які дозволяють поглибити засвоєння професійно орієнтованих та загальнохудожніх навчальних дисциплін, розширити світоглядні орієнтири студентів, забезпечити структурування та систематизацію їхніх знань.

Теоретичне обґрунтування та практична розробка інтеграції змісту, форм і методів навчання майбутніх фахівців є однією з важливих проблем у педагогіці професійної освіти. Про це зазначається у Національній доктрині розвитку освіти в Україні та „Основних напрямках досліджень з педагогіки та психології в Україні” [137].



Ідея єдності наукових знань знайшла відображення ще в працях таких мислителів як Аристотель, Г.Гегель, Демокрит, Епікур, І.Кант, Платон, Л.Фейєрбах [152, с. 53]. Так, грецький учений Геракліт відстоював єдиний закон світобудови, а Аристотель виділяв теоретичне, практичне, поетичне знання з єдиної на той час науки – натурфілософії – та обґрунтовував закони їхнього взаємозв'язку [152, с. 59].

І.Песталоцці стверджував, що навчальний процес повинен будуватися таким чином, щоб, з одного боку, розмежувати окремі предмети, а з іншого – об'єднати у свідомості учнів споріднені дисципліни, що допоможе сформувати повне уявлення про ті поняття, які вивчаються [156, с. 112]. Інтегративні тенденції вбачаємо і в ідеях ученого, що стосуються єдності виховання, навчання та розвитку. Для реалізації такої освіти І.Песталоцці пропонує запроваджувати трудові школи, в яких би поєднувалося практичне та теоретичне навчання [156, с. 117].

К.Ушинський шляхом інтеграції письма й читання, розробив та запровадив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Новизна цього методу полягала в інтеграції, оскільки дозволяла пристосувати та об'єднати в єдине ціле елемент двох видів мовної діяльності – письмо та читання – для швидкого та міцного досягнення лише однієї мети: формування в дітей уміння дистанційно спілкуватися за допомогою тексту [207, с. 146].

Аналіз праць видатного педагога ХІХ століття К.Ушинського свідчить про детальні та ґрунтовні дослідження ним проблеми інтеграції в освіті. Учений дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі міжпредметних зв'язків, які знаходяться в основі інтеграції. Він зауважував, що кожна наука, крім спеціальних понять, має цілий ряд таких термінів, явищ, визначень, які властиві багатьом іншим наукам. І саме сформована система, що виходить із суті самих предметів, дозволить особистості отримати владу над своїми знаннями. Інтеграційні процеси в освіті педагог вважав результатом внутрішніх закономірностей розвитку науки [206, с. 151].

Яскравим прикладом проведення інтегрованих уроків були також „Уроки мислення на природі”, які проводив В.Сухомлинський у школі, працюючи з дітьми шестилітнього віку. На цих уроках поєднувалися основні

види пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мови) з метою навчання, виховання та розвитку дітей [200, с. 93].

На сучасному етапі розвитку системи освіти особливості інтеграції, її форми та види активно досліджують І.Бех, М.Вашуленко, К.Гуз, В.Загвязинський, М.Іванчук, В.Ільченко, І.Козловська, Ю.Мальований, Ю.Самарін та ін. Актуальними та значущими в освітньому просторі України є дослідження ідеї інтегрованого впливу різних видів мистецтва на формування особистості (Н.Аніщенко, Е.Белкіна, Л.Ващенко, Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Тарасенко, Г.Шевченко).

У школах України активно впроваджуються та проходять апробацію декілька інтегрованих курсів. Для початкової школи складені інтегровані програми “Я і Україна”, “Мистецтво” (програма „Мистецтво” створена авторським колективом під керівництвом Л.Масол. В основі даної програми знаходиться принцип координації художніх знань, у процесі оволодіння якими, на думку авторів програми, розширюватимуться асоціативні уявлення учнів, що забезпечить формування основ цілісної художньої картини світу [121, с. 36]); для старшої – «Мистецтво», «Художня культура». У старшій школі вивчаються такі інтегровані курси, як “Практичне право”, “Ми – громадяни”, “Громадянська освіта”, “Основи філософії”, “Людина і світ”, “Людина і суспільство”, опрацьовується інтегрований курс “Історія мистецтв як культурний текст”.

З огляду на особливості сучасного світосприйняття, ставлення до освіти, враховуючи завдання, покладені перед освітою, інтегративний підхід до організації навчально-виховного процесу – важливий та продиктований сьогоденням шлях розвитку вітчизняної освіти.

В основі інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу професійної освіти майбутніх учителів музики знаходиться взаємопроникнення знань та практичних умінь з різних мистецьких навчальних дисциплін. У такому взаємопроникненні відображаються основні компоненти суміжних дисциплін, більш активно проектується на навчально-виховний процес професійно значущі елементи знань, умінь та навичок сучасного вчителя музики.

Завдання інтегрованої професійної освіти студентів спеціальності „Музичне мистецтво” полягає в об’єднанні всіх її ланок у цілісну дидактичну систему, поєднанні зовнішньої (міждисциплінарної) та внутрішньої (методичної) інтеграції, що забезпечуватиме одержання студентами комплексу фундаментальних знань, які майбутній спеціаліст зможе творчо використати у своїй професійній діяльності. Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики сприяє формуванню в них нового типу мислення – інтегративного мислення, яке допоможе студентам усвідомити та синтезувати отримані мистецькі знання, сформувавши систему інтегрованих умінь, які допоможуть їм у подальшій професійній діяльності створити у школярів цілісну адекватну картину світу, образ світу.

Інтегрований підхід до викладання мистецьких дисциплін у процесі формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики передбачає спільні (для об’єднаних предметів) методи навчання, які в різноманітних формах і на різних рівнях не руйнують предметної системи навчання, а значно розширюють та варіюють зміст навчання. Серед усіх залежностей, що визначають вибір методів інтегрованого навчання, на першому місці – їхня відповідність цілям і змісту освіти. Мета навчальних дисциплін створює внутрішній зв’язок між усіма методами, доцільне використання яких сприятиме інтеграції фахових знань та вмінь студентів.

Інтегративне навчання майбутніх учителів музики передбачає, окрім розробки його змісту, також комплекс відповідного методичного та технологічного забезпечення. Тому ефективними шляхами реалізації інтегрованого підходу до навчально-виховного процесу студентів є використання творчих методів поліхудожньої освіти, а також створення інтегративних курсів, які органічно поєднують теоретичну базу мистецьких та спеціальних музичних навчальних дисциплін з можливістю практичної реалізації отриманих знань у ході виконання відповідних творчих завдань.

Професія вчителя музики вимагає від спеціалістів досконалого знання особливостей різних видів мистецтва, глибокого володіння мистецькими в цілому та музичними зокрема знаннями та практичними вміннями. Адже

завдання вчителя музики – навчити своїх вихованців отримувати естетичну насолоду від творів мистецтва, навчити їх цінувати високе мистецтво, пізнавати природу мистецтва, його силу, зв'язок з навколишнім життям.

Оскільки поняття „компетентний учитель музики” має на увазі не просто володіння педагогом комплексом професійних знань, умінь та навичок, а здатність творчо реалізувати отримані знання й уміння в своїй педагогічній діяльності, а також пристосовуватися до освітніх вимог (змін чи нововведень), то, на нашу думку, говорячи про інтегративний підхід, доцільним буде врахування можливостей креативного застосування знань та вмінь, отриманих у результаті інтегрованого навчання.

Креативність (лат. creatio – створення) – новітній термін, яким окреслюються „творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора” [109, с. 215]. Раніше в літературі використовувався термін „творчі здібності”, однак пізніше він почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (creativity, creative). На думку професора І.Мілославського, в російській мові терміном „креативний” позначається творчість, що „не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату”. А термін „творчий” (рос. „творческий”) залишається зі значенням, що не розрізняє результативну чи безрезультатну діяльність [9, с. 94].

Досить тривалий час проблема креативності стоїть у центрі уваги зарубіжних і вітчизняних психологів. В англійській літературі термін „creativity”, переважно, означає все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто «креативність» трактується як поняття синонімічне „творчості”.

За Я.Пономарьовим, суть креативності як психологічної характеристики зводиться до інтелектуальної активності і чутливості до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина, на думку вченого,

бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизну [165, с. 112].

Ф.Баррон і Д.Харрінгтон, досліджуючи проблему креативності з 1970 по 1980 роки, зробили такі узагальнення відомостей про креативність:

1. Креативність – це здатність адаптовано реагувати на потребу нових підходів і продуктів. Це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

2. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації [14, с. 83].

Креативна особистість студента – це, насамперед, особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій у сфері мистецтва, це Людина, яка володіє певним переліком спеціальних професійних умінь та індивідуально-психологічних якостей, зокрема, рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Психологічний словник визначає, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності в неї „...здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю” [95, с. 301].

Серед характерних особливостей креативного студента можна виділити: відхилення від шаблону; оригінальність мислення та підходів до вирішення педагогічних проблем; ініціативність; наполегливість; висока самоорганізація; працездатність. Особливості мотивації креативної діяльності полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети творчості, скільки в самому процесі. Головною рисою творця вбачається несамовитий потяг до творчої діяльності.

З огляду на актуальність та надзвичайну важливість використання інтегрованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музики першою умовою формування мистецької компетентності студентів ми вважаємо забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів на засадах поліхудожнього освоєння мистецького матеріалу.

У системі освіти досить активно, особливо починаючи з XIX століття, відбувалися і відбуваються дотепер значні зміни, у процесі яких все більшу роль відіграє особистість студента. Особистість постає у центрі навчально-виховного процесу, який передбачає задоволення її потреб у навчанні, пізнанні, створення умов для її подальшого саморозвитку та самореалізації. Тобто йдеться про особистісно зорієнтоване навчання (особистісно-зорієнтовану освіту), яке дозволяє розвинути здібності й можливості кожного студента. Увага до особистісно-зорієнтованого навчання не випадкова. Її сутність та принципи цілком відповідають тим позиціям та ідеям, які пропагуються у Національній доктрині розвитку освіти, згідно з якими головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України [137, с. 5].

Особистісно орієнтоване навчання має глибоке коріння. Прагнення до вдосконалення людини, до найповнішого втілення та реалізації в суспільстві людської сутності простежуються з давніх часів. Ще Протагор стверджував, що людина – мірило всіх речей. У сучасній освіті ідея всебічного гармонійного розвитку особистості також знайшла своє втілення [98, с. 34].

У 70 – 90-ті роки XX століття ґрунтовні дослідження проблеми впровадження особистісного підходу проводилися такими педагогами та психологами, як І.Бех, І.Кон, А.Петровський, В.Сухомлинський, Б.Федоришин та ін. [58, с. 36].

Зокрема, І.Бех особистісно-зорієнтованим вихованням та навчанням називав таке, що спрямовувалося на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його подальше самовираження [10, с. 47].

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу визначаються у дослідженнях таких відомих психологів як К.Абульханова-Славська, О.Асмолов, В.Давидов, В.Моляко, Л.Проколієнко, В.Столін, Т.Титаренко, В.Шатенко, І.Якиманська та ін.

І.Якиманська розуміє особистісно-зорієнтоване навчання як таке, в якому особистість дитини знаходиться на чільному місці, при цьому суб'єктний досвід учня спочатку розкривається, а потім узгоджується змістом освіти [228, с. 45].

Аналіз досліджень вчених-педагогів та психологів свідчить, що особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, де на чільне місце ставиться особистість, її самобутність, самоцінність, у процесі якого розкривається потенціал кожного суб'єкта навчання. З точки зору професійної підготовки майбутніх учителів музики особистісний фактор повинен обов'язково враховуватися. Адже кожен студент – це неповторна особистість з особливими здібностями, можливостями. Розкриття творчих нахилів та формування професійних умінь сприятиме повноцінному становленню особистості майбутнього вчителя музики. Саме тому наступною (другою) умовою формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики ми вважаємо реалізацію особистісно зорієнтованого підходу до мистецької підготовки майбутніх учителів музики на основі різнорівневої диференціації професійно-творчих завдань.

У процесі такого навчання важливим моментом є врахування природних нахилів, здібностей, індивідуальних особливостей кожної особистості, що дозволить визначити її унікальність та визначити оптимальні шляхи самореалізації [91, с. 89]. Саме в цьому виявлятиметься диференційований підхід, який є невіддільним від особистісно-зорієнтованого навчання.

Диференціація в перекладі з латинського „differentia” означає розподіл, розшарування цілого на різні частини, форми, рівні. Хоча загальноприйнятого підходу до розкриття сутності поняття „диференціація навчання” не існує, більшість спеціалістів розуміють диференціацію як таку форму організації навчання, за якої відбувається врахування типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів, а також особливий взаємозв'язок учителя й учнів.

Проблема диференційованого підходу до навчання, яка була відома ще в епоху Середньовіччя, не втратила своєї актуальності і в ХХ столітті. У листопаді 1918 року на Всеросійському з'їзді вчителів-інтернаціоналістів було проголошено в декларації, що особливістю нової школи країни повинен стати індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його творчої активності та самостійності.

Про пряму залежність успішної роботи педагога від методів та прийомів, обраних по відношенню до кожного учня, вперше сказала Н.Крупська [97, с. 20].

У 30-ті роки ХХ століття творчий пошук вирішення цієї проблеми ознаменувався визначенням оптимальних умов індивідуально-диференційованого підходу до дітей.

Починаючи з 1944 року на сторінках педагогічних журналів публікує свої статті О.Люблінська, в яких піддає критиці педагогічну діяльність учителів, що не дають змоги розвиватися як слабшим, так і сильним учням, оскільки в своїй роботі орієнтуються виключно на середнього учня [116, с. 85].

У 1963 – 1965 роках у педагогічній літературі з'являється робота Л.Назарової, яка запропонувала практичні рекомендації стосовно навчання дітей. Навчально-виховний процес науковець рекомендувала будувати на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, а об'єднання індивідуальних та колективних форм роботи в залежності від знань та умінь школярів вважала головною умовою ефективного навчання [135, с. 208].

Вагомий внесок у розвиток диференційованого навчання зробив В.Сухомлинський. Саме він підніс принцип індивідуально-диференційованого підходу до рівня основного. Велику увагу В.Сухомлинський звертав на засвоєння навчального матеріалу слабо встигаючими дітьми. Він зауважував: «Спостереження призводить до природного висновку: в навчанні та вихованні таких дітей необхідний тонкий, делікатний, індивідуальний підхід» [201, с. 92]. Далі Василь Олександрович зазначав: «Головне – не допустити переживання такими дітьми своєї неповноцінності і перешкодити появі в них байдужості до навчальної праці, не притупити почуття честі та гідності» [201, с. 93]. Педагог був переконаний, що для таких учнів учителям необхідно підбирати завдання, які б гарантували успіх, закріплювали їх силу і віру в себе.

В.Сухомлинського цікавила також і проблема роботи з обдарованими учнями. Для них педагог пропонував підбирати завдання, виходячи за межі навчальної програми, щоб дати розуму учня роботу, яка потребує



напруження. Саме в результаті такої диференційованої роботи учні матимуть змогу в повній мірі розкрити свій розумовий, творчий потенціал.

Відомі вчені-педагоги сучасності Ю.Бабанський та М.Поташник визначали диференційований підхід як найбільш ефективний спосіб оптимізації процесу навчання [7, с. 63].

Здійснюючи професійну підготовку майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах, необхідно враховувати те, що студенти спеціальності „Музичне мистецтво” різняться своїми музичними задатками, типами пам'яті, стилем сприйняття навчальної інформації, домінуючим характером мислення. Різні умови, різний життєвий досвід, різний ступінь успіху на попередніх етапах навчання, характер викладання навчальних дисциплін обумовлює відмінність між студентами.

Диференційований підхід до навчання майбутніх учителів музики передбачає створення різноманітних умов відповідно до особливостей контингенту. Це, зокрема, розробка комплексу методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, які б забезпечили навчання студентів відповідно до їхніх індивідуальних здібностей та можливостей.

Упровадження диференційованого професійного навчання майбутніх учителів музики дозволяє створити такі навчально-виховні умови, за яких кожен студент працюватиме в повну міру своїх можливостей, відчуватиме впевненість у собі, радість навчальної праці, свідомо засвоюватиме навчальний матеріал. Одним із шляхів реалізації диференційованого навчання є орієнтація на індивідуально-психологічні особливості студентів, використання спеціальних способів та прийомів, які б відповідали їхнім індивідуальним нейропсихологічним особливостям.

Пропонуючи різнорівневі диференційовані завдання, можна визначити рівень засвоєння програмового матеріалу, розвивати творчі здібності студентів, а також закріпити навички самоконтролю і самооцінки. Усе це сприятиме розвитку та формуванню професійних якостей, а, отже, і компетентності майбутніх учителів музики.

Для досягнення найвищого результату, особистісно-зорієнтоване навчання, що супроводжується диференційованим підходом, має ґрунтуватися на загальнодидактичних принципах систематичності, професійної спрямованості, усвідомленості, доступності та науковості, наступності навчання та інших.

Наступність навчання – один із важливих дидактичних принципів, становить умову успішного навчання фахівця. Це поняття передбачає наступність між різними етапами професійної освіти, між окремими предметами та їх циклами, між теоретичним навчанням і практичною діяльністю. Наступність відповідає загальнодидактичним вимогам щодо забезпечення в процесі навчання поступового переходу від простого до складного, опори на попереднє, вже засвоєне, необхідності враховувати логіку навчального предмета. Порушення цих вимог може негативно позначитися на успішності формування професійних якостей майбутніх спеціалістів [167, с. 28-29].

Наступність у значенні „педагогічна категорія” характеризується багатофункціональністю та в дидактиці трактується як:

- принцип дидактики, у відповідності з яким знання, уміння й навички повинні формуватись у певному порядку; коли кожен наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, опирається на нього й готує до засвоєння нового;

- установлення зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення у розміщенні частини навчального матеріалу на різних етапах його вивчення;

- зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання;

- зв'язок етапів навчального процесу [103].

Проблема наступності бере свої витоки з далекого минулого. Неабиякого значення надавали наступності в навчанні Й.-Г. Песталоцці, Я. Коменський. У книзі „Велика дидактика” Я. Коменський наголошував, що все, що відбувається в природі, має свої ступені і кожний з цих окремих

ступенів потребує для себе певного часу й не тільки часу, а й поступовості, і не тільки поступовості, а й незмінного їх порядку.

Й.-Г. Песталоцці вбачав наступність у розвитку природи: „Приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети саме в той зв'язок, в якому вони дійсно знаходяться у природі. У кожній галузі розмісти знання у такий послідовний ряд, щоб кожне наступне поняття включало в себе маленьке, майже непомітне доповнення, яке стало незабутнім, глибоко вкоріненим попереднім знанням” [156, с. 104].

Дослідження проблеми наступності у сфері фізіології людини здійснював І.Павлов, який був переконаний у наступному: оцінити щось нове допоможе розуміння та оцінка старого [103].

О.Водовозова, С.Русова, А.Симонович, В.Сухомлинський, Є.Тіхеєва, К.Ушинський та ін. доводили, що принцип наступності повинен охоплювати всі сфери навчання та виховання дітей, реалізуючись через відповідні умови [180, с. 34].

Проблему наступності, що стосується забезпечення міжпредметних зв'язків а також пошуку дидактичних основ поєднання навчання з виробничою практикою досліджували в Росії П.Атутов, О.Калашніков, Б.Райський, М.Скаткін, в Україні – В.Бондар, А.Кухта, В.Сухомлинський та ін. Наступність у професійній освіті вивчали В.Безрукова, А.Беляєва, Р.Гуревич. Проблему наступності в теорії змісту освіти з'ясовували І.Козловська, І.Лернер, І.Підласий, Ю.Самарін та інші.

Говорячи про реалізацію принципу наступності в професійній підготовці майбутніх учителів музики, маємо на увазі забезпечення неперервного навчання у взаємозв'язку із психолого-педагогічними, мистецькими та спеціальними музичними, професійно орієнтованими, дисциплінами, в результаті чого значно підвищиться якість підготовки фахівців.

Важливою категорією, яка розкриває сутність поняття наступності в професійному навчанні, є категорія зв'язку. У підготовці майбутніх учителів музики потрібно враховувати не лише внутрішні зв'язки між навчальними дисциплінами, але й рівень складності їх засвоєння, а також ті знання й

уявлення, що набуваються студентами внаслідок особистих вражень та спостережень поза межами навчального закладу. У свій час Г.Ващенко зазначав: „Наука – система знань, і де нема системи, нема і науки... Знання треба подавати так, щоб вони були внутрішньо зв’язані між собою, щоб вся їх сума творила цілісність” [26, с. 85].

Здобуваючи професійну освіту, майбутні вчителі музики мають змогу реалізувати систему знань та вмінь, отриману в процесі особистісно-зорієнтованого та інтегративного навчання, ще перебуваючи в стінах навчального закладу. Відбувається це під час різноманітної практичної діяльності: педагогічної, виконавської, а також у процесі створення власноруч естетичного середовища.

Ідею впливу естетичного середовища на всебічне виховання та формування професійних навичок особистості досліджували вчені, педагоги протягом багатьох століть. Починаючи з Я.-А.Коменського, який розробив класно-урочну систему та визначив просторово-часові координати процесу навчання, проблему освітнього простору як простору розвитку досліджували Б.Ельконін та І.Фрумін. Про освітній простір як художньо-естетичне середовище та художньо-естетичний стиль навчального закладу говорить А.Богуш [15, с. 5].

У наш час проблема формування естетичного середовища та його вплив на ціннісне становлення особистості студента не втрачає своєї актуальності, оскільки саме сьогодні надзвичайно гостро постає проблема руйнування духовної культури підрастаючого покоління та загальнолюдських цінностей.

Ціла низка вчених, педагогів, методистів-практиків продовжує займатися вирішенням питання оновлення освітнього простору нашої держави. Зокрема, теоретичному вирішенню проблеми формування художньо-естетичних цінностей підрастаючого покоління, естетичних почуттів, інтересів, потреб, творчої діяльності молоді присвячені наукові праці Є.Антоновича, Б.Бриліна, Л.Масол, Н.Миропольської, В.Орлова, Л.Савенкової, Г.Шевченка, Б.Юсова та ін. Дослідження психолого-педагогічних принципів формування особистості засобами мистецтва

здійснювали Н.Берхін, В.Бутенко, Ю.Крупник, Г.Нежнов та ін. До проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості зверталися І.Бех, П.Ігнатенко, О.Сухомлинська [10, с. 83].

Учені в галузі філософії та естетики, зокрема, О.Буров, І.Зязюн, М.Каган, Л.Левчук, О.Лосєв та ін. досліджували естетичне середовище, його сутність, зміст та функції [68, с. 11].

Психологічний аспект естетичного середовища, його вплив на різновікові групи молоді, формування духовності, ціннісних орієнтацій підростаючого покоління розглядали П.Блонський, Л.Божович, Л.Виготський, І.Кон, О.Леонтєв, С.Рубінштейн, Л.Серих, Б.Теплов, П.Якобсон та ін. [186, с. 188].

Цілісний підхід до формування духовності особистості та її ціннісно-естетичних якостей засобами створення естетичного середовища особливо важливий у роботі зі студентами, зокрема, майбутніми вчителями музики, оскільки від рівня сформованості в них естетичних, ціннісно-орієнтаційних позицій залежить ефективність їхньої педагогічної діяльності та співпраці зі своїми учнями в майбутньому, можливості формувати в них уявлення про цілісну картину світу, а також образні уявлення про морально-естетичний характер взаємодії людей.

Естетичне в житті людини і суспільства набуває реальності через єдність духовної, матеріально-практичної та духовно-практичної діяльності. Ця єдність по-різному виявляється в різних сферах суспільного життя, має різні пропорції проявів у видах та напрямках людської життєдіяльності.

Естетичне середовище вищого навчального закладу створюється різними засобами, до яких можна віднести твори образотворчого, музичного, літературного, декоративно-прикладного видів мистецтва; природу (зокрема, територію, що оточує навчальний заклад); оформлення побуту (тобто інтер'єр приміщення навчального закладу) [70].

Творча, свідомо діяльність студентів вищих навчальних закладів спрямована на естетизацію довколишнього середовища. Естетична діяльність універсальна; вона включає як життєво необхідні сфери суспільного життя (виробництво, побут, етикет, поведінка, мода, традиції, обряди), так і ті

сфери, де людина заявляє себе вільною від прямих життєвих потреб, – перш за все – художньо-творчу сферу (створення творів мистецтва, технічний дизайн, різні види самодіяльної художньої творчості, художньо-теоретична діяльність, ужиткове мистецтво, прикрашення побуту та житла, та ін.).

При цьому йдеться про можливість залучення студентів до комплексу заходів, спрямованих на естетичну організацію навчального середовища, тобто середовища конкретного навчального закладу. Ці заходи передбачають також і естетизацію всієї території, на якій знаходиться навчальний заклад: вирощування квітів, робота з окультурення території, створення місць для відпочинку та ін. (додаток Е.2.).

Естетична діяльність, хоча й пов'язана із матеріальним виробництвом, лише у мистецтві набуває самостійної цінності. Естетичне знаходить своє втілення в художньому, коли мистецьки створена форма спроможна викликати естетичні емоції. Виникають ці емоції під впливом всього змісту психічного і духовного досвіду людини, всіх компонентів мистецького твору як нерозривної єдності естетичного і художнього.

Важливим моментом у покращенні естетичного середовища є створення мистецьких робіт, проектів, що залишаються у стінах навчального закладу, прикрашаючи та вдосконалюючи інтер'єр навчальних корпусів. Наприклад, прикрасою фойє та коридорів є персональні виставки художніх робіт студентів. У навчальних аудиторіях, актовій залі можна спостерігати декоративні вироби студентів.

Навчаючись у ВНЗ, студенти – майбутні вчителі музики – мають можливість розкрити свої здібності та проявити креативність у створенні естетичного середовища в процесі позанавчальної гурткової роботи, яка охоплює надзвичайно широкий мистецький спектр та реалізується через діяльність творчих об'єднань, народних колективів, художніх гуртків, гуртків декоративно-прикладного мистецтва, літературних студій, хореографічних гуртків та інших. Активна участь у роботі цих гуртків студентів спеціальності „Музичне мистецтво” дозволяє майбутнім учителям музики реалізувати свої професійні знання та вміння, долучаючись до культурно-виховних заходів (концертів, вечорів, зустрічей з відомими

діячами культури та мистецтв), конкурсів, художніх виставок творчих робіт (додаток Е.1.).

Ще одним аспектом естетизації навколишнього середовища, яка здійснюється за участю студентів спеціальності „Музичне мистецтво”, є оздоблення вишивками одягу, сценічних костюмів народних фольклорних колективів, що діють у навчальному закладі. Адже вишивки – це результат кропіткої роботи студентів у гуртках декоративно-прикладного мистецтва, де вони проявляють не лише свій талант, а й безмежну скарбницю вірувань, звичаїв, обрядів, духовних устремлінь, інтелекту українського народу.

Перебування студентів в естетичному середовищі навчального закладу, а також активне залучення до його покращення є благодатним підґрунтям для формування мистецької компетентності майбутніх фахівців, творчої реалізації здібностей студентів, сприятиме посиленню мотиваційної сфери їхньої навчальної діяльності, стане могутнім стимулом їхнього саморозвитку та самовдосконалення. Усі набуті вміння щодо створення естетичного середовища майбутні педагоги зможуть використовувати в естетизації освітнього простору в своїй подальшій педагогічній діяльності, втілюючи власні творчі поліхудожні ідеї.

З огляду на беззаперечну значущість естетичного середовища в професійному становленні майбутніх вчителів музики, наступною (третьою) педагогічною умовою формування мистецької компетентності майбутніх спеціалістів ми вважаємо залучення студентів в процесі позааудиторної діяльності до створення художньо-естетичного середовища педагогічного закладу.

Таким чином, серед педагогічних умов, які сприятимуть формуванню мистецької компетентності майбутніх учителів музики, можна виділити наступні:

1. Забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів на засадах поліхудожнього освоєння мистецького матеріалу;

2. Упровадження особистісно зорієнтованого підходу до мистецької підготовки майбутніх учителів музики на основі різнорівневої диференціації професійно-творчих завдань;
3. Залучення студентів в процесі позааудиторної діяльності до створення художньо-естетичного середовища педагогічного закладу.

Усі запропоновані педагогічні умови сприятимуть ефективному формуванню мистецької компетентності майбутніх учителів музики, оскільки забезпечують комплексний підхід до навчально-виховного процесу як такого, що відповідає вимогам, поставленим державою до сучасної професійної освіти.

Результатом такого навчання буде повністю сформований компетентний фахівець, майбутній учитель музики.

### **2.3. Організаційно-педагогічна модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики**

У сучасному суспільстві відбувається чимало соціальних змін, які вимагають нових підходів до освіти й виховання підростаючого покоління. По-новому розглядаються особистість учителя та його професійна компетентність, які сьогодні виявляються надзвичайно важливими умовами забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. Як зазначає І.Зимня, спрямованість, цілі та зміст освіти XXI століття все більше орієнтуються на „вільний розвиток людини”, на творчість, ініціативність, самостійність, мобільність, конкурентноздатність майбутнього педагога [66].

Щоб зрозуміти суть мистецької компетентності майбутніх учителів музики, ми спробували створити власну модель формування мистецької компетентності в процесі поліхудожньої освіти.

Модель мистецької компетентності майбутніх учителів музики ми розуміємо як описову характеристику її структурних компонентів, яка, відповідно до мети, завдань, підходів до формування мистецької компетентності та функцій, включає компоненти, показники, а також



умови, етапи та методичні засади (мається на увазі принципи, методи, форми та засоби) формування мистецької компетентності. З метою визначення рівнів сформованості мистецької компетентності до моделі були внесені критерії, за якими й здійснювалося визначення цих рівнів.

Відповідно до мети формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, яка передбачає забезпечення високого рівня сформованості відповідних якостей майбутніх фахівців у процесі поліхудожньої освіти, нами були визначені ключові завдання. Зокрема:

- забезпечити систему загальнономистецьких знань та професійних умінь у процесі поліхудожньої освіти;
- розкрити творчі здібності та креативні можливості студентів.

Серед підходів, на основі яких здійснюватиметься розробка моделі формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, виділяємо найбільш суттєві для нашого дослідження. Зокрема, це компетентнісний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний підходи.

Сутністю компетентнісного підходу є спрямованість сучасного освітнього процесу на формування цілого ряду компетентностей особистості (ключових, предметних та ін.) [219]. Особлива увага до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів пояснюється тим фактором, що сьогодні важливим є не тільки те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити, як саме застосовує набуті знання та вміння в своїй професійній діяльності. Тому, говорячи про мистецьку компетентність майбутнього вчителя музики, ми зосереджуємо свою увагу, насамперед, на рівні сформованості в студентів особистісних, змістовних та діяльнісних якостей, оскільки вважаємо їх головними чинниками становлення вчителя музики як компетентного, професійного спеціаліста.

Компетентнісний підхід в освіті безпосередньо пов'язаний з особистісно-зорієнтованим (Ш.Амонашвілі, Г.Балл, І.Бех, Є.Бондаревська, О.Леонт'єв, О.Пехота, К.Роджерс, В.Семиченко, І.Якиманська) та діяльнісним підходами (Б.Анан'єв, Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперін, Г.Костюк, О.Леонт'єв, М.М'ясищев, С.Рубінштейн) до навчання. Адже він

стосується саме особистості, яка досягає певного рівня розвитку та реалізовується саме у діяльності, в процесі виконання певного комплексу дій [219].

Особистісно-зорієнтований підхід передбачає врахування індивідуальних (фізіологічних, психічних) характеристик кожної особистості та закономірностей їх розвитку в процесі навчально-виховної діяльності. Особлива увага звертається на інтереси, здібності, стан здоров'я, культуру навчальної діяльності тощо [6, с. 62]. У процесі особистісно-зорієнтованого навчання особистість стає центральною ланкою освітнього процесу, який передбачає задоволення її потреб у пізнанні, створення умов для її саморозвитку та подальшої самореалізації. Таким чином, особистісно зорієнтована освіта сприятиме становленню нового типу особистості, який передбачає принципово новий підхід до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів [77, с. 48].

Особливе значення в процесі формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики має діяльнісний підхід, який передбачає сукупність різноманітних видів діяльності студентів (навчальна, виконавська, практична), спрямованих на засвоєння та реалізацію необхідної системи професійних мистецьких знань та вмінь майбутніх спеціалістів.

Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики здійснюється із врахуванням аксіологічного підходу до змісту професійної освіти, яка, відповідно до своїх особливостей (мистецька площина, поліхудожнє сприйняття) покликана сформувати систему цінностей, насамперед, загальнолюдських, загальнокультурних. Адже для кожного майбутнього педагога, а особливо для вчителя музики, духовні цінності є домінуючими в процесі професійної підготовки. Розуміння цих цінностей сприятиме формуванню їх світоглядної культури, життєвого самовизначення і творчої індивідуальності [174, с. 49]. Врахування аксіологічного підходу дозволить здійснювати гармонійний розвиток усіх компонентів мистецької компетентності особистості майбутнього вчителя музики, забезпечить формування її світогляду та культурного рівня.

Професійна педагогічна діяльність компетентного вчителя музики передбачає готовність педагога до самооцінки результатів своєї діяльності. Це дозволить здійснювати аналіз власних педагогічних досягнень та виявляти недоліки, з метою їх усунення, а також спонукатиме до саморозвитку та самовдосконалення. Тобто, йдеться про акмеологічний підхід. Окреслений підхід передбачає вивчення особистості з точки зору розвитку самоактуалізації її творчого потенціалу, самовдосконалення, самостійної професійної діяльності, системи підвищення кваліфікації (за Н.Кузьміною). За основу саморозвитку і самоорганізації береться потреба людини в нових досягненнях, прагнення до успіху та вдосконалення, активна життєва позиція, віра в свої можливості [100, с. 59].

Відповідно до мети, завдань та підходів до формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики були визначені структура та методика формування мистецької компетентності.

До структурних елементів мистецької компетентності ми відносимо функції та компоненти з показниками, про які йшлося в параграфі 1.3.

Професія вчителя передбачає навчально-виховну роботу з підростаючим поколінням. Саме від учителя значною мірою залежить те, чи зможуть сьгоднішні школярі знайти правильне місце в своєму подальшому житті, чи стане людина Людиною. Звичайно, таку місію зможе виконати лише підготовлений спеціаліст, у якого в повній мірі будуть сформовані відповідні риси та якості.

Зважаючи на те, що мистецька компетентність – головна складова професійної компетентності майбутнього вчителя музики (з огляду на специфіку мистецької сфери діяльності), функціями окресленого поняття (мистецької компетентності) можна вважати інтегративну, особистісно-ціннісну, практично-перетворювальну.

Зосередження саме на такому формулюванні функцій обумовлюється специфікою та змістовим наповненням поняття мистецької компетентності, формування якої ми досліджуємо в процесі здійснення поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики. Професійна підготовка студентів передбачає засвоєння всіх тонкощів різних видів мистецтва. Для цього у студентів мають

бути в наявності особистісні якості (психологічні, моральні, естетичні) відповідного рівня розвитку, що сприятиме посиленню особистісного усвідомлення необхідності в професійному зростанні (особистісно-ціннісна функція).

Відповідно до вимог сучасної освіти, вчитель музики не може обмежуватися лише спеціальними, суто музичними, знаннями та вміннями. Педагогічна діяльність майбутніх спеціалістів вимагає від них розширення, виходу за межі музичного виду мистецтва, здатності до інтегрованого бачення мистецьких явищ (інтегративна функція). Поліхудожні знання та вміння дозволять майбутнім фахівцям сформувати в подальшому цілісні уявлення про світ мистецтва у своїх учнів, що сприятиме духовному збагаченню та виробленню ціннісних орієнтацій у майбутніх вихованців.

Практично-перетворювальна функція мистецької компетентності знаходить реалізацію в практичній діяльності майбутніх учителів музики, що дозволяє реалізувати отримані знання та вміння. Отримуючи в процесі практичної діяльності свій перший досвід, студенти мають нагоду продемонструвати власну ініціативність, креативність не лише в повсякденному житті, але й при підготовці та проведенні музичних занять чи виховних заходів.

Функції мистецької компетентності пов'язуються з компонентами: когнітивно-інтегративним, ціннісно-орієнтаційним, креативно-діяльним. Показники компонентів уточнюють особистісні та професійні якості й характеристики, якими, на нашу думку, повинні володіти майбутні вчителі музики.

Важливим компонентом мистецької компетентності вчителя музики є когнітивно-інтегративний, показниками якого є володіння знаннями в галузі мистецтва, усвідомлення інтегративних властивостей знань у сфері мистецтва, комплексне використання знань та вмінь з різних сфер мистецтва.

Кожен учитель, готуючись до роботи в майбутньому з вихованцями загальноосвітніх шкіл, повинен володіти системою необхідних знань та вмінь. Реалізуючи їх у професійній діяльності, вчитель здійснюватиме цілеспрямоване навчання та виховання підрастаючого покоління.

Оскільки наше дослідження безпосередньо стосується формування мистецької компетентності вчителя музики, то, звичайно, важливим показником професійності саме цього фахівця буде рівень його знань та вмінь у сфері мистецтва.

Мистецька сфера надзвичайно широка, багатогранна, включає в себе знання, поняття з різних видів мистецтва (музики, образотворчого мистецтва, літератури, архітектури, синтетичних видів мистецтва: театральне мистецтво, кіномистецтво та ін.). Компетентний учитель музики повинен орієнтуватися в усіх видах мистецтва, мати достатній рівень знань та вмінь, щоб комплексно, у процесі інтеграції познайомити підростаюче покоління з особливостями та досягненнями кожного із видів мистецтва.

Оскільки вчитель музики проводить не просто уроки, а уроки мистецтва, він повинен вміти творчо застосовувати знання та вміння у нестандартних ситуаціях, при вирішенні пізнавальних та практичних завдань. Тому, для реалізації когнітивності, знання та вміння майбутніх фахівців стосовно різних видів мистецтва повинні бути різнобічними, глибокими. Це допоможе належним чином вирішувати різноманітні навчально-виховні ситуації, що виникатимуть у професійній діяльності вчителя музики.

Для формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики важливим показником є інтеграційний, оскільки він передбачає знання національних та світових культурних цінностей, досягнень; усвідомлення інтеграційних властивостей знань у сфері мистецтва; комплексне використання вчителем музики в своїй професійній діяльності знань та вмінь з різних сфер мистецтва.

Характеристику когнітивно-інтегративного компоненту мистецької компетентності майбутнього вчителя музики важко уявити без урахування гедоністичного складника. Адже для учителя музики важливо отримувати задоволення від процесу та результатів власної педагогічної діяльності. Відсутність позитивного настрою у вчителя передаватиметься й школярам. А сприйняття мистецтва без емоційного переживання, без позитивного емоційного навіювання перетворить навчально-виховний процес у „сухе”,

нецікаве, одноманітне заучування, що просто неприпустимо на уроках мистецтва.

Наступним компонентом мистецької компетентності ми вважаємо ціннісно-орієнтаційний, який відповідає за моральну готовність студентів до подальшої професійної діяльності, забезпечує усвідомлення ними всієї відповідальності та вагомості обраної професії. До показників компоненту відносимо ціннісні орієнтири студентів, здатність орієнтуватися в мистецтві, розуміти його призначення; готовність до професійного самовдосконалення.

Окреслений ціннісно-орієнтаційний компонент забезпечує формування таких необхідних рис та якостей, які свідчать про чітко сформовані ціннісні мистецькі орієнтації вчителя музики, повну готовність до здійснення професійної поліхудожньої діяльності, до роботи з дітьми, що проявляється через гуманність, толерантність, альтруїзм учителя та ін.

Така якість учителя музики, як гуманність, передбачає, насамперед наявність таких рис, як емпатія, толерантність, такт, вміння знайти в людині позитивне, доброзичливість, справедливість, терпимість у ставленні до різних стилів життя оточуючих, здатність слухати інших людей та приймати до уваги те, що вони говорять. Усе це допоможе вчителю музики в спілкуванні з учнями, яке, з огляду на специфіку мистецької професійної діяльності, не обмежується тільки уроками музичного мистецтва, а продовжується в позанавчальній гуртковій діяльності.

Готуючись до роботи з дітьми, вчитель музики повинен чітко усвідомити значущість власної професії, свідомо розуміти своє призначення в якості вчителя, розуміти ту відповідальність, яку нестиме за рівень знань, вмінь та за гармонійний розвиток своїх вихованців. Тому професійні педагогічні позиції, установки вчителя музики, необхідні в його професії, повинні відображати особистісне ставлення до отримання знань, власної професії, ступінь готовності реалізувати знання та вміння у власній педагогічній діяльності.

Виходячи з того, що сучасній школі необхідні вчителі, здатні самостійно оцінювати свою професійну компетентність та педагогічну діяльність, ми внесли до структури ціннісно-орієнтаційного компоненту

мистецької компетентності вчителя музики такий показник як готовність до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Загальновідомо, що освіта людини ніколи не закінчується: пройшовши всі рівні (початкова, середня, вища ланки освіти), особистість повинна продовжувати навчання шляхом самоосвіти, цікавитися новітніми методами та формами здобуття й засвоєння інформації. Звичайно, не всі люди дотримуються правил самоосвіти: окремі вважають, що їм це не потрібне, оскільки все вивчили за роки обов'язкової освіти, в окремих просто відсутнє бажання вдосконалювати себе як особистість. Але в учителя таких думок не повинно бути. Якщо вчитель хоче бути компетентним, професійним спеціалістом у своїй галузі, самоосвіта, як можливість самовдосконалення, йому вкрай необхідна.

Проте перш ніж займатися самоосвітою, вчитель повинен вміти об'єктивно оцінити реальний рівень знань та вмінь, рівень розвитку особистісних якостей, а також розробити індивідуальний план саморозвитку, самоосвіти.

Тому ми вважаємо, що самооцінка, як передумова самоосвіти, – це властивість свідомості, яка тією чи іншою мірою притаманна кожній людині, веде до осмислення власних дій і вчинків. Учені розглядають самооцінку, як „судження особи про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей відповідно до певного еталону, зразка; вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом мислених операцій – аналізу, порівняння і синтезу” [171, с. 305].

Самооцінка стає суб'єктивною основою для визначення тих завдань, які особистість ставить перед собою в житті і вважає, що спроможна їх реалізувати. Завдяки самооцінці людина здатна вчасно відмовитися від початої дії, якщо розуміє, що ця дія нерезультативна або помилкова. Адекватна самооцінка властива впевненій у своїх силах особистості, яка знає свої позитивні й негативні сторони, розуміє, над чим їй необхідно працювати, щоб вдосконалювати свою професійну компетентність. До того ж, адекватна самооцінка створює сприятливі умови для професійного самовдосконалення особистості, сприяє результативності, підтримує мотиви роботи, що позитивно впливає на формування професійно-значущих якостей.

Володіючи здатністю об'єктивно оцінити власні досягнення, вчитель музики прагнуче до самоосвіти, що стане стимулом для досягнення нових успіхів у професійній діяльності.

На основі когнітивно-інтегративного та ціннісно-орієнтаційного компонентів мистецької компетентності майбутнього вчителя музики ми визначили креативно-діяльнісний компонент, який, свого роду, є результатом перших двох компонентів. Адже професійна діяльність неможлива без попередньої теоретичної підготовки, без психологічної, індивідуально-особистісної готовності вчителя до практичної реалізації своїх умінь, без готовності до спілкування в колективі, без вміння об'єктивно оцінити власні досягнення у практичній діяльності. Тому креативно-діяльнісний компонент ми характеризуємо такими показниками, як прояв характерних рис, досвіду особистості в процесі творчої діяльності; комбінування знань у нових ситуаціях; об'єктивні оцінювання власних досягнень.

Створюючи модель мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, ми виходили з того, що формування компетентного вчителя передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку до педагогічної діяльності, потребу й готовність до творчого застосування отриманих знань та умінь. Отримані в процесі такої діяльності навички практичного застосування професійних якостей формуватимуть первинний (початковий) практично-виконавський досвід, наявність якого дозволить в майбутньому його вдосконалювати, розвивати, збагачувати креативними ідеями.

Будь-яка діяльність здійснюється в соціумі, в колективі. Професія вчителя передбачає постійне перебування особистості в колективі, спілкування з колегами та вихованцями. Тому стає зрозумілим, що комунікативність як складова практичної діяльності надзвичайно важлива для майбутнього вчителя музики.

Говорячи про комунікативність важливим буде врахування адаптаційності, педагогічного такту, гнучкості та мобільності майбутнього вчителя музики.



Під адаптаційністю ми розуміємо наявність емоційної стійкості в різних умовах професійної діяльності, вміння пристосовуватися до змін, до нових умов, які можуть виникати в процесі педагогічної діяльності.

Педагогічний такт передбачає вміння спілкуватися з учнями, колегами, керівництвом. Ми переконані, що спілкування вчителя зі своїми колегами та вихованцями має будуватися на взаємоповазі, доброзичливості, чуйному ставленні до співрозмовника, оскільки спілкування, його манера та способи, – це досить важливий чинник, який впливає на виховання підростаючого покоління.

Ще однією важливою якістю сучасного вчителя, на нашу думку, є гнучкість, професійна мобільність. У словнику іноземних мов „мобільність” визначається, як „1) рухливий, здатний до швидкого пересування та дій; 2) переносно – енергійний, діяльний” [192, с. 364]. Учені визначають професійну мобільність, як „здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва” [171, с. 194].

Мобільність учителя проявляється в його здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає позитивне ставлення людини по відношенню до нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння; самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації; бачення виникаючої проблеми з різних ролевих позицій; комбінування раніше відомих способів діяльності в новій ситуації; гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються [101, с. 94].

Говорячи про готовність та здатність майбутнього вчителя музики адаптовано реагувати на необхідність нових підходів у сучасному освітньому просторі, спроможність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [14, с. 167], ми маємо на увазі здатність студентів – майбутніх фахівців у сфері музичного мистецтва (майбутніх учителів музики) – креативно здійснювати власну практичну (в майбутньому – професійну педагогічну) діяльність.

Адже креативна особистість студента – це, насамперед, особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій у сфері мистецтва, це особистість, яка володіє спеціальними професійними вміннями та індивідуально-психологічними якостями (зокрема, рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення), вмінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники.

Креативно-діяльнісний компонент мистецької компетентності майбутнього вчителя музики передбачає також, на нашу думку, і вміння проаналізувати власні дії, їхню доцільність, здатність до об'єктивної оцінки своїх професійних можливостей, досягнень. Уміння студента (майбутнього вчителя) визначити правильність та доцільність поставленої мети, якість використовуваних форм та методів роботи, відповідність власної діяльності віковим особливостям учнів, причини успіхів та помилок, допущених при виконанні роботи, сприятиме посиленню прагнення до самовдосконалення, саморозвитку.

Для того, щоб визначити, як саме здійснюється формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти, пропонуємо ввести до моделі методико формування окресленої компетентності майбутніх спеціалістів.

Методика формування мистецької компетентності являє собою педагогічну систему, до якої входять педагогічні умови, етапи формування, дидактичний інструментарій (принципи, методи, форми, засоби), критерії, за якими визначатимуться рівні сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Педагогічні умови, за яких ефективно здійснюватиметься формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, детально описані та обґрунтовані в параграфі 2.2., тому подаємо тільки перелік визначених нами педагогічних умов:

1. Забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів на засадах поліхудожнього освоєння мистецького матеріалу;

2. Упровадження особистісно зорієнтованого підходу до мистецької підготовки майбутніх учителів музики на основі різнорівневої диференціації професійно-творчих завдань;

3. Залучення студентів в процесі позааудиторної діяльності до створення художньо-естетичного середовища педагогічного закладу.

Забезпечення запропонованих педагогічних умов, на нашу думку, значно покращить рівень професійної підготовки та мистецької компетентності майбутніх спеціалістів.

Зважаючи на те, що формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики – процес тривалий, вимагає певних зусиль та конкретних педагогічних заходів, пропонуємо його здійснювати в три етапи: I етап – мотиваційний; II етап – когнітивний; III етап – професійно-діяльнісний.

Такий поділ досить умовний, оскільки процес формування мистецької компетентності – нероздільний, цілісний, формування компонентів компетентності здійснюється одночасно, пронизуючи всі етапи. Тому поділ на етапи пропонується нами швидше для зручності, зважаючи на певне домінування визначених компонентів на тому чи іншому етапі.

I етап (мотиваційний) пов'язується здебільшого з формуванням ціннісних орієнтирів студентів – майбутніх учителів музики – їхньої здатності розуміти світ мистецтва, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати призначення мистецтва, об'єктивно оцінювати власні творчі можливості.

На II етапі (когнітивному) увага зосереджується на формуванні знань та вмінь у галузі мистецтва, їх структуруванні, розширенні приросту накопичених знань, а також створенні поліхудожньої системи знань та вмінь. Така цілісна когнітивна система допоможе майбутнім учителям музики реалізувати власні знання при вирішенні пізнавальних та практичних завдань, а також застосовувати знання та вміння у нестандартних ситуаціях, що можуть виникнути в професійній діяльності вчителя.

Заключний третій етап (професійно-діяльнісний) пов'язується з умінням майбутнього вчителя музики обирати засоби різних видів мистецтва для своїх дій та вчинків, що забезпечує його творче самовизначення в навчальній та подальшій педагогічній діяльності. На нашу думку, якість та

результати практичної діяльності студентів на цьому етапі (як, звичайно, і на попередніх), залежить від індивідуальних особливостей та особистісних якостей самого студента. Адже саме сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідів, а також здатність людини проявляти свої характерні риси і становлять сутність педагогічної діяльності учителя музики.

Реалізації процесу формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики сприятиме дидактичний інструментарій, до якого входять принципи, методи, форми та засоби навчання, що дозволяють здійснювати поліхудожню освіту майбутніх фахівців. До переліку основних принципів ми відносимо загальнодидактичні принципи цілеспрямованості, науковості, доступності, наступності в навчанні (системне навчання), диференціації навчання, свідомості, професійної спрямованості, а також принцип інтегративності мистецьких знань, який особливо важливий у процесі реалізації поліхудожньої освіти студентів.

Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики важко буде здійснити, опираючись у роботі лише на традиційні методи, такі як наочні, словесні, практичні, репродуктивні, частково-пошукові (евристичні), проблемні (за Житником). Цілеспрямоване формування вимагає використання нетрадиційних методів, які будуть значно ефективнішими при здійсненні поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики. Адже саме методи цієї групи сприятимуть створенню творчої атмосфери в процесі вивчення навчальних дисциплін мистецького та спеціального (музичного) циклів. Доцільними у такому випадку будуть методи творчого навчання, когнітивні, проектно-презентаційний метод, (за Житником), метод за аналогією, метод „закритого оцінювання”, креативні методи: метод поліхудожньо-асоціативної імпровізації, метод конструктивної лабораторії та ін.

Інструментарієм методів вважаються засоби навчання, тобто ті заходи, які дозволяють безпосередньо застосувати обрані методи. До засобів, які дозволяють реалізувати методи поліхудожнього спрямування, відносимо, насамперед, навчальні дисципліни мистецького циклу (зокрема,

культурологія, українська та зарубіжна культура, історія української культури, ритміка з основами хореографії, основи сценічної майстерності та екранного мистецтва та ін.), навчальні дисципліни спеціального спрямування (зокрема музично-теоретичного та музично-виконавського циклу), позанавчальні заняття, що проводяться у процесі гурткової роботи, а також запропонований нами спецкурс „Інтегративні основи поліхудожньої освіти”.

Всі вищезгадані принципи та методи навчання отримують своє втілення у відповідних до поліхудожньої освіти формах навчання. Враховуючи, що формування мистецької компетентності вимагає різносторонньої навчальної, виконавської та практичної діяльності студентів, яка здійснюється не лише у навчальній частині освітнього процесу, але й у позанавчальній, формами навчання майбутніх учителів музики будуть індивідуальні, колективні, робота в малих групах, гурткова робота, педагогічна практика, самостійна робота студентів.

Відповідно до перерахованих вище принципів, методів, засобів та форм навчання, нами окреслено і типи занять, які дають можливість розкрити особливості поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики. Це, зокрема, лекції, практичні (заняття поліхудожнього застосування знань та вмінь, „Картинна галерея”, „Театральна студія”, „Мистецька естафета”...), лабораторні заняття та ін. Детальний опис запропонованої методики подається в параграфі 3.1.

У процесі здійснення навчально-виховного процесу поліхудожнього спрямування та реалізації вищезгаданих структурних компонентів запропонованої нами методики, здійснюватиметься формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, що було експериментально перевірено та доведено у параграфі 3.1.

Враховуючи тривалість та наступність процесу формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, який здійснюється протягом усіх років навчання у вищому навчальному закладі, вважаємо за доцільне умовно розмежувати методи та завдання, визначивши першорядність та наступність у їх використанні.

На першому етапі (мотиваційному) формування мистецької компетентності доречними будуть завдання творчого характеру (наприклад, „доспівай мелодію“, „композиторська лабораторія“, „метод поліхудожніх асоціацій“, „метод закритого оцінювання“).

На другому етапі (когнітивному) варто використовувати завдання імпровізаційного характеру, виконання яких вимагає від студентів певного рівня сформованості знань та практичних умінь поліхудожнього спрямування (наприклад, мистецькі презентації: „Озвучте скульптуру“, „Склади діалог“, „Картинна галерея“, створення сенканів, проектна діяльність, театральна студія, мистецька естафета).

Третій етап (професійно-діяльнісний) передбачає практичну реалізацію отриманих знань та вмінь у різноманітних навчальних ситуаціях, які вимагають нестандартного, креативного підходу, вміння інтегрувати весь спектр мистецьких знань та вмінь. З цією метою використовуються завдання інтегративно-імпровізаційного характеру (наприклад, розробка нестандартних уроків (урок-казка, урок-подорож); поліхудожньо-асоціативна імпровізація, конструктивна лабораторія, гурткова робота: мистецькі квести, організація та проведення тематичних свят).

І хоч такий поділ досить умовний, а всі запропоновані завдання та методи можна використовувати на різних етапах, все ж таки в перерахованих групах методів спостерігається тенденція до ускладнення та підвищення їх рівня. З огляду на таку особливість, завдання інтегративно-імпровізаційного характеру доцільніше використовувати саме на третьому етапі формування мистецької компетентності, реалізація яких вимагає від студентів певної сформованості системи поліхудожніх знань та вмінь.

Відповідно до цього пропонуємо критерії, за якими визначалися рівні сформованості мистецької компетентності.

До критеріїв визначення рівня сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики ми відносимо:

- мотиваційно-ціннісний, який визначає рівень усвідомленого відношення студентів до професії, готовність до оволодіння мистецькою компетентністю;

- змістово-операційний, який визначає рівень наявних знань стосовно мистецьких явищ і закономірностей, який залежить від певного усвідомленого життєвого досвіду, а також рівень розвитку інтеграційного мислення;

- творчо-діяльнісний визначає рівень готовності та здатності студентів до творчої реалізації накопичених знань та вмінь у власній виконавській і практичній педагогічній діяльності.

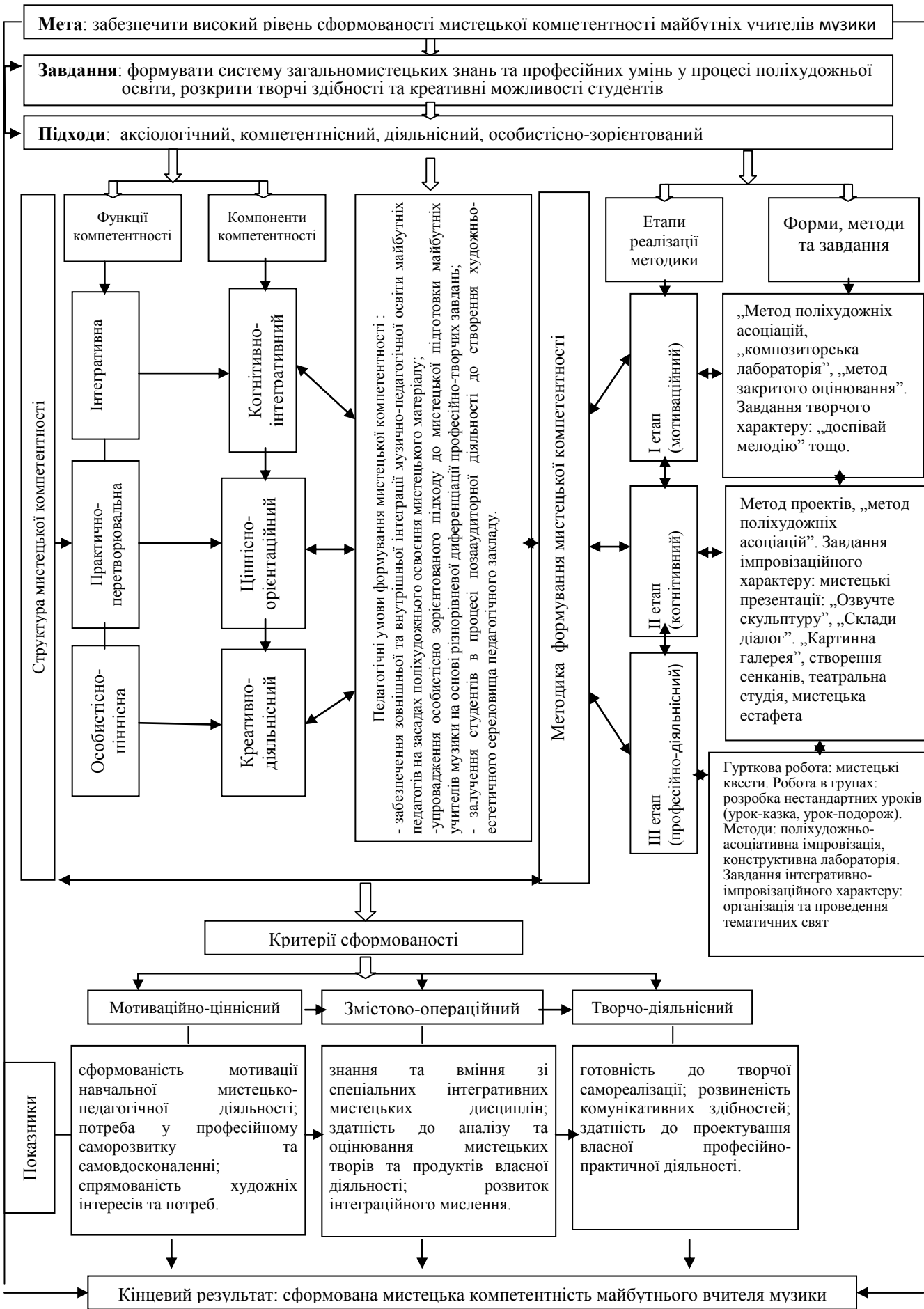
За окресленими критеріями визначаються рівні сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти, зокрема:

- низький рівень передбачає частково сформоване, свідоме ставлення до професії, особистісну пасивність у навчально-педагогічній діяльності, недостатній рівень професійних знань та вмінь, який призводить до слабого виявлення ініціативи, „шаблонного” відтворення наявних знань у практичній діяльності;

- середній рівень передбачає наявність у студентів досить чітких, структурованих теоретичних знань, достатніх умінь та навичок з предметів спеціального та мистецького циклів, завдяки чому студенти здатні вільно застосовувати їх у своїй практичній діяльності, створювати різні моделі побудови уроку музичного мистецтва (щоправда, без особливих творчих проявів);

- високий рівень характеризується достатньою сформованістю потреб у вивченні навчальних дисциплін професійного спрямування, готовністю студентів до реалізації власних знань та умінь, що знаходяться на високому рівні, творчого їх прояву в практичній діяльності. Наявність об'єктивної самооцінки сприяє свідомому прагненню до самовдосконалення. Детальніший опис та обґрунтування критеріїв та рівнів сформованості мистецької компетентності подано у параграфі 2.1.

Пропонуємо узагальнений вигляд моделі формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти (рис. 6).





*Рис. 6. Модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти*

Таким чином, ми намагалися окреслити основні структурні елементи мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, які дозволять отримати кінцевий результат, а саме: сформовану мистецьку компетентність майбутніх фахівців, що дозволить їм у перспективі в процесі власної педагогічної діяльності творчо реалізувати свій особистісний потенціал, креативно впроваджуючи та реалізуючи інноваційні освітні технології.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі, з метою з'ясування дійсного стану формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, проведено констатувальний експеримент, який передбачав вивчення рівня сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої світи.

Визначено критерії формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний та творчо-діяльнісний. До кожного критерію запропоновано показники.

Мотиваційно-ціннісний критерій пов'язується з ціннісними орієнтирами студентів, їхньою здатністю розуміти світ мистецтва, орієнтуватися в ньому, розуміти його призначення, розуміти своє професійне спрямування. Даний критерій передбачає також самовизначення студентів у навчанні та іншій життєвій діяльності. До показників мотиваційно-ціннісного критерію ми відносимо:

- сформованість мотивації навчальної мистецько-педагогічної діяльності;
- потребу у професійному саморозвитку та самовдосконаленні;
- спрямованість художніх інтересів та потреб.

Змістово-операційний критерій передбачає визначення рівня мистецьких знань та вмінь студентів, які становлять основу формування мистецької компетентності. До показників ми відносимо наступні:

- знання та вміння зі спеціальних інтегративних мистецьких дисциплін;

- здатність до аналізу та оцінювання мистецьких творів та продуктів власної діяльності;
- розвиток інтеграційного мислення.

Творчо-діяльнісний передбачає вміння творчо реалізовувати набуті знання та вміння у власній практичній діяльності. Показниками творчо-діяльнісного критерію визначено такі:

- готовність до творчої самореалізації;
- розвиненість комунікативних здібностей;
- здатність до проектування власної професійно-практичної діяльності.

З метою систематизації отриманих результатів запропоновано рівні сформованості у студентів мистецької компетентності:

- високий, який характеризується достатньою сформованістю потреб у вивченні навчальних дисциплін професійного спрямування, готовністю студентів до реалізації власних знань та умінь (які знаходяться на високому рівні), творчого їх прояву практичній діяльності. Наявність об'єктивної самооцінки сприяє свідомому прагненню до самовдосконалення;
- середній, що передбачає наявність у студентів досить чітких, структурованих теоретичних знань, достатніх умінь та навичок з предметів спеціального та мистецького циклів, завдяки чому студенти здатні вільно застосовувати їх у своїй практичній діяльності, створювати різні моделі побудови уроку музичного мистецтва (щоправда, без особливих творчих проявів);
- низький, який передбачає частково сформоване, свідоме ставлення до професії, особистісну пасивність у навчально-педагогічній діяльності, низький рівень професійних знань та умінь, який призводить до слабого виявлення ініціативи, „шаблонного” відтворення наявних знань у практичній діяльності.

Аналіз та узагальнення отриманих даних дозволили зробити висновок про те, що незважаючи на досить переконливий перелік навчальних дисциплін, у процесі вивчення яких може формуватися мистецька компетентність майбутніх учителів музики, на жаль, досить мало таких, які б в інтегрованому вигляді формували всі компоненти мистецької

компетентності. Тому постає гостра необхідність у продовженні досліджень у сфері поліхудожньої освіти, її підсиленні на освітньо-кваліфікаційних рівнях „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, використанні творчих методів навчання, форм роботи у викладанні навчальних дисциплін поліхудожнього спрямування, розробці та впровадженні нових інтегрованих навчальних дисциплін, спецкурсів, які б сприяли формуванню цілісної системи мистецьких знань та вмінь майбутніх учителів музики.

До педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню мистецької компетентності майбутніх учителів музики, відносимо:

- забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів на засадах поліхудожнього освоєння мистецького матеріалу;
- реалізація особистісно зорієнтованого підходу до мистецької підготовки майбутніх учителів музики на основі різнорівневої диференціації професійно-творчих завдань;
- залучення студентів в процесі позааудиторної діяльності до створення художньо-естетичного середовища педагогічного закладу.

Інтегрований підхід в навчально-виховному процесі майбутніх учителів музики полягає в об'єднанні всіх його ланок у цілісну дидактичну систему, що забезпечуватиме одержання студентами комплексу фундаментальних знань, який майбутній спеціаліст зможе творчо використати у своїй професійній діяльності.

Особистісно зорієнтоване навчання – це таке навчання, при якому на чільне місце ставиться особистість, її самобутність, самоцінність, при якому розкривається потенціал кожного суб'єкта навчання. З точки зору професійної підготовки майбутніх учителів музики особистісний фактор повинен обов'язково враховуватися, оскільки кожен студент – це неповторна особистість, з особливими здібностями, можливостями. Розкриття творчих нахилів та формування професійних умінь сприятиме повноцінному становленню особистості майбутнього вчителя музики. У процесі особистісно-зорієнтованого навчання важливим моментом є врахування природних нахилів, здібностей, індивідуальних особливостей кожної

особистості, що дозволить визначити її унікальність та сформувати оптимальні шляхи самореалізації.

Створення естетичного середовища в навчальному закладі передбачає залучення студентів до комплексу заходів, спрямованих на естетичну організацію навчального процесу. Перебування студентів в естетичному середовищі навчального закладу, а також активне залучення до його вдосконалення, буде благодатним підґрунтям для творчої реалізації здібностей студентів, сприятиме посиленню мотиваційної сфери їхньої навчальної діяльності, стане могутнім стимулом їхнього саморозвитку та самовдосконалення.

Під моделлю мистецької компетентності майбутніх учителів музики розуміємо описову характеристику її структурних компонентів, яка, відповідно до мети, завдань, підходів до формування мистецької компетентності та функцій, включає компоненти, показники, а також умови, етапи та методичку формування мистецької компетентності. З метою визначення рівнів сформованості мистецької компетентності до моделі були внесені критерії, за якими й здійснювалося визначення цих рівнів. Окреслені структурні елементи мистецької компетентності майбутнього вчителя музики дозволяють отримати кінцевий результат, а саме: сформовану мистецьку компетентність майбутніх фахівців, яка сприятиме творчій реалізації особистісного потенціалу, креативному впровадженню та реалізації інноваційних освітніх технологій в майбутньому, в процесі власної педагогічної діяльності.

Зміст даного розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Мороз М.О. Використання інтеграції мистецтв у навчально-виховному процесі: теоретичний аспект / М.О.Мороз // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць / [редкол.: М. І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця : Планер, 2009. – Вип. 26. – С. 335-338. – (Серія „Педагогіка і психологія”).
2. Мороз М.О. Інтеграція мистецьких дисциплін як фактор реалізації сучасної парадигми освіти / М.О.Мороз // Нові технології навчання : наук.-метод. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти,

- Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ ; Вінниця, ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – Вип. 73, ч. II. – С. 157-160.
3. Мороз М.А. Учет специфики педагогической деятельности при определении критериев уровня сформированности искусствоведческой компетентности будущих учителей музыки в процессе полихудожественного образования / М.А. Мороз // Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 20 февраля 2013 г.). – Казань ; Зеленодольск : Познане, 2013. – С. 443-448.
  4. Мороз М.О. Критеріальний підхід до формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти / М.О. Мороз // Креативна педагогіка : науково-методичний журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця : ФОП „Корзун Д. Ю.”, 2013. – Вип. 7. – С.144-149.
  5. Мороз М.О. Педагогічні умови формування мистецьких компетентностей майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти / М.О. Мороз // Наука і освіта: науково-практичний журнал / Південний науковий центр НАПН України. – 2012. – № 7 / CVVIII (жовтень). – С. 66-69. – (Серія «Педагогіка і психологія»).

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

### 3.1. Організація та методика проведення формувального експерименту

Ефективність розроблених педагогічних умов було перевірено в ході проведення формувального експерименту за методикою формування мистецької компетентності в процесі поліхудожньої освіти.

Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти визначалася системою завдань, методів, принципів професійного навчання, різноманітними формами роботи, критеріями та рівнями сформованості мистецької компетентності.

Формувальний експеримент проводився протягом 4 років на базі Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. В експерименті брали участь 142 студенти спеціальності „Музичне мистецтво”.

У процесі експериментальної роботи було сформовано експериментальну групу (75 студентів), що навчалася за розробленою методикою формування мистецької компетентності, та контрольну групу (67 студентів), яка працювала за загальноприйнятою методикою викладання мистецьких дисциплін у вищих навчальних закладах.

Експериментальна робота здійснювалася під час викладання музично-теоретичних дисциплін (зокрема, методика музичного виховання, музична література, аналіз музичних творів, гармонія, сольфеджіо); у ході проведення індивідуальних занять з основного музичного інструменту, вокалу (постановки голосу), диригування; у процесі використання елементів розробленої методики формування мистецької компетентності на заняттях з культурології, української та зарубіжної культури; під час викладання

інтегрованого курсу „Інтегративні основи поліхудожньої освіти”, а також під час проведення позанавчальної гурткової роботи з обдарованими студентами (заняття в різноманітних творчих колективах).

Мета формувального експерименту: перевірити ефективність педагогічних умов формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики та дієвість методичного супроводу в умовах навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Завдання формувального експерименту:

- збагачувати систему загальнокультурних, психолого-педагогічних та спеціальних музичних знань студентів;
- формувати інтегративне, цілісне уявлення студентів про види мистецтва, розуміння мистецтва, як цілісної, багатогранної системи;
- розвивати інтеграційне мислення студентів;
- розкрити творчі можливості та творчі здібності студентів;
- виробити комплекс умінь і навичок із застосування системи поліхудожніх знань у процесі власної професійної діяльності.

Формувальний експеримент проходив у три етапи: I етап – мотиваційний, II етап – когнітивний, III етап – професійно-діяльнісний.

Звичайно, такий поділ досить умовний, адже формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики – процес цілісний, у якому всі компоненти взаємопов’язані та формуються в єдиній системі. Але, зважаючи на те, що на певних етапах навчально-виховної діяльності може у деякій мірі переважати той чи інший компонент, ми пропонуємо саме такі етапи експерименту.

Розглянемо процес формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики згідно кожного етапу.

Як показує аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів, найефективнішим напрямом підвищення якості навчання в цілому та професійно-педагогічного зокрема є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студенти спроможні зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об’єкти навчальної діяльності, але й як суб’єкти. Найважливішою передумовою свідомого

ставлення до навчання, міцних, глибоких знань, делікатних інтелектуальних взаємовідносин у колективі В. Сухомлинський вважав саме мисленнєву активність. У книзі „Серце віддаю дітям” педагог, звертаючись до вчителів, писав: „Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи” [200, с. 105]. Щоб сформувати компетентного педагога – майбутнього вчителя музики – потрібно не просто збагачувати студентів знаннями і формувати в них професійні вміння, а й викликати відповідну активність, пізнавальну та практичну. Важливим структурним елементом цієї активності є мотивація, в якій виявляється ставлення майбутніх спеціалістів до навчання, а також до своєї професії.

Мотиваційному аспекту навчання здавна приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі (М.Алексєєва, Л.Божович, О.Ковальов, Г.Костюк, О.Леонтєв, В.Мерлін, С.Рубінштейн, І.Синиця, В.Сухомлинський та інші). У працях видатних психологів та педагогів засуджувалося учіння з-під палиці, як малопродуктивне. У світовій літературі багато написано про те, які страждання терпіли школярі всіх часів від такого навчання.

Проблема мотивації навчання є проблемою причин, які наперед визначають різні форми виявлення активності тих, хто навчається. Психолого-педагогічні джерела пропонують різні підходи до поняття «мотивація». Одні під мотивацією розуміють певні спонукання, які викликають активність організму і визначають її спрямованість (М. Магомед-Емінов), інші – сукупність факторів, які підтримують і направляють поведінку (Мадсен, Годфруа), ще інші – сукупність мотивів (К.Платонов, В. Щадриков) [209, с. 73].

Мотив (від латинського *moveo* – штовхаю, рухаю) – спонукальна причина дій, вчинків людини (те, що штовхає до дії). У навчанні – це пробудження, які спрямовують навчальну діяльність. О.Леонтєв визначав мотив як предмет діяльності, за яким завжди стоїть певна потреба. У свою чергу, потреба викликає певне переживання, інтерес, спонукання, надає



сенсу навчальній діяльності. На основі цього формується мотивування – пояснення причин своїх дій із посиланням на обставини, що спонукають до вибору певної дії [149, с. 71].

Дослідження питання мотивації навчальної діяльності ведуться здебільшого в двох основних напрямках.

Перший – це праці, які безпосередньо стосуються мотивів учіння учнів різного шкільного віку; загальної структури мотиваційної сфери механізмів спонукальної дії мотивів, динаміки їх розвитку в різних вікових групах, а також способів формування повноцінних мотиваційних комплексів під впливом різноманітних факторів.

Другий напрям – це дослідження з проблем розвитку активності особистості у навчанні, позитивних і негативних мотиваційних факторів пізнавальної діяльності, зв'язаних з явищами соціального і суто особистого характеру.

Охарактеризувати мотиви в загальному плані можна наступним чином [209, с. 143]:

<b>ВИДИ МОТИВІВ</b>	
пізнавальні	соціальні
Їх характеризує спрямованість на зміст навчального предмета.	Для них властива спрямованість на іншу людину, на соціальну значущість навчальних дій.
<b>РІВНІ МОТИВІВ</b>	
широкі пізнавальні	широкі соціальні
Навчально-пізнавальні мотиви самоосвіти.	Широкі соціальні та вузькосоціальні (позитивні) мотиви соціального співробітництва.
<b>ЯКОСТІ МОТИВІВ</b>	
змістовні	динамічні
Усвідомленість, самостійність, дієвість, ступінь поширення.	Стійкість, сила, виразність, переключення, емоційне забарвлення.
<b>ПРОЯВИ МОТИВІВ</b>	
У прагненні до одержання нової інформації, у пошуку рішень задач, в успішності та відвідуваності занять, у прагненні до завдань заниженої чи підвищеної складності.	У вчинках, що свідчать про обов'язок і відповідальність; у прагненні до контактів, співробітництва; в ініціативі та допомозі одноліткам.

*Таблиця 6. Загальна характеристика мотивів*

За характером поведінки учасників розрізняють зовнішню та внутрішню мотивації.

Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. Якщо в процесі навчально-виховної діяльності студенти керуються лише зовнішньою мотивацією, то це означає, що чинники, які регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього „я” особистості.

Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості.

Звичайно, внутрішня мотивація більш тривала, ґрунтовна, глибока, вказує на сформованість особистості, справжнє розуміння нею необхідності виконання тієї чи іншої діяльності. І хоча все починається саме із зовнішньої мотивації (приємних відчуттів та вражень від успіху справи, від похвали, заохочення з боку викладачів), важливо, щоб поступово зовнішня мотивація переростала у внутрішню. Адже саме внутрішня мотивація стає рушійним чинником формування компетентного спеціаліста.

Для підтвердження вищесказаного пропонуємо простежити взаємозв'язок видів мотивації та показників навчальної діяльності [209, с. 144].

показники навчальної діяльності	мотивація	
	зовнішня	внутрішня
тенденція до продовження навчальної діяльності	припиняється, якщо зникають зовнішні стимули	триває досить довго
креативність	викликає напруженість, стримує творчість	сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості
складність завдань	учні надають перевагу спрощеним завданням, що призводить до втрати інтересу й активності у навчальній діяльності	надають перевагу ускладненим завданням, що полегшує виконання дій, які вимагають евристичного підходу

характер виконуваних дій	полегшує виконання дій, що вимагають алгоритмічного підходу, але погіршує якість вирішення евристичних завдань, сповільнює творчу активність	заважає виконанню алгоритмічних завдань, але сприяє евристичному підходові до вирішення завдань, прискорює зростання творчого мислення
ефективність засвоєння навчального матеріалу	поверхневе оволодіння навчальним матеріалом	більш високий рівень освоєння теоретичного матеріалу
тип сформованого мислення	позитивно впливає на формування алгоритмічного мислення й алгоритмічної діяльності	більш успішно впливає на пізнавальні процеси та поведінку особистості, сприяє формуванню творчого мислення

*Таблиця 7. Взаємозв'язок мотивації з характером навчальної діяльності*

Щоб забезпечити стійке формування мотивації студентів, зокрема внутрішньої (як більш важливої та ґрунтовної), доцільно проводити відповідну роботу на різних етапах навчання [209, с. 146]:

види мотивації	методи навчання	прийоми навчання
вступна мотивація	мотивуючий вступ	ставлення до особистості
		ставлення до ситуації
		приголомшення
		виступ із цитатою, питанням
мотивуюча демонстрація	попереднє відвідування дошкільних та шкільних навчальних закладів	попередній показ досліджуваного явища, процесу
		орієнтація змісту навчального матеріалу на його практичний зміст і на конкретну професійну діяльність
поточна і заключна мотивація	етап викладу матеріалу: лекція, бесіда, розповідь	демонстрація в мовленні практичного використання теоретичних положень, що наводяться
		надання права вільного вибору завдань, створення завдань оптимальної складності, новизна і непередбачуваність завдань
		позитивний зворотний зв'язок або інформування студентів про успішність їхньої діяльності
	етап формування і контролю діяльності: розв'язання задач і рішення завдань, виконання лабораторних робіт	

*Таблиця 8. Дидактичні характеристики внутрішньої мотивації*

Говорячи про внутрішню мотивацію майбутніх учителів музики, необхідно враховувати специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності та забезпечувати формування цілісного, інтеграційного сприйняття та розуміння різних видів мистецтва.

На сучасному етапі розвитку системи освіти інтегрований підхід до навчання розвивається та вдосконалюється. У законі „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI століття) підкреслюється, що у держави, в якій відсутній високий рівень освіти, немає майбутнього. У відповідних державних документах йдеться про виведення вітчизняної освіти на рівень розвинених країн шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних елементів. А досягнення цієї мети залежить, насамперед, від змісту освіти [49; 64].

Особливості інтеграції в освіті, її форми та види активно досліджують І.Бех, М.Вашуленко, К.Гуз, В.Загвязинський, М.Іванчук, В.Ільченко, І.Козловська, Ю.Мальований, Ю.Самарін та ін. У значній кількості досліджень знаходимо обґрунтування ідеї інтегрованого впливу різних видів мистецтва на особистість (Н.Аніщенко, Е.Белкіна, Л.Ващенко, Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Тарасенко, Г.Шевченко). На основі інтеграції навчальних предметів створені окремі програми, наприклад, „Мистецтво” (авторський колектив під керівництвом Л.Масол). В основі даної програми знаходиться принцип координації художніх знань, у процесі оволодіння якими, на думку авторів програми, розширюватимуться асоціативні уявлення учнів, що забезпечить формування основ цілісної художньої картини світу [123, с. 3].

Ідея інтегрованого навчання сьогодні особливо актуальна, оскільки сприяє успішній реалізації нових освітніх завдань, визначених державними документами. Інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним змістом навчального матеріалу, навчально-методичним забезпеченням, новими технологіями.

Обґрунтовуючи доцільність інтеграції в галузі мистецтва, дослідниця Г.Москвіна наголошує на спільних рисах (характеристиках), властивих усім видам мистецтва, а саме:

- єдність природи мистецтва;
- естетичне ставлення до світу;
- аналогічність творчого пошуку митців будь-якого фаху;
- наявність художнього образу;
- універсальність засобів художньої виразності різних видів мистецтва;
- смислова та стильова єдність;
- асоціативно-емоційна природа [76, с. 165].

Проаналізувавши наукові дослідження з проблем поліхудожньої освіти (параграф 1.3), відзначаємо, що головним завданням інтегрованого підходу в цьому напрямі реалізації поліхудожньої освіти є формування цілісних уявлень особистості про навколишній світ; гармонійний творчий розвиток індивідуальних художніх здібностей; становлення стійких естетичних інтересів, переконань, смаків (за Л.Масол) [121, с. 165]; готовність до самореалізації в творчій та професійно-мистецькій діяльності особистості.

Саме тому на першому етапі формувального експерименту ми звертали увагу на створення мотиваційних характеристик мистецької компетентності, оскільки вважаємо, що стійке розуміння та усвідомлення майбутніми учителями музики необхідності здобувати обрану професійну освіту, бажання оволодівати відповідними знаннями та навичками, а також потреба в комплексній поліхудожній підготовці, яка зумовлюється особливостями майбутньої педагогічної діяльності, є першочерговими чинниками формування мистецької компетентності студентів.

Мета першого (мотиваційного) етапу – формувати мотиваційно-ціннісні орієнтири студентів, їхню здатність розуміти світ мистецтва, його інтегративну сутність, розвивати розуміння власного творчого призначення, готовність до реалізації знань та вмінь у подальшій педагогічній (практичній) діяльності.

Головними завданнями на даному етапі експерименту були:

- формування мотиваційного та інтеграційного компонентів мистецької компетентності в процесі вивчення мистецтвознавчих дисциплін;

- вибір різноманітних практичних завдань, створення відповідних педагогічних ситуацій, в яких студенти змогли б виявити свій життєвий та художньо-естетичний досвід;

- розвиток інтегративного, цілісного уявлення про види мистецтва, розуміння мистецтва як цілісної, багатогранної системи.

Оскільки однією з педагогічних умов формування мистецької компетентності є єдність мистецтв, інтегративний підхід до вивчення мистецьких дисциплін, то важливе завдання мотиваційно-інтеграційного етапу – чітко структурувати в свідомості студентів мистецькі знання, створити підґрунтя для їх накопичення.

Реалізація завдань даної частини формувального експерименту здійснювалася на різних етапах занять. Особлива увага приділялася чіткому формулюванню мотивації навчальної діяльності студентів. Пропонуємо окремі зразки мотивації навчальної діяльності студентів в додатку (додаток Б.3.).

Таким чином, систематичне здійснення мотивації навчальної діяльності студентів сприяло формуванню в студентів чіткого професійного спрямування, свідомого розуміння завдань навчально-виховного процесу в цілому та окремих навчальних дисциплін зокрема, визначенню ними мети, завдань власного професійного становлення та шляхів їх реалізації.

Студенти-першокурсники Барського гуманітарно-педагогічного коледжу, згідно з діючим навчальним планом, мають змогу вивчати лише один спеціальний предмет музично-теоретичного циклу: елементарну теорію музики (оскільки решта предметів – загальноосвітні, засвоєння яких дозволяє студентам отримати після другого курсу атестат про повну середню освіту).

Тому перший етап формуючого експерименту ми розпочали саме в процесі вивчення навчальної дисципліни „Елементарна теорія музики”.

З вищесказаного стає зрозумілим, що рівень музичної підготовки, з яким приходять студенти до коледжу та ВНЗ, далеко неоднаковий. І щоб навчання та засвоєння такого базового музичного предмету, як елементарна теорія музики, було ефективним, доступним, відповідним до дидактичних принципів, сприяло формуванню стійкої мотивації, навчання з даної

дисципліни ми здійснювали із використанням диференційованого підходу до викладання навчального матеріалу та перевірки знань й умінь студентів.

Враховуючи диференційований підхід до першокурсників із різним рівнем музичної підготовки, пропонували зразки завдань, метою яких було саме визначення рівня підготовленості студентів (додаток Б.2.).

На основі даного тестування для кожного студента в подальшій роботі добиралися індивідуальні завдання, при вирішенні яких теоретичні знання та практичні навички вдосконалювалися, поглиблювалися, розширювалися, що і стало початковою ланкою формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Пропонуємо зразок практичних завдань різної складності, які студенти виконували на заняттях елементарної теорії музики.

Тема «Звук».

Завдання достатнього рівня складності

Записати літерними позначеннями подані звуки:

До-дієз, фа, ля-бемоль, сі-бемоль, мі-дієз, ля-дубль дієз, соль бемоль, фа-дубль бемоль, ре-дієз, сі-дубль бемоль.

Завдання високого рівня складності

Записати літерними позначеннями звуки таких октав:

Соль великої октави, мі-бемоль контроктави, сі-дієз субконтроктави, до третьої октави, фа-бемоль малої октави, ля-дієз четвертої октави, соль-дубль бемоль другої октави, ля-бемоль контроктави, сі-дубль дієз першої октави, ля малої октави.

Такі завдання допомагали в процесі вивчення навчальної дисципліни елементарна теорія музики здійснювати індивідуальний, диференційований підхід. І тоді кожен студент мав можливість виконувати практичні завдання такої складності, яка відповідала його можливостям, вмінню застосовувати теоретичні знання на практиці.

Таким чином, використовуючи диференційовані завдання в процесі вивчення елементарної теорії музики, ми прагнули до індивідуального розвитку кожного студента. Особливість цих завдань полягає в тому, що їхня

складність поступово зростала, що дозволяло студентам з різною підготовкою вдосконалювати свої навички та в кінцевому результаті досягати певного рівня сформованості мистецької компетентності.

Окрім того, що здійснювалася чітка диференціація в підборі завдань, починаючи з вивчення елементарної теорії музики, ми намагалися впроваджувати елементи інтеграції в пояснення таких тем як, наприклад, „Ритм”, „Інтонія” та ін., формуючи в студентів розуміння єдності, універсальності цих понять у різних видах мистецтва.

Починаючи з другого року навчання (II курсу) студенти спеціальності „Музичне мистецтво” починають вивчати цілу низку навчальних дисциплін спеціального циклу. Серед них є такі, вивчення яких триває декілька років (аж до IV курсу). Йдеться, зокрема, про такі музично-теоретичні навчальні дисципліни, як сольфеджіо та гармонія. Тривале вивчення цих предметів допомагає цілеспрямовано формувати професійні якості майбутніх учителів музики, інтегративно об'єднуючи знання та вміння студентів, отримані на заняттях з інших дисциплін, насамперед, музичних (гармонії, хорознавстві, аналізі музичних творів, методиці музичного виховання, основному музичному інструменті, акомпанементі), а також мистецтвознавчих (культурології, українській та зарубіжній культурі та ін.). Така можливість інформаційної акумуляції сприяє посиленню свідомого спрямування студентів на майбутню педагогічну діяльність.

Для підвищення ефективності роботи майбутніх учителів музики на заняттях із сольфеджіо, з метою їхнього творчого розвитку, посилення інтересу до обраної професії, ми використовували різноманітні методи (практичні, наочні, проблемні, репродуктивні, частково-пошукові (евристичні), творчі, аналітичні, метод „закритого” оцінювання), залучали студентів до колективних, групових, індивідуальних форм роботи творчого, імпровізаційного характеру, де вони мали можливість демонструвати свій професійний рівень. Такі форми роботи як підбір акомпанементу до вправ, створення дво-, три- та чотириголосся, сольфеджування власних музичних композицій становили найперші спроби реалізації методу поліхудожньо-асоціативної імпровізації, оскільки студенти вчилися створювати свої власні



музичні композиції, що в подальшому навчанні було підґрунтям, основою більш професійних імпровізаційних поліхудожніх робіт. Усе це формувало стійкий інтерес та було хорошим стимулом до творчої діяльності майбутніх учителів музики.

Як свідчить практика, використання на заняттях сольфеджіо пісенних зразків українського фольклору – досить ефективний та дієвий засіб формування не лише професійно-виконавських навичок, але й національної свідомості, патріотичного виховання та духовного збагачення молоді. Виконуючи різні завдання творчого характеру (реалізація проблемно-творчих методів), що стосуються вивчення, аналізу та обробки українських народних пісень, студенти починали розуміти їхню практичну значимість. Адже весь цей навчальний матеріал згодом вони могли використати вже у власній роботі зі школярами.

У процесі виконання студентами завдань різного рівня складності (створення дво-, три-, чотириголосся на основі української народної пісні, підбір акомпанементу (реалізація творчого методу) здійснювався аналіз робіт, під час якого визначалось їхнє можливе практичне застосування на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі (визначення класу, по можливості теми уроку). Цей етап був завжди емоційним, творчим, студенти активно дискутували, у процесі чого мали можливість перевірити власні психолого-педагогічні та методичні знання.

Так, студентам II курсу ми пропонували створити двоголосся у вигляді канону, оскільки такий вид багатоголосся досить активно використовується на уроках музичного мистецтва в початкових класах (додаток В.1.).

Пропонуючи студентам II курсу завдання творчого характеру «Доспівай мелодію», ми прагнули до формування в майбутніх учителів музики творчого підходу до розвитку мелодичної лінії та розвивали їхні композиторські здібності. Наприклад, виконуючи українську народну пісню «Жила-була царівна», студенти отримували завдання самостійно створити завершення мелодичної лінії (додаток В.1.).

Таким чином здійснювалася підготовка студентів II курсу, що навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво», до двоголосного

виконання пісень. Найпростіше гармонічне двоголосся, яке створювали студенти II курсу на заняттях сольфеджіо, можна використовувати на уроках музичного мистецтва у 3 – 4 класах загальноосвітньої школи. Пропонуємо кращі роботи студентів (додаток В.1.):

Дотримуючись принципу наступності навчання, ми ускладнювали творчі завдання для студентів III – IV курсів, пропонували їм створювати не лише гармонічне двоголосся, а й двоголосся з поліфонічними (підголосковими) елементами, а також триголосся. Оскільки такі завдання – дещо вищого порядку і вимагають від студентів глибоких знань з гармонії, хорознавства, методики музичного виховання, то перед початком роботи ми пропонували власні зразки обробок українських народних пісень (наочний метод, демонстрація). Аналізуючи дані зразки (метод аналізу), студенти звертали увагу на гармонічні особливості, голосоведіння окремих голосів, а потім намагалися все це втілити у своїх роботах.

Ще одним цікавим для студентів видом творчої роботи, який ми використовували на заняттях сольфеджіо, було створення власних мелодій на основі ритмічного малюнку. Суть завдання полягала в тому, що студенти отримували ритмічний малюнок (іноді відтворювали його під час написання ритмічних диктантів), на основі якого мали самостійно створити мелодичний малюнок (лад і тональність обирали за бажанням). Виконання таких завдань активізувало внутрішній слух, мелодичне та гармонічне відчуття, стимулювало творчу діяльність та ініціативність студентів. Завдання такого типу ми пропонували студентам III – IV курсів, оскільки в них уже сформований певний практичний досвід.

Наводимо приклади кращих студентських робіт по створенню мелодій на заданий ритмічний малюнок (додаток В.1.).

Виконання студентами таких завдань створювало на заняттях сольфеджіо креативну атмосферу. Тому такі заняття за формою проведення та видами завдань можна назвати справжньою композиторською лабораторією.

Під час оцінювання творчих робіт студентів, що стосуються створення багатоголосся на основі українських народних пісень, ми використовували

авторський метод так званого «закритого оцінювання». Суть цього методу полягала в тому, що студенти давали власну оцінку роботам, не знаючи напевне, хто є їхнім автором. Слухаючи у виконанні викладача створені варіанти обробок, студенти аналізували, намагалися помітити типові помилки, і, що важливо, вчилися давати об'єктивну оцінку почутому. Використання методу «закритого оцінювання» допомагало «авторам-початківцям» (студентам) вільніше себе почувати, не комплексувати через помилки, які вони допускали при виконанні такого типу завдань. Адже на початковому етапі роботи не кожен міг вдало створити багатоголосся. Часто такі невдачі спричиняли зневіру у власних силах. Проте, як бачимо на практиці, наш метод оцінювання допомагав уникнути таких небажаних наслідків, а також ефективніше формувати креативність майбутніх учителів музики.

Таким чином, курс сольфеджіо створював широкий спектр можливостей для формування як стійкої мотивації навчальної діяльності студентів, так і можливість вирішення інтегрованого підходу до професійної освіти майбутніх учителів музики. Проте на заняттях сольфеджіо йшлося більше про внутрішню інтеграцію музичних навчальних дисциплін: методики музичного виховання, хорознавства, аналізу музичних творів, аранжування, гармонії, музичного інструменту, акомпанементу.

Поліхудожній розвиток майбутніх учителів музики яскравіше проявлявся на заняттях з таких навчальних дисциплін музично-теоретичного циклу, як гармонія, аналіз музичних творів. Поряд із реалізацією першорядних завдань цих навчальних дисциплін (вивчення різноманітних видів акордів, їхніх закономірностей, взаємозв'язку між ними, знайомство з основними формами побудови музичних творів) важливим моментом була допомога студентам усвідомити поліхудожнє значення понять „гармонія”, „форма побудови”, „композиція”, навчити помічати спільні ознаки цих понять у різних видах мистецтва.

Так, розпочинаючи знайомство майбутніх учителів музики з гармонією, звертали, насамперед, увагу студентів на універсальність категорії „гармонія” [160, с. 108], на міфологічну версію походження поняття (за якою

Гармонія – дочка бога війни Арея і Афродіти – богині любові, краси, родючості), що символізує єдність протилежностей, баланс розходжень, установлення певної міри в їхньому співвідношенні. Усі ці риси (поєднання, баланс протилежностей) знаходимо в різних видах мистецтва („нестійкість – стійкість”, „рух – спокій” (музика); „світло – тінь” (живопис); „зовнішня пишність – внутрішня шляхетність”, гармонія в архітектурних ансамблях „палац – парк”, „собор – площа” (архітектура); „зміст – форма” (література); „реальність – ілюзія” (різні види мистецтва)).

Таке пояснення категорії „гармонія” сприяло чіткішому усвідомленню студентами поліхудожності понять, що вивчалися, допомагало знаходити паралелі, аналогії між різними видами мистецтва, що, в свою чергу, допомагало сформувати мистецьку компетентність майбутніх спеціалістів.

Ефективним у реалізації поліхудожньої освіти був такий вид занять з окреслених навчальних дисциплін, як практичні заняття поліхудожнього застосування знань та вмінь. Виконуючи практичні завдання пошукового характеру (додаток В.2.), готуючи різноманітні мистецькі презентації, у процесі аналізу творів різних видів мистецтва, студенти знаходили між ними стильові паралелі, спільні та відмінні ознаки у виражальних засобах мистецтв, що допомагало, залучивши знання з музичної літератури, культурології, зрозуміти єдність, інтегративну природу мистецтва в цілому.

Так, здійснюючи в процесі самостійної роботи аналіз музичного твору, студенти зверталися, насамперед, до характеристики відповідної епохи, соціально-культурного середовища країни, де жив композитор, чий твір аналізується, особливостей мистецьких стилів, напрямів тієї епохи, стильових особливостей творчості композитора та спільних ознак з мистецьким стилем відповідного періоду (додаток Д.1.).

Знайомлячись із особливостями становлення та розвитку гармонічної мови, використовуючи дослідницький метод та завдання творчого характеру, майбутні вчителі музики створювали мистецькі проекти, в яких відображали стильові характеристики епох, проводячи аналогії між гармонічною мовою музичних творів та засобами виразності інших видів мистецтва в

конкретному стилі (наприклад, класицизм, романтизм, імпресіонізм та ін.) (додаток Д.2.).

Посилення розуміння інтеграційного зв'язку між усіма видами мистецтва здійснювалося на заняттях з культурології, української та зарубіжної культури в процесі виконання завдань творчого, інтерпретаційного та асоціативного характеру.

Наводимо окремі приклади таких завдань.

1. „Склади діалог”.

Інструкція. Розгляньте репродукцію живописного твору К. Трутовського „Одягають вінок”. Складіть діалог героїв творів.

Приклад відповіді студентів (Дрозд О., IV курс):

К. Трутовський „Одягають вінок”



*Зелене подвір'я, селянська хата. З хати вийшли, сміючись та весело розмовляючи, дві дівчини – гарна, молода дівчина на виданні та її молодша симпатична сестричка.*

*- Ганнусю, ну будь ласка, вбери мене у такий віночок, який буде у тебе на весіллі! – вкотре попросила маленька дівчинка свою старшу сестру.*

*- Ну, добре, Марійко, сідай вже, - ніжно дивлячись на свою маленьку сестричку, мовила Ганнуся.*

*Марійка зручно вмостила на великому пні. Вона була вбрана в яскраву обгортку і святкову сорочку з рясним намистом. Ганнуся неспішно почала прикрашати її голівку віночком з пишних квітів і зеленого листя. Робила вона*

*це з ніжністю і лагідною посмішкою, до того ж старанно, як важливу справу.*

*На цю незвично урочисту та святкову справу звернув увагу Мишко – товариш Марійки, що саме йшов вулицею. Не витримав та завернув на подвір'я.*

*- Доброго дня! А що це тут відбувається? У вас якесь свято? – запитав Мишко.*

*- Та ні, - засміялася Ганнуся. – Ось Марійка захотіла спробувати, як то бути нареченою.*

*Підійшовши ближче, Мишко так і залишився стояти, спостерігаючи із серйозною повагою за тим, що відбувалося. А Марійка аж зашарілася, тамуючи радість від обнови, яка була для дівчинки символом певного ступеня дорослості, та отакої уваги до своєї особи.*

*- Ну, як тобі, Мишку, мої прикраси? – запитала Марійка товариша, торкаючись рукою намиста, ніби перевіряючи, чи на місці воно, водночас трохи пишаючись і соромлячись.*

*- Марійко, ти наче справжня наречена, - захоплено промовив Мишко. – Такої краси я ще не бачив.*

*Слухаючи невимушену розмову своєї молодшої сестрички та її товариша, Ганнуся не витримала і щасливо засміялася:*

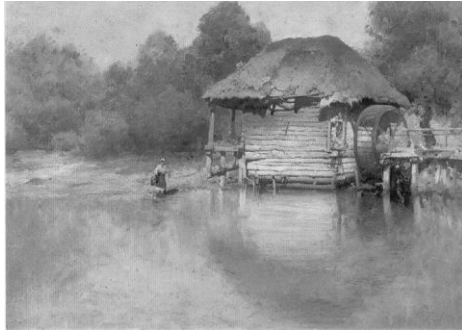
*- Ах, ти ж моя маленька наречена! Годі вже, біжи трохи пограйся з Мишком та не барись, скоро йдемо зустрічати батьків з поля.*

## 2. „Склади монолог”.

Інструкція. Розгляньте картину П.Левченка „Водяний млин”. Складіть монолог головного героя.

Приклад відповіді студентів (Йолохов П., студент IV курсу)

П.Левченко „Водяний млин”



*Якось довелося мені одного сонячного осіннього дня добиратися до міста пішки. Світило ніжне вересневе сонечко, не пекуче, як влітку, а лагідне, ніби трішки стомлене після літньої спеки. Мальовнича дорога пролягала вздовж річки, на якій, немов могутній велетень, стояв водяний млин. Мимоволі я замилувалася ідилією, що відкрилася моєму зорові.*

*Мелодійно лється вода, крутячи колесо водяного млина. З розмов старших людей я знала, що такі млини споконвіку будувалися в українських селах. Мистецтво мірошництва передавалося від батька до сина. Ось цей, на який я дивилася, затаївши подих, щоб не порушити величну красу, певне, знає не одне покоління трударів. Він уже старий, про людину сказали б — «сивий». Поки він відпочиває... Але вже вродили хліба на ланах, і ось-ось приїдуть до млина люди, привезуть золоте зерно, перемелють його на борошно. І у кожній оселі на столі з'явиться рум'яний запашний хліб.*

*Намилувавшись небаченою красою та пройнявшись величчю, що йшла від водяного млина, я попрямувала далі.”*

Зрозуміти та усвідомити інтегративну основу різних видів мистецтва нам допомагали не лише конкретні завдання, які використовувалися на різних етапах занять з культурології, української і зарубіжної культури та інших навчальних дисциплін (наприклад, на етапах актуалізації опорних знань, закріплення навчального матеріалу, у процесі перевірки знань студентів), але й різні форми проведення занять окреслених навчальних дисциплін. Наприклад, цікавою формою проведення практичного заняття з культурології (української і зарубіжної культури) була «Картинна галерея» (автор Шевченко В.І.). Пропонуємо стислий опис такої форми.

*Заняття «Картинна галерея». Під час звучання незнайомого музичного твору студентам пропонувалося розглянути репродукції 2-х – 3-х картин і вибрати ту, яка, на їх думку, найбільше відповідає музиці. Потім вони аргументували свій вибір. Ми прагнули, щоб студенти усвідомили, що в пошуках аналогій важливий не стільки зовнішній зв'язок (коли збігаються образи, сюжети), скільки внутрішній, тобто подібність емоційного настрою. Розглядаючи репродукцію однієї з картин, студенти пригадували найбільш схожі до неї музичні твори. Після їх слухання проводилася бесіда, під час якої студенти аргументували свої судження. Якщо вони не могли назвати відповідні музичні аналогії, ми пропонували два-три твори. Порівнюючи їх, кожен вибирав найбільш підходящий.*

На заняттях такого типу важливим було підведення майбутніх учителів музики до розуміння багатозначності творів мистецтва та суб'єктивності їх сприйняття. Такі заняття сприяли вихованню культури емоцій, розширенню світогляду, глибшому сприйняттю мистецтва.

Вивчення нового матеріалу на заняттях з навчальних дисциплін мистецтвознавчого циклу ми проводили у вигляді презентації мистецьких проєктів, що надзвичайно актуально у наш час – час всезагальної комп'ютеризації та технологізації. До виконання мистецьких проєктів залучали самих студентів, що було хорошим стимулом їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Виконували такі проєкти групи з 3–4 студентів, кожна з яких презентувала окремий вид мистецтва, акцентуючи увагу на прояві загальної теми проєкту в тому виді мистецтва, який представляла (додаток Д.3.) .

Отже, пропонуючи студентам завдання та форми занять поліхудожнього спрямування, ми посилювали внутрішню мотивацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності, ступінь професійної зацікавленості, розуміння ними інтеграційної сутності мистецтва й продовжували відповідний процес навчання на наступних етапах формувального експерименту.

Професія вчителя музики передбачає реалізацію ним навчально-виховних завдань, викладених у державних освітніх документах.



Для забезпечення реалізації мети та завдань сучасної освіти необхідна відповідна підготовка педагогічних працівників (зокрема вчителів музики, якщо йдеться про художньо-естетичний розвиток школярів). Професійна діяльність сучасного вчителя музики надзвичайно багатогранна. Вона передбачає безліч компонентів, серед яких: розвиток музичного слуху та почуття ритму у школярів, прищеплення інтересу дітей до музикування й імпровізації на музичних інструментах, навчання аналізувати твори різних видів мистецтва, формування розуміння матеріальної й духовної краси навколо себе. Учитель музики озброює школярів теоретичними знаннями в галузі мистецтва, впроваджуючи художньо-педагогічні та інноваційні технології в навчально-виховний процес, використовуючи ідеї та здобутки педагогів-новаторів.

Тому стає зрозумілою необхідність в оволодінні майбутніми вчителями музики відповідними знаннями та вміннями, які здобуваються ними в процесі професійної підготовки.

Ще Г.Сковорода наголошував: „Довго сам учись, коли хочеш навчати інших” [131, с. 9].

Як зазначав Іржи Томан, для того, щоб правильно і гарно навчати дітей, „... потрібні три основні передумови: володіти технікою мовлення, знати психологічні засади стосунків між людьми і, нарешті, мати що сказати...” [131, с. 14].

Отже, знання студентів (майбутніх учителів музики) та вміння їх реалізувати в практичній діяльності відіграють чи не найголовнішу роль у їхньому професійному становленні. Саме цей фактор дозволив нам звернутися на другому етапі експерименту до формування когнітивного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Поняття когнітивності досить детально вивчається в педагогіці. Ю.Ємельянов називає когнітивність соціальним інтелектом, під яким має на увазі стійку здатність майбутнього вчителя розуміти самого себе, інших людей, а також прогнозувати діяльність [57, с. 39]. Подібної точки зору дотримується І.Васильєва, яка виділяє в когнітивності рівень сформованості фахових знань, спостережливості [24, с. 6]. Дослідниця Т.Тамбовкіна

когнітивність майбутнього вчителя визначає як уміння планувати власну педагогічну діяльність, адекватно застосовувати методичні прийоми відповідно до мети навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень [5]. Найбільш широке та загальне трактування когнітивності пропонує О.Бігич, що визначає її як сукупність знань, навичок, умінь, здібностей студентів стосовно формування особистості учнів [11, с. 29].

Таким чином, когнітивно-інтегративний компонент мистецької компетентності майбутніх учителів музики являє собою результат навчальної діяльності студентів. Він характеризується об'ємом знань (глибина, системність) а також стилем мислення особистості, зокрема, рівнем володіння інтеграційним мисленням, яке є важливим компонентом поліхудожньої освіти студентів. Зміст когнітивної сфери відкриває для них можливість вільно та варіативно обирати нові знання, нові цілі та цінності, визначає процес педагогічного пошуку, дозволяє вирішувати складні професійні завдання [111, с. 95].

Формування комплексу мистецьких знань та вмінь неможливе без емоційного ставлення до процесу. Саме емоційний компонент, який передбачає вміння отримувати насолоду від навчання, а також задоволення процесом педагогічної діяльності та результатами власної практичної діяльності є тим рушійним елементом, який спонукає студентів до подальшої творчої реалізації професійного потенціалу.

Йдеться про гедоністичну характеристику, яка є невід'ємною частиною мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Мистецтво доставляє людям насолоду. Ще древні греки відзначали особливий, духовний характер естетичної насолоди і відрізняли його від плотських задовольень. Гедоністична функція (мистецтво як насолода) має прояв у тому, що мистецтво являє собою сферу свободи й майстерності, які несуть насолоду. Усі явища мистецтва співвідносні з естетичними цінностями. Джерелом естетичної насолоди є художня форма, яка знаходиться в гармонійній єдності зі змістом. Радість несе в собі й залучення до творчості, й ігровий аспект, присутній при сприйнятті художнього твору.

Зважаючи на те, що система професійних знань та вмінь займає центральну позицію в формуванні мистецької компетентності майбутніх учителів музики, а навчання мистецтву обов'язково супроводжується емоційним відгуком та сприйняттям, другим етапом формувального експерименту став когнітивний.

Метою другого – когнітивного – етапу формувального експерименту було сформувані необхідний обсяг теоретичних знань та практично-творчих умінь студентів.

Нами були визначені наступні завдання:

- сформувати систему поліхудожніх та спеціальних музичних знань студентів;
- розвивати пізнавальні інтереси, здібності та інтеграційне мислення майбутніх учителів музики;
- сформувати комплекс умінь і навичок із застосування поліхудожніх, спеціальних методичних знань у процесі виконання практичних завдань;
- створити сприятливі умови для формування естетичного смаку та отримання задоволення від виконання практично-творчих завдань.

З метою вдосконалення процесу формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики було розроблено авторський спецкурс „Інтегративні основи поліхудожньої освіти” для студентів вищих навчальних закладів спеціальності „Музичне мистецтво”.

Дотримуючись принципу наступності навчання, спецкурс призначений для вивчення студентами-бакалаврами і передбачає узагальнення мистецьких знань та вмінь, отриманих студентами на II – IV курсах у процесі вивчення культурології, методики музичного виховання, аналізу музичних творів, гармонії, сольфеджіо, гри на музичному інструменті та ін. Проте завдання спецкурсу – не повторення вивченого раніше, а виведення знань студентів на якісно новий, інтегративний рівень усвідомлення, застосування отриманих знань у процесі творчої діяльності.

Курс „Інтегративні основи поліхудожньої освіти” передбачає організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою. Він складається з 1 кредиту, що становить 108 годин, з яких 54 год. відведено на

аудиторну роботу, а саме: на лекції – 12 год., практичні заняття – 20 год., лабораторні заняття – 22 год., а також 54 год. – на самостійну та індивідуальну роботу.

Розробка курсу з таких позицій визначає його основні завдання:

- формувати ціннісні орієнтири студентів, їхню здатність розуміти світ мистецтва, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати його призначення, розуміти своє творче спрямування;

- формувати в студентів чітку систему знань про культуру, мистецтво (види, жанри, стилі), закономірності інтеграції мистецтва;

- розвивати психологічні якості та психічні процеси (уява, мислення, сприймання), що допоможе студентам у становленні себе як особистості, здатної до самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, самореалізації;

- формувати здатність емоційно реагувати та давати власну оцінку творам різних видів мистецтва;

- ознайомити майбутніх учителів з методикою проведення інтегрованих уроків з навчальних дисциплін „Мистецтво” та „Художня культура”;

- формувати вміння творчо реалізовувати набуті знання та вміння у власній практичній діяльності.

На кінець вивчення даного курсу студенти мають знати характеристику мистецтва як складової культури; завдання, функції мистецтва; види та історичні форми мистецтва; жанрові системи мистецтв; напрями та стилі мистецтва; основні завдання та мету інтегрованих курсів мистецької освіти; особливості впровадження інтегрованих мистецьких курсів у систему освіти України та зарубіжних країн; форми, методи та прийоми мистецької освіти; основні художньо-педагогічні технології проведення інтегрованих уроків „Мистецтво” та „Художня культура”.

Студенти повинні вміти класифікувати, розрізняти та характеризувати мистецтво за видами, жанрами та стилями; володіти методикою викладання інтегрованих курсів „Мистецтво” та „Художня культура”; використовувати різноманітні методи, прийоми, форми, художньо-педагогічні технології навчання в процесі викладання інтегрованих мистецьких курсів; формувати в учнів свідоме уявлення про види, жанри та стилі мистецтва; виховувати у

школярів естетичне світосприйняття, стійке бажання спілкуватися з мистецтвом.

Мета навчальної дисципліни – підготувати висококваліфікованого педагога, який у повній мірі володіє мистецькими компетентностями; ознайомити з видами, жанрами, стилями мистецтва, методикою викладання інтегрованих курсів „Мистецтво”, „Художня культура”; формувати смаки на основі глибокого розуміння мистецтва як складової культури; розвивати творчі вміння та творче мислення студентів, розширити професійне спрямування майбутніх учителів музики.

Другий етап формувального експерименту здійснювався в процесі проведення лекційних та практичних занять спецкурсу.

Лекційні заняття спрямовані на формування глибоких, чітко структурованих мистецтвознавчих та педагогічних знань студентів, які є основою ціннісно-сислового, навчально-пізнавального (когнітивного) компонентів мистецької компетентності студентів. Формування перерахованих компонентів ґрунтується на розумінні сутності мистецтва як художньої творчості людини, його видів, жанрів, стилів, методичної бази для впровадження інтегрованих курсів у загальноосвітніх навчальних закладах, традиційних та нетрадиційних уроків мистецтва, форм, методів, прийомів навчання мистецтву, художньо-педагогічних технологій на уроках мистецтва.

Закріплення навчального матеріалу, що викладався на лекційних заняттях, ми проводили, наприклад, у формі так званої „атаки на організатора”, суть якої полягала в тому, що окремі студенти (або ж підгрупи, на які можна розподілити студентів) по черзі ставили викладачеві запитання, які, на їхню думку, потребували додаткового з'ясування. Це дозволяло педагогові визначити рівень зацікавленості студентів обговорюваною проблемою, глибину усвідомлення та розуміння ними навчального матеріалу. Студенти ж, з'ясувавши в такий спосіб питання, що найбільш їх цікавили або викликали труднощі або нерозуміння, отримували додатковий стимул для свідомого навчання та потребу в подальшому засвоєнні матеріалу й накопиченні професійних знань.

Мета семінарських занять – формувати когнітивно-інтегративний компонент мистецької компетентності, розвивати інтеграційний спосіб мислення, емоційний відгук на твори мистецтва, вміння узагальнювати, систематизувати знання основних категорій мистецтва, традиційних та інноваційних методів, форм та прийомів навчання в процесі вивчення мистецьких дисциплін з метою подальшого практичного застосування.

Комплекс творчих завдань імпровізаційного характеру для практичних занять передбачав групове та індивідуальне виконання, а також роботу в малих групах. Мета занять реалізувалася в процесі створення різноманітних мистецьких презентацій, підготовці проєктів, аналізі-інтерпретації творів мистецтва, розв’язанні тематичних мистецьких кросвордів, створенні сенканів.

Реалізації завдань поліхудожньої освіти майбутніх учителів музики сприяли не лише завдання імпровізаційного поліхудожнього спрямування, а й нетрадиційні форми проведення самих занять. Студентам пропонувалися, наприклад, такі форми занять як „Театральна студія”, „Мистецька естафета” та інші. Зупинимось детальніше на характеристиці цих занять.

*„Театральна студія”. Майбутнім учителям музики пропонувався відеоряд без аудіо-супроводу. Це міг бути фрагмент спектаклю, театральної вистави (бажано невідомої для студентів). Завдання: враховуючи дію акторів у відео-фрагменті, постановку, атрибутику, дати власну назву, підібрати з літературних та музичних творів такі, які б найточніше передали події запропонованого фрагменту. У виборі літературного та музичного супроводу студенти не обмежені. Майбутні фахівці презентували власні варіанти, після чого ми пропонували переглянути оригінал. У результаті подальшого обговорення та аналізу відбувалося з’ясування найточніших та найвлучніших моментів.*

Позитивним моментом такого заняття була не лише ідея залучення всіх видів мистецтва для виконання поставленого завдання, а й вдосконалення комп’ютерних знань студентів та вміння працювати в різних мультимедійних програмах, що надзвичайно важливо для сучасного компетентного вчителя музики. Разом з тим, отримані результати посилювали відчуття задоволення

та успіху від процесу виконання завдання й створення нового поліхудожнього продукту в процесі власної навчальної діяльності.

„Мистецьку естафету” ми проводили двома способами.

„Мистецька естафета”. I спосіб. Студентам пропонувався літературний твір (відомий для них). Завдання: кожен студент по черзі (передаючи естафету один одному) повинен назвати (а потім і виконати) музичний твір (довільний, вітчизняних чи зарубіжних композиторів), який би найточніше передавав сюжетну лінію літературного твору.

II спосіб. Студентам пропонувалася довільна тема (наприклад, „Пори року”, „Весна”, „Зима”, „Морська прогулянка”, „Вікові етапи людського життя” та ін.). Завдання: студенти по черзі називають музичні або ж літературні твори (якщо поезія – то прочитати, музичний твір – бажано виконати), щоб передати засобами обраного виду мистецтва суть (ідею) заданої теми так, як це уявляють вони самі. Одночасно (по можливості) ми обирали бажаних, які створювали невеликі художні замальовки відповідно до теми та запропонованого музичного (чи літературного) твору.

Таким чином, виконання практичних завдань різних форм та різного рівня складності допомагало студентам поглибити та зміцнити теоретичні знання, вдосконалити практичні навички, дало змогу виявити гнучкість мислення, винахідливість та креативність.

Когнітивний етап формувального експерименту сприяв посиленню потреби студентів реалізувати набуті знання та вміння в процесі самостійної творчої, професійної діяльності.

Майбутні спеціалісти повинні добре орієнтуватися в різноманітності педагогічних технологій, володіти комплексом професійних умінь та якостей, ефективно застосовувати сучасні форми та методи педагогічної взаємодії, виявляти нестандартність мислення і здатність до швидкої орієнтації в різних педагогічних ситуаціях, мати свою думку і вміти відстоювати її, адекватно оцінювати свої можливості, бути готовими до прийняття відповідальних рішень.

Ідея творчого характеру педагогічної діяльності не нова для педагогічної думки. А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та

ін. у своїх працях трактують педагогічну діяльність як творчий процес. Проблемі творчості присвячено значну кількість публікацій. У сучасних умовах ця проблема знову актуалізується.

Творчість визначається як процес діяльності людини, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності. Творча діяльність не містить шаблонів, вона є проявом індивідуальності людини. Навчити творчості взагалі неможливо, але можна й необхідно сформулювати передумови до творчої праці, закласти у структуру навчальної діяльності умови для розвитку пізнавальної активності майбутнього педагога [193, с. 134].

З огляду на те, що творча реалізація отриманих знань та вмінь у безпосередній практичній діяльності є результатом усієї професійної підготовки студентів, третім, заключним, етапом формуючого експерименту став професійно-діяльнісний.

Метою третього – професійно-діялісного – етапу було формування креативно-діялісного компонента мистецької компетентності майбутніх учителів музики.

Завдання третього етапу:

- розкрити творчі можливості та творчі здібності студентів;
- сформувати в процесі виконання завдань інтегративно-імпровізаційного характеру комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних та художньо-педагогічних технологій навчання у структурі власної професійної діяльності.

Реалізація мети та завдань третього етапу експерименту відбувалася в ході проведення лабораторних занять спецкурсу „Інтегративні основи поліхудожньої освіти”, які мали на меті підготовку студентів до навчально-педагогічної практики, а також у процесі позааудиторної діяльності через участь у різноманітних гуртках, творчих колективах (хореографічні, театральні, художні гуртки; хори, різножанрові вокальні та інструментальні ансамблі; літературні студії). Особлива увага занять концентрувалася на залученні студентів до активної художньої творчості. Проявлялася їхня творчість у ході виконання завдань інтегративно-імпровізаційного характеру, під час виконання яких студенти розробляли конспекти занять із



предметів „Мистецтво” та „Художня культура”, здійснювали нестандартні інтерпретації творів мистецтва, створювали власні живописні і музичні мініатюри а також театральні і декоративно-прикладні композиції.

У структурі спецкурсу „Інтегративні основи поліхудожньої освіти” передбачено 11 лабораторних занять. Завдання кожного з них відповідають програмовим вимогам кожного класу загальноосвітньої школи (з 1 по 11 класи) з предметів „Мистецтво” та „Художня культура”. На наш погляд, такий підхід дозволяє студентам досконало закріпити теоретичні знання методичних особливостей проведення уроків мистецтва та художньої культури в кожному класі загальноосвітньої школи та продемонструвати творчу реалізацію отриманих знань та сформованих умінь у процесі виконання різноманітних завдань.

Для полегшення виконання практичних завдань ми пропонували орієнтовний перелік основних методів навчання, форм проведення уроків мистецтва та художньої культури, а також різноманітні форми роботи та технології навчання. Студенти мали змогу використовувати запропонований орієнтовний перелік у своїх розробках уроків, а також реалізовувати власні творчі ідеї.

У розробці конспектів студентам пропонувалися різні шляхи вирішення завдань. Наприклад, потрібно було розробити план-конспект уроку мистецтва або художньої культури, орієнтуючись на конкретний тип уроку (урок-казка, урок-подорож, урок-презентація та ін.). Виконуючи завдання такого плану, студенти повинні були враховувати структурні особливості кожного пропонованого типу уроку, що, звичайно, вимагало від них творчого підходу.

Лабораторні заняття передбачали ще один вид роботи: це робота в малих групах. Суть полягала в тому, що кожна група студентів отримувала індивідуальне завдання: розробити фрагмент уроку мистецтва або художньої культури. При цьому вказувалася конкретна тема (на відміну від попереднього виду завдань, де студенти в довільному порядку обирали тему для розробки конспекту уроку), яку потрібно було представити відповідно до структури конкретних типів уроків. Після створення фрагментів кожна

міні-група представляла свій варіант на розгляд інших груп. Кожен варіант ретельно розглядався та обговорювався всією групою, у процесі чого відмічалися досягнення та вносилися відповідні пропозиції. Така форма роботи давала можливість активізувати розумову діяльність студентів, сприяла виявленню ініціативності, креативності мислення, формуванню об'єктивності оціночних суджень.

У ході проведення лабораторних занять ми використовували найрізноманітніші методи навчання: традиційні (словесні, наочні, практичні, проблемні та ін.) і нетрадиційні (проективні, когнітивні, методи творчого навчання та ін.).

Проте, незважаючи на всі позитивні моменти поліхудожньої діяльності, що здійснювалася з метою формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, ми стикалися й з певними труднощами. Перше, в чому студенти відчували складність при виконанні запропонованих завдань, – це створення музичних імпровізацій. Цікавим було те, що літературні, художні, театральні чи вокальні композиції вдавалися студентам краще, ніж імпровізації на музичному інструменті. Це пояснюється тим, що об'єктивно не всі студенти в достатній мірі володіють грою на музичному інструменті. Тому недосконалі в технічному плані інструментально-виконавські навички, а іноді й деякий страх перед такими завданнями (страх перед виконанням без нот, без будь-яких обмежень (як-от „а з чого починати?“, „а який саме обрати ритм, тональність, фактуру акомпанементу?“ та ін.) ) завадили студентам почувати себе розкуто, впевнено та створювати якісні досконалі творчі роботи. Тому, безперечно, необхідно продовжувати роботу над вдосконаленням виконавських (зокрема, інструментально-виконавських) навичок студентів, над збагаченням їхнього виконавського досвіду, розвитком інтеграційного мислення, а також над поглибленням знань та вдосконаленням умінь майбутніх учителів музики щодо поліхудожнього використання того мистецького матеріалу, який вони засвоюють у вищому навчальному закладі.

З метою подолання окреслених проблем нами були розроблені відповідні творчі методи. Зокрема, це метод поліхудожньо-асоціативної імпровізації та метод конструктивної лабораторії.

Метод поліхудожньо-асоціативної імпровізації полягав у зображенні, передачі сприйнятих творів одного виду мистецтва засобами іншого виду мистецтва (наприклад, студентам пропонувалася репродукція відомої картини або літературного твору. Завдання – передати характер, сюжет побаченого на картині (почутого в літературному творі) імпровізаційним виконанням на музичному інструменті). І навпаки: можна передати невеликими замальовками або літературними віршами, прозою, відчуття, емоції, що виникали під час прослуханого музичного твору).

Метод конструктивної лабораторії передбачав можливість створювати, застосовуючи комп'ютерні програми, невеликі кіно- (відео-) сюжети, кліпи із запропонованого переліку мистецьких засобів (студентам пропонувалося обрати із запропонованого: мелодії (музичні твори), образотворчі сюжети (картини, малюнки, ілюстрації), літературний текст, декоративні вироби).

Обидва запропоновані методи допомагали навчити студентів використовувати знання та вміння з різних видів мистецтва цілісно, в єдності, а також, враховуючи інтегративні властивості мистецтва (різних його видів), єдність форм та засобів вираження, створювати нові поліхудожньо синтезовані зразки.

Оскільки кожен метод реалізувався через систему прийомів та засобів, пропонуємо схематичне зображення прийомів та засобів реалізації методів поліхудожньо-асоціативної імпровізації та конструктивної лабораторії:

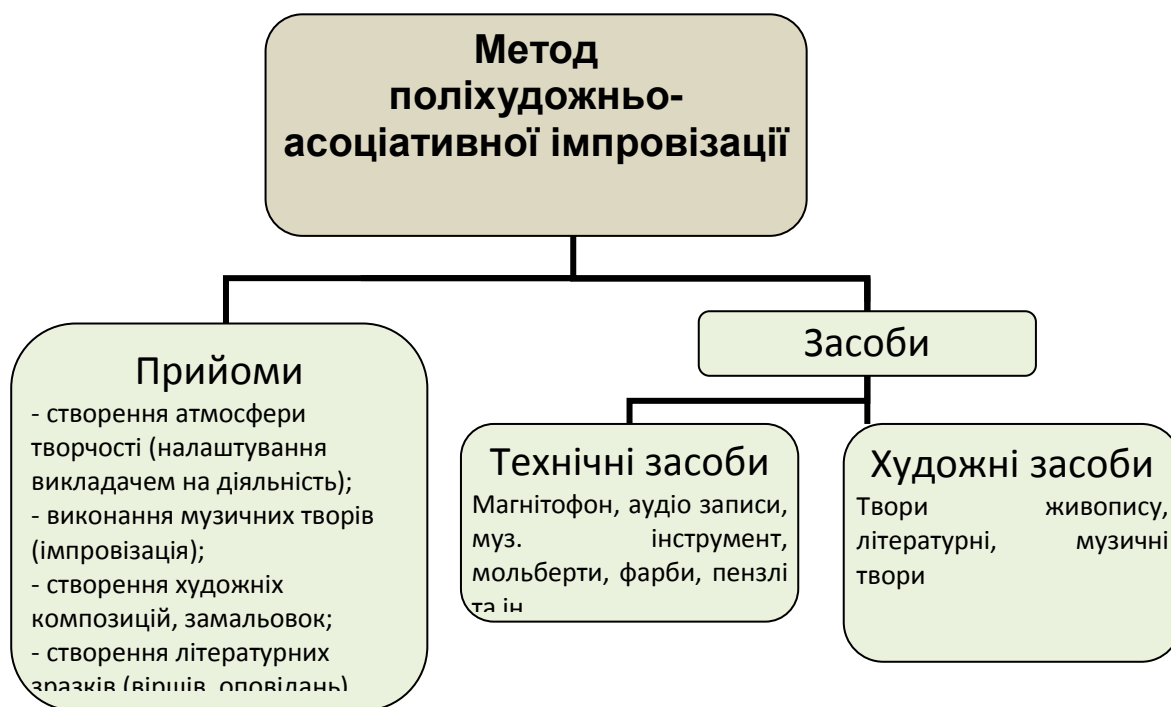


Рис. 7. Структура методу поліхудожньо-асоціативної імпровізації

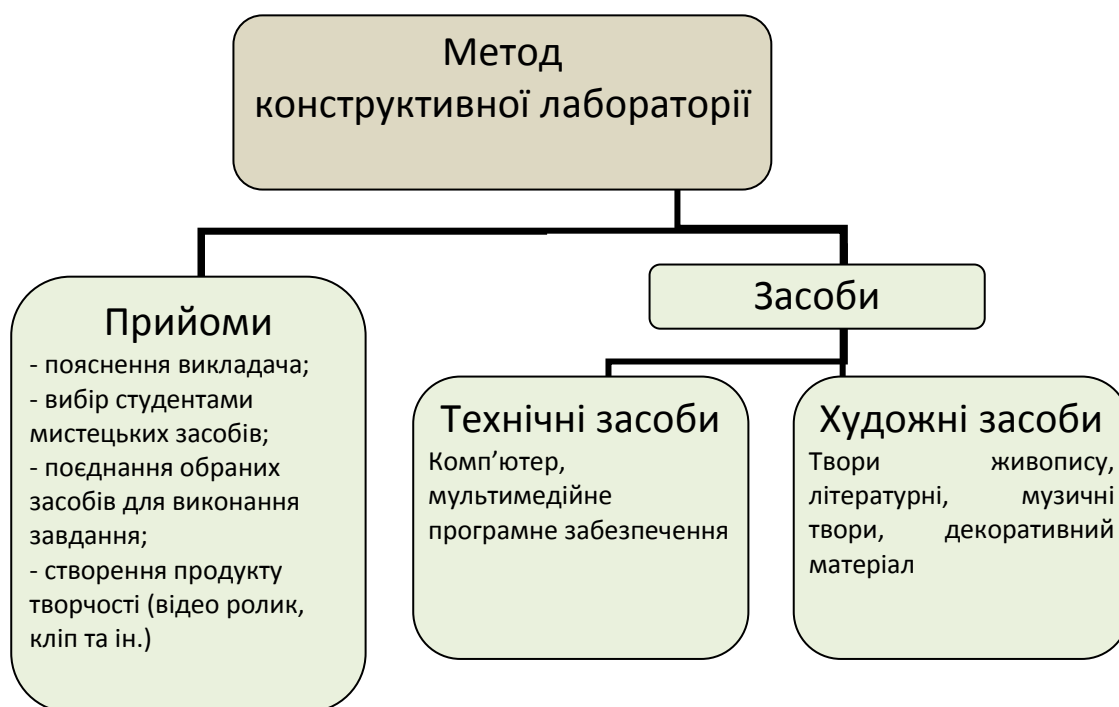


Рис. 8. Структура методу конструктивної лабораторії

Використання цих методів сприяло подоланню невпевненості в практичній діяльності студентів, посиленню ініціативності, творчої розкритості майбутніх учителів музики.

Навчаючись у ВНЗ, майбутні вчителі музики мають можливість розкрити свій творчий потенціал не лише в процесі навчальної діяльності, але й у процесі позанавчальної гурткової роботи.

Позанавчальна гурткова робота Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М.Грушевського та Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського охоплює надзвичайно широкий мистецький спектр, яка реалізується через діяльність таких творчих об'єднань як народні колективи (жіноча хорова капела, мішана хорова капела, ансамбль народних інструментів „Візерунок”, фольклорний ансамбль „Калинове намисто”, колектив автентичного співу Східного Поділля „Голоси предків”, вокальний ансамбль „Ельдорадо”, чоловічий ансамбль козацької пісні та ін.), художні гуртки, гурток декоративно-прикладного мистецтва, літературна студія „Обрій”, хореографічний гурток та багато інших (у Барському коледжі діє 61 добровільне студентське та учнівське об'єднання за інтересами). Широке залучення до роботи цих гуртків студентів спеціальності „Музичне мистецтво” (майже 90%) дозволяє майбутнім учителям музики реалізувати свої професійні знання та вміння, отримані в процесі поліхудожньої освіти, виявляти креативність, залучаючись до культурно-виховних заходів (концертів, вечорів), конкурсів, художніх виставок творчих робіт. Надзвичайно важливим моментом у формуванні мистецької компетентності студентів (особливо мотиваційно-ціннісного та креативно-діяльнісного компонентів) є можливість майбутніх спеціалістів брати безпосередню участь у створенні естетичного середовища свого навчального закладу. Адже чимало мистецьких робіт, проектів залишаються в стінах навчальних закладів, прикрашаючи та урізноманітнюючи інтер'єр навчальних корпусів.

Окрасою фойє, коридорів є постійні персональні виставки художніх робіт студентів (додаток Е.1.).

У навчальних аудиторіях, актовій залі можна побачити декоративні вироби студентів (додаток Е.1.).

Ще одним аспектом естетизації навчально-виховного процесу, до якого залучаються студенти спеціальності „Музичне мистецтво”, вважаємо оздоблення вишивками одягу, сценічних костюмів народних колективів „Калинове намисто” та „Голоси предків”. Вишивки, які можна спостерігати на одязі учасників цих гуртів – це результат кропіткої роботи студентів у

гуртках декоративно-прикладного мистецтва, у якій вони проявляють не лише свій талант, а й невичерпну скарбницю вірувань, звичаїв, обрядів, духовних устремлінь, інтелекту українського народу (додаток Е.1.).

Ґрунтовних поліхудожніх умінь та навичок майбутні вчителі музики набували, долучаючись до роботи гурту автентичної манери співу Східного Поділля „Голоси предків”, при якому створена ціла творча лабораторія з дослідження українського фольклору. Зважаючи на те, що фольклор – це „народна творчість, художня колективна творча діяльність народу, яка відображає його життя, погляди, ідеали; створювані народом і існуючі в народних масах поезія (переказ, пісні, частівки, анекдоти, казки, епос), народна музика (пісні, інструментальні награвання і п'єси), театр (драми, сатиричні п'єси, театр ляльок), танець, архітектура, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво” [191, с. 760], – студенти мали широкі можливості для вивчення історії та культури свого народу. Особливо це стосувалося фольклорної практики, яку проходили майбутні вчителі музики. Результати дослідження, отримані в ході практики, студенти передавали до творчої лабораторії, де відбувалась їх обробка. Оригінальні творчі знахідки реалізувались у виступах народного колективу „Голоси предків”. Проявом креативного підходу до проведення фольклорної практики була її організація у вигляді мистецьких квестів, фольклорно-етнографічних досліджень, що передбачали подорож, мистецькі пошуки, дослідження на території Східного поділля не лише пісенної спадщини, традицій та обрядовості, а й побуту, одягу, декоративно-прикладного мистецтва, архітектурного та культового надбання українського народу на окресленій території (храми, іконопис). Авторським внеском у роботу творчої лабораторії є організація мистецьких квестів за такими темами: „Культурні традиції мого села (міста)”, „Мистецька спадщина мого району”, „Збереження календарної обрядовості в моєму місті (селі)” та ін. Важливим культуротворчим, особистісно-ціннісним моментом було те, що, виконуючи завдання таких мистецьких квестів, студенти глибше знайомилися з регіональною культурою, побутом, традиціями, що, звичайно, формувало національно-патріотичну свідомість майбутніх учителів музики (додаток Е.2.).

Не менш важливим у формуванні мистецької компетентності майбутніх учителів музики був такий вид позанавчальної діяльності, як організація та проведення тематичних свят, розваг для студентів коледжу та жителів міста (району). Здійснюється така робота студентів під керівництвом кураторів академічних груп. Будучи куратором груп бакалаврів, починаючи з 2007 року і до сьогодні, автор дослідження проводить активну позанавчальну роботу, яка виявляється в організації та проведенні святкових вечорів, концертів, приурочених святкуванню таких дат як Новий рік, 8 Березня, День матері, День Святого Валентина, День студента та багато інших. Студенти, беручи активну участь у підготовці, створенні сценічних костюмів, театральних постановок, проявляли всі свої поліхудожні здібності, акторську майстерність, креативність (додаток Е.1.).

Традиційним позанавчальним заходом, що організовувався студентами-бакалаврами на чолі з куратором академічної групи Барського гуманітарно-педагогічного коледжу, була „Бакалаврська юшка” – театралізована постановка, що проводилася на лоні природи. Креативні поліхудожні ідеї студентів проявлялись як у виборі місця проведення, його декоративному оздобленні, так і в виборі форми проведення, підготовці сценічних (театральних) образів та костюмів, культурно-виховної програми заходу (додаток Е.1.).

Така насичена та різноманітна позанавчальна діяльність студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу дозволяла здійснювати формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, яке шліфуватиметься на вдосконалюватиметься в подальшому навчанні.

Таким чином, ми переконані, що цілеспрямоване, систематичне формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики сприятиме підготовці творчого, висококваліфікованого спеціаліста, здатного професійно здійснювати художньо-естетичний розвиток дітей. Використання творчих методів навчання поліхудожнього спрямування, різноманітних форм проведення занять з навчальних дисциплін мистецького циклу, викладання спецкурсу „Інтегративні основи поліхудожньої освіти” забезпечують реалізацію навчально-виховних завдань у процесі підготовки майбутніх

спеціалістів, допомагають досконало оволодіти глибокими науковими музично-теоретичними знаннями, ґрунтовними знаннями в галузі літератури, образотворчого, театрального, кіно- та інших видів та жанрів мистецтва; оволодіти практичними вміннями та навичками проведення уроків музичного мистецтва, зорієнтуватися в розмаїтті навчальних програм, інноваційних методик, які існують у нашій сучасній освіті. А участь у позанавчальній гуртковій роботі ВНЗ не лише вдосконалить мистецьку компетентність студентів, а й сприятиме підвищенню їхньої самооцінки та стане хорошим стимулом для подальшого навчання й саморозвитку, самоосвіти в майбутньому.

### **3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження**

По завершенні формуючої експериментальної роботи проведено кінцевий зріз із метою перевірки ефективності запропонованої методики формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти. Визначення кількісних та якісних змін у формуванні мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти здійснювалося шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального та контрольного (постформуального) експериментів.

На даному етапі експериментального дослідження було використано рівневу диференціацію компонентів компетентності, систему діагностичних процедур за встановленими критеріями, що використовувалися в процесі констатувального експерименту. Діагностичному обстеженню підлягали студенти експериментальних та контрольних груп, сформованих на початковій стадії формуального експерименту.

Контрольний зріз складався з трьох циклів:

I цикл – визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння професійними знаннями та вміннями майбутніх учителів музики (ціннісно-орієнтаційний компонент мистецької компетентності);



II цикл – визначення рівня сформованості когнітивно-інтегративного компоненту мистецької компетентності студентів;

III цикл – визначення рівня реалізації отриманих професійних знань та вмінь у процесі творчої (креативної) діяльності (креативно-діяльнісний компонент мистецької компетентності).

I цикл контрольного зрізу був спрямований на виявлення рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики. Він передбачав з'ясування змін у характері усвідомлення ними власного професійного спрямування, самовизначення в навчально-професійній діяльності, що здійснювалося на підставі аналізу характеру мотивації майбутніх учителів музики стосовно професійної підготовки та подальшої педагогічної діяльності, їхніх ціннісних орієнтирів.

У процесі вивчення мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів музики були зафіксовані позитивні зміни в характері мотиваційного підґрунтя професійної підготовки студентів. Зокрема порівняно з констатувальним етапом дослідження частка респондентів, що виявила глибоку внутрішню мотивацію власної навчальної діяльності, значно збільшилася. Особливо помітне якісне збільшення за даним показником спостерігається в експериментальних групах: на початку експерименту студентів, які мали стійку мотиваційну позицію щодо навчання та професійного зростання було 35%, наприкінці – 56%. У відповідях респондентів на запитання анкети *„Моє навчання: яке воно?“* (варіанти назви: *„Моє навчання: чому? як? для чого?“*) переважали відповіді: *„У майбутньому хочу стати хорошим учителем музики. А для цього потрібно багато працювати над собою та добре навчатися“, „Я дуже люблю світ мистецтва, особливо музику. Тому й обрала відповідну спеціальність. Моя мрія – передавати своє захоплення мистецтвом моїм майбутнім вихованцям. А тому зараз потрібно якнайкраще підготуватися до реалізації мого покликання“*. Отже, у відповідях студентів прослідковується глибока внутрішня мотивація навчальної діяльності, спрямована на професійне зростання.

Значно зменшилася кількість респондентів, які не виявляють особливого бажання отримувати обрану фахову освіту (з 20% до 9%).

Щодо контрольних груп, то тут якісне зростання мотивації навчальної діяльності є незначним: з 34% до 39%. Серед мотивів, які переважають у респондентів контрольних груп, зустрічаємо, зокрема, зовнішні мотиви уникнення (*„Навчаюся, щоб не засмучувати своїх батьків”*, *„Змушений навчатися, щоб не осоромлюватися перед своїми друзями (одногрупниками). Адже вони навчаються добре”*, *„Мені однаково, як навчатися: добре навчатися – важко, тому я не прагну до великих успіхів”*). У студентів досліджуваних груп відсоток зі слабким мотиваційним вираженням коливається від 22% до 15%.

При повторному опрацюванні респондентами досліджуваних груп запитань анкети *„Моє покликання – учитель музики”* та в ході бесід було виявлено суттєве покращення в усвідомленні ними значущості професії вчителя музики. *„Я розумію, наскільки важливою є професія вчителя музики. Адже саме вчитель музики якнайкраще спроможний відкрити перед своїми учнями прекрасний світ мистецтва, долучити їх до можливості розуміти та усвідомлювати світ через призму мистецтва”*, *„Здобуваючи професію вчителя музики, я зрозуміла, наскільки вона багатогранна, яких знань та вмінь потребує. На жаль, мій колишній учитель музики в школі не зміг розкрити переді мною все різнобарв'я мистецької мови. Тому я прагну стати таким вчителем музики, щоб мої професійні знання та вміння дозволили мені сформувати повноцінний духовний світ моїх вихованців”*. Такі відповіді (відсоток яких в експериментальних групах зріс від 20% до 51%) свідчать про стійке усвідомлення студентами значущості обраної ними професії, розуміння її специфіки. Щодо слабо вираженої ціннісної орієнтації студентів, то відсоток таких осіб також якісно змінився: якщо на початку експерименту респонденти, що не вважали професію вчителя музики вартою уваги та не бажали далі навчатися (а також і працювати) за обраною спеціальністю, налічували 22%, то на кінцевому етапі дослідження цей відсоток зменшився до 11%.

Що стосується контрольних груп, то, незважаючи на те, що якісні зміни у ціннісному ставленні до професії, що здобувалася, також присутні, вони, все ж таки, не такі значні, як в експериментальних групах. Для прикладу, на високому рівні усвідомлення професійної цінності наприкінці експерименту знаходилося 29%, на початку експерименту – 18%.

При визначенні рівня сформованості у респондентів, що брали участь в експериментальному дослідженні, готовності до подальшого професійного розвитку та вдосконалення спостерігали активне зростання бажання продовжувати далі навчання у ВНЗ за обраним фахом, бажання реалізації отриманих знань та вмінь у подальшій педагогічній діяльності. Якщо на початковому етапі дослідження таких студентів налічувалося 25%, то на заключному етапі відсоток зріс до 49%. Позитивним моментом вважаємо й те, що відсоток студентів, не бажаних продовжувати навчатися за спеціальністю „Музичне мистецтво” та працювати вчителем музики, зменшився з 10% до 3%.

Деякі інші показники спостерігаємо в контрольних групах. 55% респондентів не змінили своєї позиції щодо своєї подальшої професійної освіти та діяльності. У їхніх відповідях на запитання анкети „*Моє професійне майбутнє*” зустрічаємо певні сумніви щодо їхньої готовності здійснювати в майбутньому професійну діяльність у якості вчителя музики. Першим чинником, який впливає не таку невизначеність та невпевненість, є недостатня музична підготовка студентів (зокрема, невисокий рівень володіння грою на музичному інструменті, голосом, відсутність системних, ґрунтовних знань з мистецьких та спеціальних (музичних) навчальних дисциплін). Якісне зростання відсотка студентів, що усвідомлюють усю значимість подальшого професійного розвитку та самовдосконалення, у порівнянні з експериментальними групами, також незначне: спостерігаємо збільшення відсотка з 23% до 37%. При цьому досить високим залишається показник студентів, що не бажать продовжувати навчання та в подальшому працювати за обраною спеціальністю (8% при 12% на початковому етапі дослідження).

Узагальнення результатів дослідження мотивації навчальної діяльності, зростання ціннісного ставлення до обраної професії та свідомої готовності до подальшого професійного вдосконалення дозволило прослідкувати за динамікою якісної зміни показників ціннісно-орієнтаційного компоненту (за мотиваційно-ціннісним критерієм) мистецької компетентності. Результати опрацьованих матеріалів подано у таблиці 9.

показники критерію	рівні сформованості	на початку дослідження		наприкінці дослідження	
		ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
сформованість мотивації навчальної мистецько-педагогічної діяльності	високий	35	34	56	39
	середній	45	44	35	46
	низький	20	22	9	15
потреба у професійному саморозвитку та самовдосконаленні	високий	20	18	51	29
	середній	58	57	38	52
	низький	22	25	11	19
спрямованість художніх інтересів та потреб	високий	25	23	49	37
	середній	65	65	48	55
	низький	10	12	3	8

Табл. 9. Динаміка якісної зміни ціннісно-орієнтаційного компоненту (за показниками мотиваційно-ціннісного критерію) мистецької компетентності

Отримані в процесі діагностики дані допомогли визначити рівні сформованості ціннісно-орієнтаційного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти. Сукупна динаміка представлена в діаграмі 9.

а) на початку експерименту

б) наприкінці експерименту

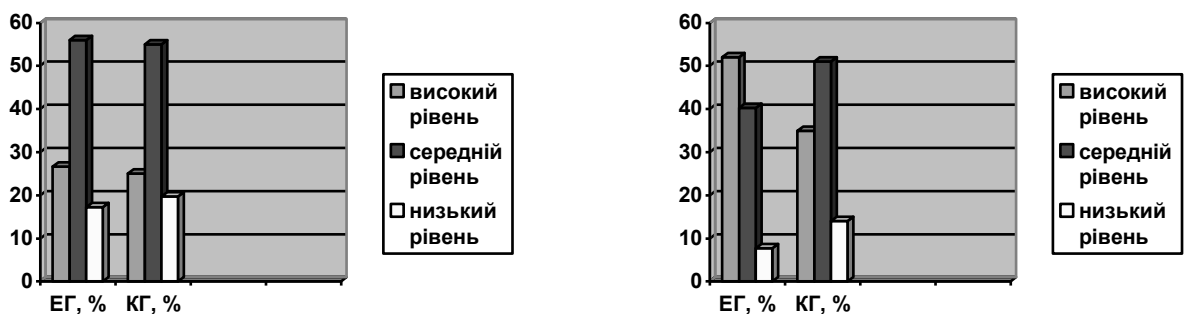


Рис. 9. Динаміка формування ціннісно-орієнтаційного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики

Таким чином, отримані результати свідчать про позитивну динаміку в характері мотиваційно-ціннісного формування майбутніх учителів музики в

процесі поліхудожньої професійної освіти. Проведена ціннісно-орієнтаційна робота на формувальному етапі експериментального дослідження суттєво вплинула на мотивацію навчальної діяльності студентів, їхнє ціннісне становлення, усвідомлення ними всієї значущості професії вчителя музики, готовність до подальшого професійного зростання, самовдосконалення.

Дослідження когнітивно-інтегративного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики під час II циклу контрольного етапу дослідження спрямовувалося на з'ясування рівня сформованості інтеграційного мислення студентів, оволодіння ними спеціальними (суто музичними) знаннями, отриманими в процесі вивчення навчальних дисциплін музично-теоретичного циклу, поліхудожніми знаннями, отриманими в результаті вивчення навчальних дисциплін мистецького циклу, а також спеціальними (насамперед, музичними) вміннями. Зверталася особлива увага на здатність студентів використовувати мистецькі знання та вміння в комплексі при вирішенні різних навчальних завдань, оскільки саме це є основою для формування мистецької компетентності майбутніх фахівців та подальшої креативно спрямованої педагогічної діяльності.

Діагностування спеціальних (музичних) знань, спрямоване на визначення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу з навчальних дисциплін музичного циклу, дало змогу зробити висновок про якість музично-теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів. Студентам було запропоновано виконати тестові завдання з аналізу музичних творів, музичної літератури, методики музичного виховання, а також практичні завдання з сольфеджіо, гармонії, теорії музики. Після опрацювання виконаних завдань було зафіксовано якісні зміни, що відбулися в студентів експериментальних груп і стосувалися зростання їх активності, підвищення творчої ініціативності при виконанні запропонованих завдань. Кількісна обробка отриманих даних показала, що високий рівень спеціальних знань виявили 63% респондентів (на початку – 40%), середній рівень знань спостерігався у 35,5% студентів (з початку – 52%), низький рівень знань виявили значно менше студентів, ніж на початковому етапі дослідження: 1,5% (на початку – 8%). У контрольних групах зміни виявилися незначними:

високий рівень – 41% (на початку – 39,6%), середній рівень – 50%, що співпадає з показниками у відсотках на початковому етапі експерименту, низький рівень – 9% (на початку – 10,4%).

Перевірка мистецьких знань, яка передбачала повторне вирішення тестових завдань через певний проміжок часу з таких навчальних дисциплін, як культурологія, українська та зарубіжна культура, історія української культури, а також аналізу творів мистецтва за запропонованою схемою показала, що студенти експериментальних груп суттєво покращили свої знання, що виявилось в глибшому розумінні ними зв'язків між різними видами мистецтва, особливостей засобів виразності кожного виду мистецтва, в усвідомленні спільних та відмінних рис у способах вираження авторської ідеї в різних видах та жанрах мистецтва. За попередніми даними, високий рівень мистецьких знань та розуміння поліхудожніх зв'язків між різними видами мистецтва показали 51% респондентів (до експерименту – 37%), середній рівень спостерігаємо у 44% студентів (до експерименту – 39%), низький рівень мистецьких знань значно зменшився: з 24% респондентів до 5%. Аналізуючи відповіді та виконані практичні завдання студентів контрольних груп, відмітимо, що знання респондентів стосовно закономірностей розвитку та становлення різних видів мистецтва, їхніх поліхудожніх зв'язків виглядають поверхнево порівняно з експериментальними групами. Тому отримані результати несуттєво відрізняються від попередніх: високий рівень – 36% (на початку – 34,9%), середній рівень – 42% (попередній – 37,1%), низький рівень – 22% (на початку – 28%).

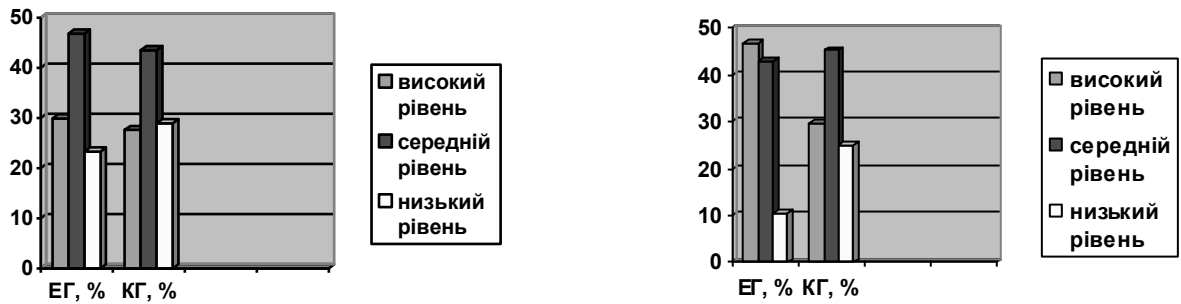
Отримані в процесі діагностування рівня сформованості спеціальних (музичних, художніх, хореографічних та ін.) умінь результати також свідчать про позитивні зміни в практичній підготовленості студентів експериментальних груп за даним показником. Якщо до експерименту високий рівень практичних умінь демонстрували (виявили) 15% респондентів, то контрольний зріз засвідчив збільшення частини студентів цієї групи до 29,3%. Кількість студентів із середнім рівнем розвитку спеціальних мистецьких умінь залишилася незмінна: 54%. Однак за рахунок

того, що частка студентів з низьким рівнем сформованості спеціальних умінь значно зменшилася (з 31% до 16,7%), у стабільності відсотка студентів з середнім рівнем розвитку практичних навичок також вбачаємо позитивну динаміку. У контрольних групах динаміка не настільки значна, як в експериментальних, і представлена такими змінами: високий рівень сформованості практичних умінь показали 13,3% (до експерименту – 11%), середній рівень – 48,1% (до експерименту – 46,8%), низький рівень – 38,6% (до експерименту – 42,2%).

Як бачимо, методичний супровід формування мистецької компетентності, що застосовувався нами в роботі зі студентами експериментальних груп (на відміну від традиційної методики вивчення навчальних дисциплін музично-теоретичного та мистецького циклів), дозволив досягти значних успіхів у формуванні мистецької компетентності майбутніх учителів музики. Принцип інтегративності мистецьких знань, методи конструктивної лабораторії, поліхудожньо-асоціативної імпровізації, методи творчого навчання, поєднання різноманітних форм роботи, нетрадиційних типів занять з навчальних дисциплін музичного та мистецького циклів (серед яких практичні заняття поліхудожнього застосування знань та вмінь „Картинна галерея”, „Театральна студія”, „Мистецька естафета”...) у комплексі з традиційними загальнодидактичними принципами, методами, формами та типами занять сприяли формуванню ґрунтовних спеціальних та мистецьких умінь, створенню стійких поліхудожніх зв'язків між знаннями, отриманими на різних навчальних дисциплінах мистецького циклу, формуванню вміння комплексного використання поліхудожніх знань та вмінь у процесі практичної діяльності та створенні нових мистецьких проектів, презентацій та ін.

Із метою визначення узагальнених результатів діагностики показників змістового критерію здійснено підрахунок сумарної кількості балів (виведено середній показник), що дозволило розподілити респондентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості когнітивно-інтегративного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти.

Динаміка формування когнітивно-інтегративного компоненту майбутніх учителів музики (за змістово-операційним критерієм) представлена в діаграмі 10.



а) на початку експерименту

б) наприкінці експерименту

*Рис. 10. Динаміка формування когнітивно-інтегративного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

III цикл діагностичного обстеження спрямовувався на дослідження креативно-діяльнісного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики, що формується в процесі поліхудожньої освіти. Метою експериментального дослідження було з'ясування динаміки творчої реалізації накопичених знань та вмінь у практичній діяльності студентів. Предметом аналізу стала діяльність майбутніх учителів музики у процесі проходження різних видів практики, а також виконавська діяльність студентів, що реалізовувалася через участь у позанавчальній роботі мистецьких гуртків, колективів, студій.

У процесі аналізу практичної діяльності студентів експериментальних груп під час проходження таких видів педагогічної практики, як проведення виховних годин у загальноосвітніх школах, проведення музичних занять у дошкільних навчальних закладах, проведення уроків музичного мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах, фольклорна практика, практика у літніх оздоровчих таборах, переддипломна практика, рівня проведення ними (студентами) занять, уроків з музичного мистецтва, а також різноманітних навчально-виховних заходів з дітьми дошкільного та шкільного віку було виявлено позитивну динаміку. Збільшилася кількість студентів, які вільно володіють глибокими знаннями та досконалыми практичними вміннями, проявляють ініціативу, творчість у процесі підготовки і проведення уроків



музичного мистецтва, а також позакласних виховних заходів, що дозволяло їм створювати нестандартні навчальні ситуації, імпровізувати, використовувати поліхудожні зв'язки між видами мистецтва, спонукаючи цим самим до творчості дітей. Така частина студентів, що відповідає високому рівню практично-творчої діяльності, збільшилася з 19% (що було до початку експерименту) до 35%. Середній рівень реалізації власних знань та вмінь у процесі практичної діяльності зафіксовано у 56% (до експерименту – 54%). У практичній діяльності студенти означеного рівня впевнено використовували набуті знання та вміння, щоправда, опираючись при цьому не стільки на поліхудожні зв'язки між різними видами мистецтва, скільки на суто музичні знання та вміння. Позитивна динаміка проявлялася також у зменшенні відсотка студентів, що знаходяться на низькому рівні реалізації теоретичних знань та практичних умінь у процесі проходження педагогічної практики, що становить 9% (до експерименту – 27%). У контрольних групах результати, зафіксовані нами, не показали суттєвої динаміки. Так, на високому рівні практичної реалізації мистецьких знань та вмінь знаходилося 18,5% студентів (на початку експерименту – 17,3%), група з середнім рівнем практичної підготовки становить 55,5% (на початку експерименту – 54,6%). На низькому рівні практичної діяльності знаходиться ще досить значна частка респондентів – 26% (на початку експерименту – 28,1%).

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що в процесі виконання різноманітних завдань творчого, імпровізаційного, інтегративно-імпровізаційного характеру, проектування уроків музичного мистецтва відповідно до програмових вимог загальноосвітніх шкіл студенти експериментальних груп значно підвищили рівень своїх комунікативних здібностей. Результати повторного анкетування показали, що майбутні вчителі музики почали вільніше та впевненіше висловлювати власні думки. Серед відповідей студентів переважали такі: *„Зараз я можу краще та доступніше пояснити навчальний матеріал, оскільки відчуваю, що мої знання та вміння стали ґрунтовнішими. Це мені додає сміливості, впевненості у власних силах та можливостях”*.

З'ясовуючи рівень залучення студентів експериментальних груп до позанавчальної гурткової роботи, де майбутні вчителі музики мають можливість реалізувати та вдосконалювати свою виконавську майстерність, було зафіксовано підвищення інтересу до позанавчальної мистецької діяльності, кількісне зростання учасників гурткової роботи. Анкетне опитування, що проводилося повторно на заключному етапі експерименту, засвідчило збільшення кількості бажаючих брати участь у діяльності мистецьких гуртків. Зокрема 53% респондентів (до експерименту – 46%), відповідаючи високому рівню виконавської практики, брали активну участь у різноманітних виховних заходах (концертах, вечорах), художніх виставках. Мистецькі квести, що активно впроваджувалися у фольклорну пошукову діяльність студентів, сприяли формуванню міцних поліхудожніх зв'язків між видами мистецтва на регіональному рівні. На середньому виконавському рівні знаходилося 45,3% респондентів експериментальних груп (до експерименту – 49%). Студенти окресленої категорії є також активними учасниками позанавчальних творчих колективів, проте їхній вибір обмежувався переважно гуртковою діяльністю музичного спрямування. Позитивна динаміка простежується і в групі респондентів з низьким рівнем виконавської практики: якщо до початку експерименту нараховувалося 5% студентів, що не виявляли бажання брати участь у позанавчальній роботі творчих мистецьких об'єднань (пояснюючи своє небажання відсутністю відповідних професійних знань та вмінь, які не дозволяють реалізувати виконавську майстерність), то на заключному етапі дослідження відсоток студентів з низьким рівнем виконавської практики знизився до 1,7%. У контрольних групах вагомих змін у кількості респондентів, залучених до позанавчальної роботи творчих мистецьких гуртків та якісного зростання рівня виконавської практики, не виявлено: активну виконавську діяльність і високий рівень розвитку професійних мистецьких умінь виявлено у 18,5% респондентів (до експерименту – 17,3%), на середньому рівні залучення до виконавської практики знаходилось 55,5% студентів (до експерименту – 54,6%), низький рівень виконавської діяльності зафіксовано у 6,8% респондентів (до експерименту – 7,1%).

Після переведення отриманих даних за креативно-діяльним компонентом у середній бал, було визначено рівні оволодіння студентами практичними педагогічними та виконавськими навичками. Це дозволило зробити висновок про рівні сформованості креативно-діяльного компонента (за творчо-діяльним критерієм) мистецької компетентності майбутніх учителів музики, що представлено у діаграмі 11.



а) на початку експерименту

б) наприкінці експерименту

*Рис. 11. Динаміка формування креативно-діяльного компоненту мистецької компетентності майбутніх учителів музики*

З метою визначення узагальнених рівнів сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти, отримані дані за рівнями компонентів мистецької компетентності було переведено в стандартні бали (табл. 10)

Рівні	високий		середній		низький	
	EG, %	KG, %	EG, %	KG, %	EG, %	KG, %
ціннісно-орієнтаційний	52	35	40,3	51	7,7	14
когнітивно-інтегративний	46,8	29,8	42,9	45,3	10,3	24,9
креативно-діяльний	44	32	50,6	51,6	5,4	16,4

*Табл. 10. Узагальнена оцінка рівнів сформованості компонентів мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти*

Після проведення відповідних підрахунків було з'ясовано, що в результаті контрольного діагностичного обстеження високий рівень сформованості мистецької компетентності виявили 47,6% студентів експериментальних і 32,3% студентів контрольних груп. Середній рівень сформованості мистецької компетентності продемонстрували 44,6% респондентів експериментальних і 49,3% респондентів контрольних груп. Низький рівень сформованості мистецької компетентності виявили 7,8% опитуваних експериментальних і 18,4% опитуваних контрольних груп.

Узагальнення результатів діагностичного дослідження, отриманих під час проведення констатувального та контрольного експериментів, дозволили виявити динаміку сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в експериментальних групах за всіма визначеними рівнями (рис.12.)

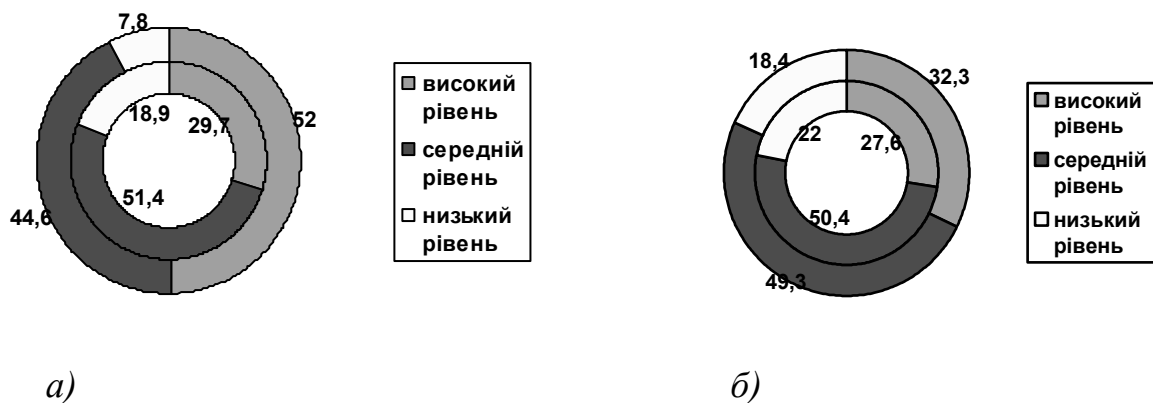


Рис. 12. Динаміка сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики (а – ЕГ, б – КГ, внутрішнє коло діаграми – результати до експерименту, зовнішнє коло діаграми – результати наприкінці експерименту)

Аналіз результатів дослідження свідчить про позитивну динаміку формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в експериментальних групах у процесі поліхудожньої освіти. Якщо на початку експерименту майбутніх спеціалістів з високим рівнем сформованості мистецької компетентності було зафіксовано 29,7%, то після експерименту цей відсоток зріс до 52%. У той же час кількість студентів з середнім рівнем сформованості мистецької компетентності дещо зменшилася: на початку експерименту відсоток становив 51,4%, наприкінці експерименту – 44,6%.

Таку тенденцію пояснюємо значним зростанням високого рівня, до якого перейшли студенти з попереднім середнім рівнем. Позитивним моментом вважаємо і значне зменшення відсотка студентів з низьким рівнем сформованості мистецької компетентності. Якщо на початку експерименту частка студентів цього рівня становила 18,9%, то наприкінці вона зменшилася до 7,8%. У контрольних групах динаміка формування мистецької компетентності хоч і спостерігається, проте є не такою значною, як в експериментальних. Відсоток студентів з високим рівнем сформованості зріс з 27,6% до 32,3%. Різниця в 1% спостерігається в групі студентів із середнім рівнем сформованості мистецької компетентності (на початку експерименту 50,4%, в кінці – 49,3%). Незначні зміни зафіксовані і в динаміці низького рівня сформованості мистецької компетентності: показник у 22% на початку експерименту знизився до 18,4%.

Таким чином, порівняльний аналіз рівнів сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти до та після експерименту засвідчив ефективність розробленої методики. Проведена експериментально-дослідна робота значною мірою сприяла зміцненню ціннісних професійних позицій майбутніх фахівців, ґрунтовності та поглибленню поліхудожніх знань та вмінь, збагаченню та розвитку їхнього творчого мистецького потенціалу, спрямованого не лише на готовність та здатність до власного подальшого професійного вдосконалення, а й на розвиток у процесі майбутньої педагогічної діяльності творчого потенціалу вихованців.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі експериментально перевірено ефективність педагогічних умов та методики формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики; представлено аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

Ефективність розроблених педагогічних умов було перевірено в ході проведення формувального експерименту за методикою формування мистецької компетентності в процесі поліхудожньої освіти.

Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти визначається системою завдань, методів, принципів професійного навчання, різноманітними формами роботи, критеріями оцінювання мистецьких знань і вмінь студентів та рівнями сформованості мистецької компетентності.

Експериментальна робота здійснювалася під час викладання музично-теоретичних дисциплін (зокрема методики музичного виховання, музичної літератури, аналізу музичних творів, гармонії, сольфеджіо); в ході проведення індивідуальних занять з основного музичного інструменту, вокалу (постановки голосу), диригування; в процесі використання елементів розробленої методики формування мистецької компетентності на заняттях з культурології, української та зарубіжної культури; під час викладання інтегрованого курсу “Інтегративні основи поліхудожньої освіти” в Барському гуманітарно-педагогічному коледжі та Вінницькому державному педагогічному університеті, а також під час проведення позанавчальної гурткової роботи з обдарованими студентами (заняття в різноманітних творчих колективах).

Розроблена методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти включає три етапи:

- I етап (мотиваційний), мета якого – формування мотиваційно-ціннісних орієнтирів студентів, здатності розуміти світ мистецтва, його інтегративну сутність, формування розуміння власного творчого призначення, готовності до реалізації знань та вмінь у подальшій педагогічній (практичній) діяльності.

- II етап (когнітивний), який передбачав оволодіння студентами (майбутніми вчителями музики) поліхудожніми та спеціальними музичними знаннями; формування в них інтеграційного мислення, а також комплексу вмінь і навичок застосування професійно-мистецьких знань у процесі виконання практичних завдань.

- III етап (професійно-діяльнісний), головне завдання якого – розкрити творчі можливості та творчі здібності студентів, а також сформувати комплекс умінь і навичок для застосування у власній професійній діяльності.

Перевірка ефективності запропонованої методики формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти спрямовувалася на з'ясування динаміки показників сформованості означеної якості майбутніх педагогів у сукупності всіх її компонентів.

Контрольний зріз складався з 3-х циклів:

I цикл – визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння професійними знаннями та вміннями майбутніх учителів музики (ціннісно-орієнтаційний компонент мистецької компетентності);

II цикл – визначення рівня сформованості когнітивно-інтегративного компоненту мистецької компетентності студентів;

III цикл – визначення рівня реалізації отриманих професійних знань та умінь у процесі креативної діяльності (креативно-діяльнісний компонент мистецької компетентності).

Порівняльний аналіз рівнів сформованості мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти до та після експерименту засвідчив ефективність розробленого методичного супроводу. Проведена експериментально-дослідна робота значною мірою сприяла зміцненню ціннісних професійних позицій майбутніх фахівців, ґрунтовності та поглибленню поліхудожніх знань та умінь, збагаченню та розвитку їхнього творчого мистецького потенціалу, спрямованого не лише на готовність та здатність до власного подальшого професійного вдосконалення, а й на розвиток у процесі майбутньої педагогічної діяльності творчого потенціалу школярів (вихованців).

Зміст даного розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Мороз М.О. Використання творчих завдань у професійній підготовці майбутніх учителів музики / М.О. Мороз // Мистецтво та освіта. – 2010. - № 1. – С.37-40.

2. Мороз М.О. Здійснення естетичного виховання молоді шляхом реалізації завдань поліхудожньої освіти / М.О.Мороз, А.І.Сторожук // Нові технології навчання : наук.-метод. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ ; Вінниця, 2011. – Вип. 69, ч. 1. С. 273-276.
3. Мороз М.О. Формування мистецьких компетентностей майбутніх учителів музики в процесі викладання курсу „Інтегративні основи мистецької освіти” / М.О. Мороз // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – № 5/ CVVI. – серпень-вересень 2012. С. 109-113.
4. Мороз М.О. Духовне виховання майбутніх учителів на традиціях українського народу через систему зимової обрядовості / М.О.Мороз, А.І.Сторожук // Нові технології навчання : наук.-метод. збірник // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ ; Вінниця, 2012. – Вип. 71. – 296 с. – С. 237-246.
5. Мороз М.О. Інтеграційний підхід до здійснення навчально-виховного процесу в Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського / М.О.Мороз // Виступ на спільному засіданні кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського та циклової комісії викладачів педагогіки й психології, голів циклових комісій Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М.Грушевського. – Бар, 2010 р.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дисертаційного дослідження дає підстави зробити такі **висновки**:

Професійна підготовка майбутніх учителів музики – важлива проблема сьогодення в контексті формування цілісності сприйняття навколишньої дійсності, а також моральності та духовності сучасного молодого покоління. Науковий аналіз психолого-педагогічних досліджень, теоретичних підходів до професійної освіти дав змогу виявити особливості професійної підготовки майбутніх учителів музики та необхідність формування в майбутніх фахівців мистецької компетентності.

1. На основі аналізу наукової, психологічної, педагогічної та методичної літератури визначено зміст та структуру мистецької компетентності майбутніх учителів музики відповідно до обґрунтування понять «компетентність», «мистецька компетентність», «поліхудожня освіта».

Компетентність – це здатність особистості застосовувати в житті систему власних поглядів, переконань та цінностей, оснований на знаннях і вміннях у певній галузі, а також, опираючись на набутий досвід, творчо розв'язувати конкретні завдання та вирішувати різні питання й проблеми в певній галузі, гнучко адаптуючись до змін та вимог часу.

Мистецька компетентність – це здатність особистості застосовувати в житті та професійній діяльності систему власних поглядів, переконань та цінностей, оснований на знаннях і вміннях у сфері різних видів мистецтва, а також, опираючись на набутий в галузі мистецтва досвід, творчо розв'язувати конкретні навчально-виховні завдання в процесі власної педагогічної діяльності, гнучко адаптуючись до змін та вимог часу, досягаючи при цьому якісних результатів у навчанні, вихованні та розвитку учнів. До структурних компонентів мистецької компетентності відносимо: когнітивно-інтегративний, ціннісно-орієнтаційний, креативно-діяльнісний.

Поліхудожня освіта майбутніх учителів музики – це складова професійної освіти, що здобувається на основі комплексного взаємозв'язку

різних видів мистецтва і забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін культурологічного та мистецького циклу зі спрямуванням на формування мистецької компетентності вчителя музики.

2. У дослідженні мистецької компетентності майбутніх учителів музики визначено й експериментально перевірено критерії сформованості мистецької компетентності та їхні показники: мотиваційно-ціннісний (сформованість мотивації навчальної мистецько-педагогічної діяльності; потреба в професійному саморозвитку та самовдосконаленні; спрямованість художніх інтересів та потреб); змістово-операційний (знання та вміння зі спеціальних та інтегративних мистецьких дисциплін; здатність до аналізу та оцінювання мистецьких творів та продуктів власної діяльності; розвиток інтеграційного мислення.); творчо-діяльнісний (готовність до творчої самореалізації; розвиненість комунікативних здібностей; здатність до проектування власної професійно-практичної діяльності).

Із метою систематизації одержаних результатів запропоновано рівні сформованості у студентів мистецької компетентності: високий, що характеризується достатньою сформованістю потреб у вивченні навчальних дисциплін професійного спрямування, готовністю студентів до реалізації власних знань та умінь, творчого їх прояву в практичній діяльності; середній, що передбачає наявність у студентів досить чітких, структурованих теоретичних знань, достатніх умінь та навичок з предметів спеціального та мистецького циклів, завдяки чому студенти здатні вільно застосовувати їх у своїй практичній діяльності, створювати різні варіанти (моделі) побудови уроку музичного мистецтва (без особливих творчих проявів); низький, котрий передбачає особистісну пасивність у навчально-педагогічній діяльності, низький рівень професійних знань та умінь, що призводить до слабого виявлення ініціативи, „шаблонного” відтворення наявних знань у практичній діяльності.

3. До педагогічних умов, котрі забезпечують ефективне формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, відносимо: забезпечення зовнішньої та внутрішньої інтеграції музично-педагогічної освіти майбутніх педагогів на засадах поліхудожнього освоєння мистецького

матеріалу; упровадження особистісно-зорієнтованого підходу до мистецької підготовки майбутніх учителів музики на основі різнорівневої диференціації професійно-творчих завдань; залучення студентів в процесі позааудиторної діяльності до створення художньо-естетичного середовища педагогічного закладу.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури, визначення базових понять, аналізу практичного досвіду розроблена модель формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики, зорієнтована на фахову підготовку вчителя музики, здатного здійснювати педагогічну діяльність в умовах активного впровадження поліхудожнього підходу до базової загальної освіти. Під моделлю мистецької компетентності майбутніх учителів музики розуміємо описову характеристику її структурних компонентів, що, відповідно до мети, завдань, підходів до формування мистецької компетентності та функцій, включає компоненти, показники, а також умови, етапи та методичний супровід формування мистецької компетентності.

4. Формувальний етап дослідження, у процесі якого було застосовано розроблену методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі поліхудожньої освіти, включає три етапи: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтегративний, творчо-діяльнісний.

У результаті експериментальної перевірки підтверджено ефективність педагогічних умов та методики формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти. Доведено, що запропонована методика формування мистецької компетентності сприяє зміцненню ціннісних професійних орієнтирів майбутніх фахівців, поглибленню поліхудожніх знань та вмінь, збагаченню та розвитку їхнього творчого мистецького потенціалу, спрямованого як на готовність і здатність до власного подальшого професійного вдосконалення, так і на розвиток у процесі майбутньої педагогічної діяльності творчого потенціалу школярів.

У дисертаційному дослідженні доведено, що розроблена та апробована методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики

в процесі поліхудожньої освіти може успішно використовуватися в навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики. Подальшого вивчення потребує розробка поліхудожніх технологій формування мистецької компетентності фахівців спеціальності «Музичне мистецтво». Перспективним вбачається подальше впровадження компетентнісного та інтегрованого підходів до фахової освіти майбутніх учителів музики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72-75.
2. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця : [Балюк І. Б.], 2007. – 351 с.
3. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
4. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект : исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
5. Антоненко Т. Л. Цінності і смисли як компонента компетентності [Електронний ресурс] / Т. Л. Антоненко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 6 (14). – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
6. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 471 с.
7. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса : в вопросах и ответах / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1982. – 200 с.
8. Бабарыга А. Интегрированные курсы в английской школе / А. Бабарыга // Народное образование. – 1989. – № 5. – С. 92-93.
9. Березина Т. Н. Интеллект и креативность / Т. Н. Березина // Эдип. – 2008. – № 3. – С. 92-101.
10. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К ІЗМН, 1998. – 203 с.
11. Бігич О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 27-31.
12. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. П. Боблієнко. – Вінниця, 2013. – 20 с.
13. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : монографія / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.

14. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
15. Богуш А. М. Культурологічна парадигма в спадщині В. О. Сухомлинського / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 5-12.
16. Болсун С. Вчительські манери : сутність та вимоги до них / С. Болсун // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 64.
17. Болсун С. Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55-58.
18. Большая книга тестов : узнай себя и своих близких / [сост. И. А. Зайцева]. – М. : РИПОЛ классик, 2007. – 256 с.
19. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
20. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.
21. Брилін Б. А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Б. А. Брилін ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1998. – 40 с.
22. Брилін Б. А. Педагогічні проблеми організації вільного часу школярів / Б. А. Брилін // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 72-78.
23. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання музики та музичного виховання” / О. Д. Бузова. – К., 2004. – 19 с.
24. Васильева И. И. Психологические особенности диалога : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология” / И. И. Васильева. – М., 1984. – 24 с.
25. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 19 с.
26. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

27. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2003. – 1440 с.
28. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
29. Вивчення розділу “Загальні основи педагогіки в педагогічному інституті” / за ред. О.А. Дубасенюк та А. В. Іванченка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 1994. – 160 с.
30. Вікіпедія : вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>
31. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 210 с.
32. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Основа, 2011. – 240 с.
33. Вудка М. В. Розвиток життєвих компетентностей на уроках музичного мистецтва та художньої культури / М. В. Вудка. – Тернопіль ; Харків : Ранок, 2011. – 144 с. – (Серія “Розвиток життєвих компетентностей”).
34. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 208 с.
35. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода [Электронный ресурс] : материалы к четвертому заседанию методологического семинара (г. Москва, 16 ноября 2004 г.) / И. Г. Галямина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 66 с – Режим доступа : [http://technical.bmstu.ru/istoch/standart/galamina\\_IV.pdf](http://technical.bmstu.ru/istoch/standart/galamina_IV.pdf)
36. Головинский Е. Опыт ведения интегрированного курса естественных наук в школах Болгарии / Е. Головинский, Д. Лазарев // Перспективы. – 1986. – № 4. – С. 18-24.
37. Гончар М. В. Андрагогические условия развития компетентности учителя в формировании индивидуальности школьников : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / М. В. Гончар. – Калининград, 1999. – 21 с.
38. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
39. Гончаренко С. У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти / С. У. Гончаренко // Постметодика. – 1994. – № 2 (6). – С. 2-4.

40. Городяненко В. Г. Соціологія : підручник / В. Г. Городяненко. – К. : Академія, 2003. – 506 с.
41. Греченко В. А. Історія світової та української культури : підруч. для вищ. зак. освіти / [В. А. Греченко, І. В. Чорний, В. А. Кушнерук, В. А. Режко]. – К. : Літера, 2010. – 480 с.
42. Гриценко В. И. Информационная технология : вопросы развития и применения / В. И. Гриценко, Б. Н. Панышин. – К. : Наукова думка, 1988. – 272 с.
43. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі / О. О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 180 с.
44. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ [Електронний ресурс] / О. І. Гура. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7702/97>
45. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : Планер, Вінниця, 2009. – 410 с.
46. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22-24.
47. Дахин А. Компетенция и компетентность : сколько их у российского школьника? [Электронный ресурс] / А. Дахин. – Режим доступа : <http://www.auditorium.ru/dokuments/other/discuss/intro2.html>
48. Демінська Л. О. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі / Л. О. Демінська // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2010. – № 4. – С. 101-104.
49. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.) / Міністерство освіти і науки України. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
50. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5. – С. 4-8.
51. Державний стандарт загальної середньої освіти (затверджений Постановою Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) : із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 538 від 07.08.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
52. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти (зі змінами, затвердженими колегією МОН України від 20.10.2005 року “Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру



- навчання” / Міністерство освіти і науки України // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 1-4. – (Вкладка).
53. Дистервег А. О. О высшем принципе воспитания // Народное образование. – 1998. – № 4. – С. 155-162.
  54. Добудько А. В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе : структура, содержание, принципы формирования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Добудько. – Самара, 2000. – 163 с.
  55. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – № 4 (5). 1994. – С. 90-97.
  56. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : книга для учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
  57. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.
  58. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. – Х. : Основа, 2010. – 176 с. – (Серія “Золота педагогічна скарбниця”).
  59. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 170-175.
  60. Журавлєв В. И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов / В. И. Журавлев // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов-на-Дону : РПИ, 1992. – 100 с.
  61. Загальна психологія : підручник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
  62. Загородня В. Упровадження поліхудожнього підходу до навчання в рамках шкільного курсу “Художня культура” : виступ на семінарі ІППО Київського університету імені Бориса Грінченка в дистанційному форматі [Електронний ресурс] / В. Загородня // Поліхудожнє виховання учнів 9 класу на уроках художньої культури : матеріали семінару вчителів художньої культури (січень 2010 р.). – Режим доступу : [http://ippo.org.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1369&Itemid=284](http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1369&Itemid=284)

63. Закон України “Про загальну середню освіту” (від 13.05.1999 № 651-IV) : [зі змінами] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
64. Закон України “Про освіту” (від 23.05.1991 № 1060-XII) : [зі змінами] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
65. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 80 с.
66. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : интернет-журнал. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
67. Зязюн І. А. Вдосконалення професійного розвитку особистості на основі технологізації освіти / І. А. Зязюн // Шкільні технології. – 2006. – № 1. – С. 41-45.
68. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.
69. Иванова Л. Ф. Педагогический мониторинг процесса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка / Л. Ф. Иванова // Стандарты и мониторинг. – № 33. – 2004. – С. 25.
70. Иванова О. І. Естетичне середовище як складова частина виховного процесу студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. І. Иванова. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/domtp/2008\\_2/ivanova.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2008_2/ivanova.pdf)
71. Ігри, ребуси, тести / упоряд. О. В. Лебора. – Х. : Веста ; Ранок, 2007. – 224 с.
72. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
73. Ільченко В. Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти : досвід комплексного дослідження / В. Р. Ільченко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 3-12.
74. Ільченко Л. П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах / Л. П. Ильченко // Начальная школа. – 1998. – № 9. – С. 15-17.

75. Инновационные технологии обучения в школе : информационно-методические материалы / [Ч. Джумагулова, Н. Задорожная, Т. Знакомская и др.]. – Бишкек, 2007. – 150 с.
76. Інтегративні процеси у професійній освіті : Львівська наукова школа : збірник наукових праць / [укл.: Б. Т. Камінський, І. Я. Пастирська]. – Львів : Сполом, 2010. – 268 с.
77. Исаев Е. И. Психология в высшей школе : проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48-57.
78. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса / Т. Е. Исаева. – Ростов-на-Дону : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.
79. История педагогики и образования : от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. Л. И. Пискунова. – 2-е изд. испр. и дополн. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
80. Каджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
81. Карєва О. Самостійна художньо-творча діяльність як засіб формування мистецької компетентності молодших школярів [Електронний ресурс] / О. Карєва // Наукова молодь : інноваційні підходи в освіті і науці : матеріали II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції серед молодих учених. – Режим доступу : [http://icrmu.luguniv.edu.ua/conf2/psih\\_ped/index.htm](http://icrmu.luguniv.edu.ua/conf2/psih_ped/index.htm)
82. Ключевые компетенции как результат образования [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mega.educat.samara.ru/download/docs/3/148.ppt>
83. Ковчин Н. А. Інтегративне мислення : сучасні підходи до визначення [Електронний ресурс] / Н. А. Ковчин. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/13.DNI\\_2007/Pedagogica/21052.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13.DNI_2007/Pedagogica/21052.doc.htm)
84. Козловська І. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти / І. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 23.

85. Коменский Я. А. Выход из схоластических лабиринтов / Я.А.Коменский // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – Т. 2. – С. 260-278.
86. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С, 2004. – 112 с.
87. Кондратова Л. Г. Художня культура. 9 клас : методичний посібник / Л. Г. Кондратова. – Х. : Основа, 2010. – 208 с.
88. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования : документы и материалы. – М. : ВШЭ, 2002. – С. 263-282.
89. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. – 2002. – № 1. – С. 4-10.
90. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
91. Кордюк А. С. Особистісна орієнтація навчального процесу як складова інноваційних педагогічних технологій / А. С. Кордюк // Інноваційні підходи до застосування технологій у соціально-педагогічній роботі : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (15-16 лютого 2009 р., м. Черкаси) / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 88-92.
92. Косогова О. О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О. О. Косогова. – Х. : Ранок, 2011. – 144 с. – (Нові педагогічні технології).
93. Красовицкий М. Ю. Готовность воспитывать : методический материал / М. Ю. Красовицкий ; общ-во “Знание” Украинской ССР. – К. : [б. и.], 1987. – 48 с.
94. Краткая философская энциклопедия / под ред. Е. Ф. Губского, Г. В. Кораблевой, В. А. Лутченко. – М. : Прогресс, 1994. – 575 с.
95. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
96. Кремень В. Г. Система освіти в Україні : сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // Професійна освіта : педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вілш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К. : Ченстохова, 2000. – С. 11-31.

97. Крупская Н. К. Мерила оценки педагога / Н. К. Крупская // Хрестоматия по педагогике : учебное пособие / ред. З. И. Равкин ; сост. М. Г. Бушканец, Б. Д. Леухин. – М. : Просвещение, 1976. – С. 20-21.
98. Кузнецов М. Е. Личностно ориентированное обучение школьников / М. Е. Кузнецов ; под ред. В. Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во Брянского госпедуниверситета им. И. Г. Петровского ; Технология. – 1999. – 94 с.
99. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 23-28.
100. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
101. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
102. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей : навчальний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I-II рівнів акредитації : у 2-х частинах / Я. С. Кушка – Вид. 2-е, доопрац. – Вінниця : Нова книга, 2007. – Ч. I. – 216 с.
103. Кушнарченко А. Наступність у вітчизняній і зарубіжній педагогіці [Електронний ресурс] / А. Кушнарченко, Н. Губанова, Я. Смирнова. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2001>
104. Ландшеер В. Концепция “минимальной компетентности” / В. Ландшеер // Перспективы : вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27-34.
105. Латинско-русский словарь / ред. И. Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 1976. – 418 с.
106. Левчук С. Як оцінити вчителя / С. Левчук // Підручник для директора : журнал управлінської компетентності. – 2008. – № 1. – С. 54-59.
107. Леонтьева Э. В. Карл Орф / Э. В. Леонтьева. – М. : Музыка, 1984. – 334 с.
108. Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности / А. Ф. Линенко // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : матеріали міжнародної наукової конференції / відп. за вип. Я. Л. Журецький. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 2000. – С. 103-108.
109. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості : сучасні підходи / С. Литвиненко // Збірник наукових праць Полтавського

державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2006. – Вип. 3 (50). – С. 215-219. – (Серія “Педагогічні науки”).

110. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. – Самара ; СПб. : СамВЕН, 1997. – 107 с.
111. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ХДПУ, 1997. – 338 с.
112. Луговий В. Культурно-інформаційна теорія освіти : педагогічний понятійно-категоріальний апарат / В. Луговий // Новий колегіум. – 2007. – № 5 (42). – С. 10-17.
113. Лупу С. Л. Интеграция искусств как средство художественно-творческой подготовки будущих педагогов в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / С. Л. Лупу. – Киров, 2011. – 20 с.
114. Лысенко А. В. Структура профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки / А. В. Лысенко // Профессиональная подготовка педагога-музыканта : межвузовский сборник статей / отв. ред.-сост. В. Г. Мозгот. – Майкоп : Адыгейский государственный университет, 2006. – С. 235-243.
115. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя : из опыта работы / Ю. Л. Львова. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
116. Люблинская А. А. Умственная активность школьников в усвоении ими учебного материала / А. А. Люблинская // Начальная школа. – 1973. – № 8. – С. 85-89.
117. Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Избранные произведения : в 3 т. / редкол.: Н. Д. Ярмаченко [и др.] ; сост. Н. Д. Ярмаченко. – Киев : Рад. школа, 1983. – Т. 3: Общие проблемы педагогики. – 1984. – С. 47-65. – (Педагогическая библиотека).
118. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

119. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 309 с.
120. Масол Л. М. Вивчення музики у 5-8 класах : навчально-методичний посібник для вчителів / Л. М. Масол, Л. В. Беземчук, Ю. О. Очаківська, Т. О. Наземнова. – Харків : Знання, 2003. – 264 с.
121. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
122. Масол Л. М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів / Л. М. Масол // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – № 1. – 2002. – С. 3-5.
123. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах / Л. М. Масол // Педагогічна газета. – 2001. – № 12. – С. 2-4.
124. Масол Л. М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів : теоретичні підходи й експериментальний досвід / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2009. – № 2. – С. 2-6.
125. Мачуський В. В. Компетентнісний підхід у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / В. В. Мачуський. – Режим доступу : [http://iitzo.gov.ua/files/vistup\\_mashuhin.doc](http://iitzo.gov.ua/files/vistup_mashuhin.doc)
126. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. П. Мироненко. – Одеса, 2001. – 243 с.
127. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Просвещение, 1998. – 162 с.
128. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
129. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция : [учебно-методическое пособие] / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец ; Московский психолого-социальный институт. – М. : Флинта, 2001. – 191 с. – (Библиотека школьного психолога).
130. Михаськова М. А. Методика формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики / М. А. Михаськова // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету

- ім. В. Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2009. – Вип. 2. – С. 74-78. – (Серія “Педагогічні науки”).
131. Мінасян Н. Г. Художня культура : творчі завдання, тести, кросворди / Н. Г. Мінасян. – К. : Шкільний світ, 2011. – 120 с.
132. Морозова С. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Л. Яворского и его учеников / С. Морозова // Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1990. – С. 113-120.
133. Мун Л. Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа [Электронный ресурс] / Л. Н. Мун // Педагогика искусства : электронный научный журнал / Институт художественного образования Российской академии образования. – 2008. – № 2. – Режим доступа : [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/mun\\_03\\_05\\_2008.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/mun_03_05_2008.htm)
134. Мякишев С. Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов : автореф. дисс. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13 00 08 “Теория и методика профессионального образования” / С. Л. Мякишев. – Киров, 2007. – 19 с.
135. Назарова Л. К. Обучение грамоте на основе учета индивидуальных особенностей учащихся / Л. К. Назарова. – М. : Просвещение, 1965. – С. 207-210.
136. Народное образование в СССР : общеобразовательная школа : сб. документов 1917-1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин и др. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
137. Національна доктрина розвитку освіти : постанова від 17 квітня 2002 року N 347/2002 // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2-14.
138. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
139. Ничкало Н. Г. Наукові дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Н. Г. Ничкало // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч. 1. – С. 19-23.



140. Овчарук О. Ключові компетентності : європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2003. – № 15-16. – С. 6-9.
141. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13-41.
142. О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования [Электронный ресурс] : доклад / Э. Р. Сайтбаева (руковод.) и др. – Режим доступа : <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>
143. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 798 с.
144. Олексюк О. М. Діагностика мистецької компетентності студентів : пошук методичного інструментарію / О. М. Олексюк // Вища освіта України – 2010. – Том V (23), додаток 4: Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2010. – С. 475-483.
145. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
146. Отяковская Э. Г. Полихудожественная компетентность педагога-музыканта / Э. Г. Отяковская // Школа педагога. – 2009. – № 10. – С. 39-41.
147. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
148. Педагогика : учебное пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
149. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресса, 2000 – 512 с.
150. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : Вінницька обласна друкарня, 2001. – 200 с.
151. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / [З. Н. Курлянд та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

152. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / под ред. Ф. Ф. Зелинского ; пер. С. В. Меликовой, С. А. Жебелева. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 68 с.
153. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
154. Педагогічний словник / уклад.: А. Ф. Баюк, М. І. Голдованський, Г. В. Поташнікова. – Хмельницький : Хмельницький Центр ДМСУ, 2006. – 93 с.
155. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов [Электронный ресурс] / В. Г. Первутинский. – Режим доступа : <http://akmeo/rus/net/index/php?id=119>
156. Песталоцци И. Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания / И.Г. Песталоцци // Избранные педагогические произведения : в 3 т. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1965. – Т. 3. – С. 100-183 .
157. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах / Е. П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 272 с.
158. Пехота О. М. Технологічний підхід в освіті з позицій педагогіки розвитку / О. М. Пехота // Освітні технології у школі та вузі. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1999. – С. 20-25.
159. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посібник / авт. кол.: В. К. Демиденко (керівник) та ін. – К. : ВМН, 1996. – 204 с.
160. Письмак Г. А. Педагогические условия реализации полихудожественного подхода в гимназическом образовании учащихся : автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теория и методика обучения и воспитания” / Г. А. Письмак. – М., 2008. – 23 с.
161. Побережна Г. Загальна теорія музики : підручник / Г. Побережна, Т. Щериця. – К. : Вища школа, 2004. – 303 с.
162. Подольська Є. А. Культурологія : навчальний посібник / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – К. : Наукова думка, 2003. – 340 с.

163. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Іванівна Полубоярина. – Житомир, 2008. – 264 с.
164. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
165. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
166. Попова В. Р. Развитие профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / В. Р. Попова. – Екатеринбург, 2001. – 23 с.
167. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті : методологія, теорія, практика : монографія / за ред. І. Козловської, Я. Кміта. – Львів : Сполом, 2004. – 244 с.
168. Програми з профільних предметів для спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю / упорядник О. В. Корнілова, О. В. Гайдамака. – Х. : Ранок, 2009. – 380 с.
169. Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл : музика : 1-4 класи / авт. кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – К. : Перун, 2001. – 128 с.
170. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл : музика : 5-8 класи / авт. кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – К. : Перун, 2001. – 102 с.
171. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
172. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 395 с.
173. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
174. Райсвих Ю. А. Формирование аксиологической направленности будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. А. Райсвих. – Челябинск, 2009. – 229 с.
175. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. Й. Рейзенкінд. – К., 2008. – 36 с.
176. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна – Х. : Основа, 2005. – 96 с. – (Б-ка журналу “Управління школою”; вип. 8 (32)).
177. Родигіна І. Проблематика компетентнісного підходу до навчання у вітчизняній педагогічній літературі / І. Родигіна // Директор школи. – 2005. – № 33. – С. 15-17.
178. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 217 с.
179. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
180. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова // Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред Є. І. Коваленко ; упоряд. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – С. 16-104.
181. Савенкова Л. Г. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества [Электронный ресурс] / Л. Г. Савенкова // Педагогика искусства : электронный журнал / Институт художественного образования Российской академии образования. – 2006. – № 4. – Режим доступа : [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/savenkova\\_10-12-2006.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/savenkova_10-12-2006.htm)
182. Савенкова Л. Г. Современные технологии интегрированного обучения и полихудожественного воспитания в общеобразовательной школе : программа дистанционного курса [Электронный ресурс] / Л. Г. Савенкова // Институт художественного образования Российской академии образования. – 2006. – № 4. – Режим доступа : <http://art-education.ru/distant/izo-savenkova.htm>
183. Савченко О. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Савченко // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 2-6.
184. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении / Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57-60.

185. Семко М. І. Система оцінювання результатів музичної освіти школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / М. І. Семко. – К., 2001. – 19 с.
186. Серих Л. Проблема формування естетичного середовища в закладах освіти / Л. Серих // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов’янськ, 2011. – Вип. LVIII, ч. I. – С. 186-192.
187. Сємин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Сємин // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9-10.
188. Сіданіч І. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів [Електронний ресурс] / І. Сіданіч. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/1913/>
189. Скоробогатова Г. Г. Проблемная, проектная, модульная и блочно-модульная технологии в работе учителя / Г. Г. Скоробогатова. – М. : МИОО, 2002. – 69 с.
190. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М. : Прометей, 1997. – 200 с.
191. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – 2-е вид. – К. : УРЕ, 1985. – 966 с.
192. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
193. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / упор. Ю. В. Буган, В. І. Урупський. – Тернопіль : Астон, 2001. – 176 с.
194. Словник української мови : [академічний тлумачний словник : в 11 т. / АН УРСР, Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наукова думка, 1971. – Т. 2: Г-Ж. – 550 с.
195. Словник української мови : [академічний тлумачний словник : в 11 т. / АН УРСР, Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наукова думка, 1972. – Т. 3: З. – 744 с.
196. Словник української мови : [академічний тлумачний словник : в 11 т. / АН УРСР, Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наукова думка, 1973. – Т. 4: І-М. – 840 с.
197. Слово про вчителя / упор. А. Т. Губко. – 2-е вид., змін. та допрац. – К. : Радянська школа, 1985. – 255 с.

198. Стейн Дж. Стивен. Преимущества EQ : Эмоциональный интеллект и ваши успехи / Стивен Дж. Стейн, Говард И. Бук ; пер. с англ. Е. А. Латыш. – Д. : Баланс Бизнес Букс, 2007. – 289 с.
199. Сторожук А. Музичний фольклор Східного Поділля : історичний аспект творення, регіональні особливості природи народного співу : навчально-методичний посібник / А. Сторожук. – Вінниця : МЕД, 2007. – 608 с.
200. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1980. – 438 с.
201. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – М. : вид-во Академії педагогічних наук РРФСР. – 1961. – 658 с.
202. Тарасенко Г. С. Нові підходи до виховання дітей і молоді в контексті культурологічної парадигми освіти / Г. С. Тарасенко // Наук. вісник Чернівецького університету. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 248 – С. 167-172. – (Серія “Педагогіка та психологія”).
203. Тарасенко Г. С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця : Вінниця, 2009.– Вип. 21. – С. 527-531.
204. Тряпицын А. В. Интеграционные процессы в высшем образовании [Электронный ресурс] / А. В. Тряпицын. – Режим доступа : <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/055/htm>
205. Урсул А. Д. Философия и интегративные процессы / А. Д. Урсул. – М. : Наука, 1981. – 182 с.
206. Ушинский К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика. – 1974 – Т. 1. – С. 145-159.
207. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / К.Д.Ушинский // Педагогические сочинения : в 6-ти т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 4. – 525 с.
208. Філософія : підручник / за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки. – К. ; Харків : Консум, 2000. – 548 с.
209. Фіцула Л. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Л. М. Фіцула. – К. : Академія. – 2000. – 544 с.

210. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : посібник для вчителя / [Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.] ; за наук. ред. Л. Масол. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 232 с.
211. Хейзинга Й. Homo Ludens : статті по історії культури / пер. и сост. Д. В. Сильвестрова. – М. : Прогресс ; Традиция, 1997. – 416 с.
212. Холодная М. А. Приоритеты современного школьного образования : способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание? : расширенный текст доклада на IV Всероссийском съезде психологов образования России “Психология и современное российское образование” (8-12 декабря 2008 года, г. Москва) [Электронный ресурс] / М.А. Холодная. – Режим доступа : <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc>
213. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия “Мастера психологии”).
214. Художньо-естетичний цикл : програми для загальноосвітніх навчальних закладів : 5-11 класи / Міністерство освіти і науки України. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 234 с.
215. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики (РАО, 23 апреля 2002) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
216. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
217. Хуторской А. Ключевые компетенции : технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.
218. Чепа М.-Л. А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л. А. Чепа // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць / НАПН України, інститут психології імені Г. С. Костюка. – К., 2010. – Том XII, ч. 5. – С. 337-341.
219. Чернишов О. Впровадження компетентісно зорієнтованого підходу [Електронний ресурс] / О. Чернишов, Л. Чернікова. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/theory/1007/>
220. Шахов В. І. Феномен виховання в контексті сучасних освітніх парадигм / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного

- університету : зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 25. – С. 5-11. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
221. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. / О. Л. Шевнюк. – 3-є вид., стер. – К. : Знання-Прес, 2007. – 353 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
222. Шестоपालюк О. В. Громадянське виховання майбутніх учителів : теоретичні і методичні аспекти : монографія / О. В. Шестоपालюк. – Вінниця : Консоль, 2008. – 260 с.
223. Ши Цзюнь-Бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного виховання” / Ши Цзюнь-Бо. – К., 2007. – 24 с.
224. Шишов С. Е. Школа : мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
225. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1993. – 93 с.
226. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (м. Київ, 27-29 квітня 2011 року). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 15-19. – (Серія 14 “Теорія і методика мистецької освіти”).
227. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
228. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
229. Anforderungsprofil für DaF / DaZ – Lehrer und Lehrerinnen / Arbeitskreis DaF // Runbreif. – 1996. – № 30. – P. 31-36.
230. Britell J. K. Competency and Excellence // Minimum Competency Achievement Testing / Taeger R. M., Tittle C. K. (eds.) – Berkeley, 1980. – P. 23-29.
231. Crowl Thomas. Educational psychology : windows on teaching / T. K. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell. – Madison : Brown & Benchmark, 1997. – 416 p.
232. Ethical Principles in University Teaching / H. Murray and other ; Society for Teaching and Learning in Higher Education. – 1996. – 386 p.



233. Kwasnica R. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganium nauczycieli w rozwoju / R. Kwasnica // Studia Pedagogiczne, LXS. "Z zagadnień pedagogiki i kształcenia nauczycieli" / H. Kwiatkowskiej, T. Lewowickiego (red.). – Warszawa : PAN, 1995. – S. 9-43.

## Додаток А

## Аналіз позитивного досвіду педагогічних ВНЗ України

назва навчального закладу	освітньо-кваліфікаційний рівень підготовки	підготовка студентів за спеціальністю	інститут (за наявністю) факультет	кафедри (циклові комісії)	навчальні дисципліни поліхудожнього спрямування
Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені М.Грушевського	молодший спеціаліст; бакалавр	5.02020401 „Музичне мистецтво” 6.020204 „Музичне мистецтво”	- педагогічне відділення	інструментального виконавства та музично-теоретичних дисциплін; - хорового диригування та постановки голосу	культурологія, українська та зарубіжна культура, історія української культури, етика та естетика, музична психологія, ритміка з основами хореографії, основи сценічної майстерності, фахові дисципліни
Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т.Г.Шевченка	молодший спеціаліст	5.02020401 Музичне мистецтво	-	музики та методики музичного виховання, хореографії	ритміка і хореографія; класичний, народний, бальний танець; методика роботи з дитячим хореографічним колективом; фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	молодший спеціаліст бакалавр спеціаліст магістр	„Педагогіка та методика середньої освіти. Музика” (є додаткова кваліфікація за основним музичним інструментом)	факультет мистецтв	кафедра теорії та методики мистецтв	культурологія, українська та зарубіжна культура, етика та естетика, комп'ютерне аранжування, фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу;
Харківська гуманітарно-педагогічна академія	молодший спеціаліст бакалавр	5.02020401 Музичне мистецтво 6.020204 Музичне мистецтво	-	- вокально-хорової підготовки вчителя; - фортепіано;	культурологія, історія художньої культури, методика

	спеціаліст	7.02020401 Музичне мистецтво  <i>є додаткова спеціалізація організатор музичної діяльності дітей дошкільного віку</i>		-музично-інструментальної підготовки вчителя	викладання художньої культури, музично-комп'ютерні технології, історія хореограф. Мистецтва, бальний танець, музично-ритмічне виховання, народний танець, сценічна майстерність, театрознавство, фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу
Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського	Бакалавр  Спеціаліст	6.020204 „Музичне мистецтво” 7.02020401 „Музичне мистецтво” (за видами): кваліфікації: - Вчитель музичного мистецтва, вчитель художньої культури; - Вчитель музичного мистецтва, організатор музично-виховних шкільних заходів	інститут педагогіки, психології та мистецтв	- мистецької підготовки - хорового мистецтва та методики музичного виховання - музикознавства та інструментальної підготовки	Культурологія; Мультимедійні засоби навчання; Основи ритміки і хореографії; Основи акторської майстерності; Основи сценарної композиції; Теорія режисури; Історія зарубіжної культури; Основи візуального мистецтва з практикумом; Основи декоративно-прикладного мистецтва; Методика викладання художньої культури; Основи мистецької педагогіки; Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні предметів шкільного курсу; Теорія і методика поліхудожньої

					освіти; Історія виконавського мистецтва; Фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу
Житомирський державний університет імені І.Франка	бакалавр спеціаліст	6.020204 музичне мистецтво 7.02020401 „Музичне мистецтво”		музики і хореографії з методиками викладання	Музичні дисципліни спеціального циклу; історія культури України, світова художня культура,
Кам'янець-Подільський національний університет імені І.Огієнка	бакалавр спеціаліст магістр	6.020204 „Музичне мистецтво” 7.02020401 „Музичне мистецтво” (спеціалізація Художня культура) 8.02020401 „Музичне мистецтво”		- мистецьких дисциплін; - теорії, історії музики та гри на музичних інструментах	світова художня культура; шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання; історія української музичної педагогіки; новітня історія музичного мистецтва, основи акторської майстерності, комп'ютерне моделювання та аранжування в електронній студії; фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу
Львівський національний університет імені І.Франка	бакалавр спеціаліст магістр	6.020204 „Музичне мистецтво” („Музична педагогіка та виховання”)	факультет культури і мистецтв	кафедра музичного мистецтва	музична педагогіка, музичний фольклор України, науково-дослідна робота студента; фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу
Київський університет імені Бориса Грінченка	молодший спеціаліст бакалавр	5.02020401 „Музичне мистецтво” 6.020204 „Музичне			методики викладання етики і естетики; методики викладання

		<p>мистецтво” спеціалізації режисура музично- театральних заходів, керівництво дитячим ансамблем, режисура мультимедійних проектів у музичному мистецтві, диригентство церковним хором, керівництво естрадним колективом, естрадний вокал</p>			фахових дисциплін
	спеціаліст	7.02020401 „Музичне мистецтво” спеціалізації режисура музично-виховних шкільних заходів, керівництво дитячим ансамблем, методики виховної роботи			
	магістр				
Київський національний педагогічний університет імені М.Драгоманова	бакалавр	6.020204 „Музичне мистецтво” (спеціалізація „Художня культура”, „Практична психологія”, „Церковний спів”, „Іноземна мова (англійська)”)	інститут мистецтв	кафедри: - фортепіанног о виконавства та художньої культури; - теорії та історії музики; - інструментал ьного та оркестрового виконавства; - теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування; - теорії та методики постановки голосу; - хореографії	музична психологія, оглядові лекції з художньої культури, історія світової художньої культури, методика викладання художньої культури, основи наукових музично- педагогічних досліджень, педагогіка мистецтв, художньо- педагогічна інтерпретація, фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу
	спеціаліст	7.02020401 „Музичне мистецтво” (спеціалізація Вчитель музики та художньої культури”, „керівник ансамблю”, „Вчитель музики, вчитель англійської мови, керівник ансамблю”)			
	магістр	8.02020401 „Музичне мистецтво” (спеціалізація „Викладач			

		<i>фахових дисциплін (із зазначенням фаху)”, „вчитель англійської мови”)</i>			
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського	бакалавр спеціаліст магістр	<i>спеціалізації „Художня культура” „Режисура музично-виховних шкільних заходів”</i>	інститут мистецтв	кафедри: - музично-інструментальної підготовки; - музичного мистецтва і хореографії; - теорії музики і вокалу; - диригентсько-хорової підготовки	основи режисури, основи сценарної та акторської майстерності, основи режисури видовищних заходів. Методика організації та проведення дозвілєвого заходу; фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу
Уманський державний педагогічний університет імені П.Тичини	бакалавр спеціаліст	6.020204 Музичне мистецтво  7.02020401 Музичне мистецтво (за видами)	мистецько-педагогічний факультет	кафедри: - музичного мистецтва; - хореографії та художньої культури	Теорія та методика викладання: класичного танцю; народно-сценічного танцю; бального танцю; історико-побутового танцю; українського народного танцю; сучасного танцю; підготовка концертних номерів; теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом; мистецтво балетмейстера; народний костюм і сценічне оформлення; фахові (музичні) дисципліни спеціального циклу

Чернігівський інститут мистецтв та менеджменту культури	спеціаліст           магістр	кваліфікації: - музикознавець, викладач фахових дисциплін; - артист-вокаліст, керівник вокального ансамблю, викладач фахових дисциплін; кваліфікація: - магістр музикознавства, викладач ВНЗ			психологія творчості; філософія музики; історія світового та вітчизняного музичного мистецтва
---	---	---	--	--	---

## Додаток Б

### Діагностика рівня сформованості основних компонентів мистецької компетентності майбутніх учителів музики

#### Б 1. АНКЕТА „МОЄ ПОКЛИКАННЯ – ВЧИТЕЛЬ МУЗИКИ”

**Мета** – визначити ціннісне ставлення майбутніх учителів музики до професії

1. Чи вважаєте Ви професію вчителя музики дуже складною?
2. Якими якостями, на Вашу думку, повинен володіти вчитель музики?
3. Які професійні якості вчителя музики, на Вашу думку, найголовніші?
4. Чи плануєте Ви продовжувати навчання за обраною спеціальністю після закінчення навчання у Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського?
5. Чи плануєте Ви працювати за обраною спеціальністю?

#### АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО САМООСВІТИ

(діагностика Л.М.Бережної, адаптована до професійної підготовки майбутніх учителів музики)

1. Що Вам найбільше заважає у професійному самовдосконаленні?
  - а) недостатньо часу;
  - б) немає відповідної літератури та умов;
  - в) не вистачає сили волі та наполегливості.
2. Що Ви найчастіше робите, коли у Вас з'являється вільний час?
  - а) займаюсь улюбленою справою (професійним самовдосконаленням);
  - б) читаю;
  - в) проводжу час із друзями.



3. Якою з перерахованих сфер Ви цікавитесь останнім часом найбільше?
- а) методичні знання;
  - б) теоретичні знання;
  - в) інноваційна педагогічна діяльність.
4. У чому б Ви змогли себе найбільше реалізувати?
- а) працюючи вчителем музичного мистецтва;
  - б) працюючи за іншим фахом;
  - в) не знаю.
5. Який із трьох життєвих принципів Вам найближчий і якого Ви дотримуетесь найчастіше?
- а) жити потрібно так, щоб не було соромно за безцільно прожиті роки;
  - б) в житті завжди є місце для самовдосконалення;
  - в) насолода життям у творчості.
6. Хто найближчий до вашого ідеалу?
- а) людина сильна духом;
  - б) людина творча, яка багато знає та вміє;
  - в) людина незалежна та впевнена у собі.
7. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що мрієте?
- а) думаю, що так;
  - б) скоріш за все, так;
  - в) як поталанить.

### **ТЕСТ „ЧИ ВМІЄТЕ ВИ ЧІТКО ВИСЛОВЛЮВАТИ СВОЇ ДУМКИ”**

Дайте відповідь „так” чи „ні” на запропоновані питання.

1. Чи турбуєтесь Ви про те, щоб оточуючі розуміли те, що Ви розповідаєте?
2. Чи добираєте Ви слова відповідно до віку, освіти, інтелекту та загальної культури слухачів?

3. Чи обдумуєте Ви форму викладення думок, перш ніж висловитись?
4. Чи достатньо короткі та чіткі Ваші розпорядження?
5. Якщо слухачі не задають Вам запитань після того, як Ви висловились, чи вважаєте Ви, що Вас зрозуміли?
6. Чи достатньо зрозуміло та точно Ви висловлюєтесь?
7. Чи слідкуєте Ви за логічністю та послідовністю Ваших думок та висловлювань?
8. Чи уточнюєте Ви, що було незрозумілим слухачам? Чи спонукаєте Ви до задавання запитань?
9. Чи задаєте Ви запитання слухачам, щоб зрозуміти їхні думки?
10. Чи використовуєте Ви терміни, зрозумілі всім слухачам?
11. Чи говорите Ви ввічливо та привітно?
12. Чи слідкуєте Ви за враженням, яке створюють Ваші висловлювання?

**АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ТВОРЧО-ДІЯЛЬНІСНОГО КРИТЕРІЮ  
РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

1. Чи подобається Вам професія вчителя музики?
  - а) дуже подобається;
  - б) у деякій мірі;
  - в) не подобається.
2. Які Ваші здібності, знання, вміння, якості допомагають досягти успіху в професійній діяльності (під час проходження педагогічної практики)?
  - а) комунікативні здібності;
  - б) добре володію грою на музичному інструменті;
  - в) гарно (професійно) виконую вокальні твори;
  - г) досконале володіння навчальним матеріалом з психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, музично-теоретичних навчальних дисциплін.

3. Що із перерахованого заважає Вам досягти успіху в професійній діяльності (під час проходження педагогічної практики)?
- а) я недостатньо комунікативна (ний);
  - б) недостатні професійні навички (погано володію грою на музичному інструменті, вокальними навичками);
  - в) недосконалі знання з психолого-педагогічних, мистецтвознавчих та музично-теоретичних навчальних дисциплін, тому важко організувати діяльність дітей на уроці (музичному занятті).
4. Чи відвідуєте Ви позанавчальні гуртки, студії, що працюють у Вашому навчальному закладі?
- а) так;
  - б) ні.
5. Який із видів мистецтва Вам найбільше подобається?
- а) музичне мистецтво;
  - б) образотворче мистецтво;
  - в) декоративно-прикладне мистецтво;
  - г) літературне мистецтво;
  - д) хореографія;
  - е) театральне мистецтво.
6. Чи берете Ви участь у виставках, концертах, культурних вечорах?
- а) так;
  - б) рідко;
  - в) зовсім не беру.
7. Чи вдасться Вам використовувати знання та вміння із суміжних видів мистецтва у Вашій безпосередній музично-практичній діяльності (під час проходження практики)?
- а) так, і я часто це використовую?
  - б) я не часто використовую інші види мистецтва;
  - в) ні, я не використовую інші види мистецтва.

8. Чи подобається Вам виявляти творчу ініціативу під час проходження педагогічної практики?

- а) подобається, я завжди намагаюся творчо підходити до підготовки та проведення уроків музичного мистецтва (музичних занять);
- б) подобається, але мої професійні вміння не завжди дозволяють втілити задумані творчі елементи;
- в) не думаю, що до підготовки та проведення уроку музичного мистецтва потрібний творчий підхід. Я не відступаю від програмових вимог, не вношу жодних змін, намагаюся використовувати мінімальну кількість форм та методів роботи, і вважаю, що цього для уроку музичного мистецтва достатньо.

## **Б 2. Зразки тестових завдань з навчальних дисциплін музично-теоретичного та культурологічного циклів**

**Тестові завдання з елементарної теорії музики для визначення рівня підготовленості студентів з попередньою музичною освітою (муз. школа)**

### I рівень складності.

1. Знаків альтерації є:
  - а) 2; б) 5; в) 3.
2. Дієз - це знак альтерації, який:
  - а) підвищує основні ступені на цілий тон;
  - б) понижує основні ступені на півтон;
  - в) понижує основні ступені на цілий тон;
  - г) підвищує основні ступені на півтон.
3. Паралельними називаються:
  - а) тональності мажору та мінору, у яких однакові ключові знаки, але різні тоніки;

б) тональності мажору та мінору, що мають однакову тоніку, але різні ключові знаки.

4. Тризвук - це акорд, який складається:

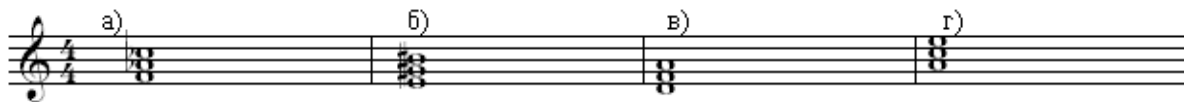
- а) з п'яти звуків, розташованих по терціям;
- б) з чотирьох звуків, розташованих по терціям;
- в) з трьох звуків, розташованих по терціям.

### II рівень складності

1. Серед запропонованих півтонів та цілих тонів знайти півтони:



2. Серед запропонованих акордів знайти мінорні тризвуки:



3. Вказати тональності, які мають два ключових знаки

- а) D-dur, h-moll; б) B-dur, g-moll; в) C-dur, a-moll; г) E-dur, cis-moll.

## **Тестові завдання з елементарної теорії музики для визначення рівня знань студентів без попередньої музичної підготовки**

### I рівень складності

1. Основних ступенів звукоряду є:

- а) 7; б) 3; в) 5 .

2. Знаки альтерації – це знаки, що:

- а) підвищують основні ступені звукоряду;
- б) понижують основні ступені звукоряду;
- в) підвищують та понижують основні ступені звукоряду.

3. Тризвук – це:

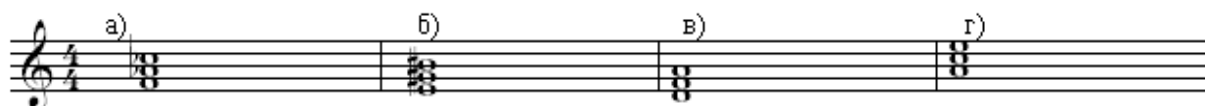
- а) акорд, що складається з чотирьох звуків, розташованих по терціям;
- б) акорд, що складається з п'яти звуків, розташованих по терціям;
- в) акорд, що складається з трьох звуків, розташованих по терціям.

4. Ціла нота – це тривалість, яка містить у собі:

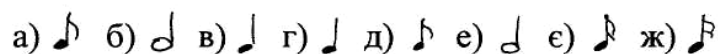
- а) дві четвертні ноти;
- б) три половинні ноти;
- в) дві половинні ноти.

### II рівень складності

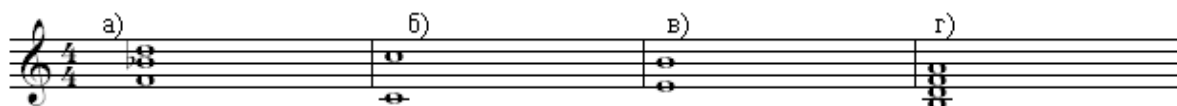
1. Серед запропонованих нот знайти ті, які відносяться до першої октави:



2. Серед запропонованих тривалостей вибрати восьмі тривалості:



3. Із запропонованих співзвуч вибрати інтервали:



4. Серед запропонованих звуків знайти звук «ре»:



## Тестові завдання для контрольної роботи з елементарної теорії музики

### I варіант

1. Властивостями музичного звуку є:

- А) висота, сила звучання;
- Б) тембр, тривалість звучання;
- В) гучність, тривалість звучання;
- Г) висота, гучність, тривалість звучання, тембр.

2. Основних ступенів звукоряду є:
  - А) 3;
  - Б) 7;
  - В) 5.
3. Між основними ступенями звукоряду є:
  - А) 2 півтони і 6 тонів;
  - Б) 5 півтонів і 2 тони;
  - В) 2 півтони і 5 тонів.
4. Похідними ступенями називаються:
  - А) підвищені основні ступені звукоряду;
  - Б) підвищені чи понижені основні ступені звукоряду
  - В) понижені ступені звукоряду.
5. Діатонічними називаються тони і півтони, утворені:
  - А) між двома сусідніми основними ступенями звукоряду чи похідними від них;
  - Б) між основним ступенем звукоряду та похідним від нього.
6. Хроматичними називаються тони і півтони, утворені:
  - А) між двома сусідніми основними ступенями звукоряду чи похідними від них;
  - Б) між основним ступенем звукоряду та похідним від нього.
7. Знаків альтерації є:
  - А) 2;
  - Б) 3;
  - В) 5.
8. Енгармонічно-рівними називаються тональності:
  - А) однакові за висотою та назвою;
  - Б) з однаковими назвами тонічного звуку;
  - В) однакові за висотою, але різні за назвою.
9. Паралельними називаються тональності:
  - А) мажору та мінору, у яких однакові ключові знаки;

Б) мажору та мінору, що мають однакову тоніку, але різні ключові знаки.

10. Однойменними називаються тональності:

А) мажору та мінору, у яких однакові ключові знаки;

Б) мажору та мінору, що мають однакову тоніку, але різні ключові знаки.

11. Характерні інтервали будуються:

А) у гармонічних видах мажору та мінору;

Б) у натуральних видах мажору та мінору.

12. Домінантовий септакорд розв'язується:

А) у неповний тонічний тризвук з потроєною примою;

Б) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою;

В) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою через октаву (розгорнутий тонічний тризвук);

Г) у тонічний сектакорд з подвоєною примою.

13. Домінантовий квінтсектакорд розв'язується:

А) у неповний тонічний тризвук з потроєною примою;

Б) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою;

В) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою через октаву (розгорнутий тонічний тризвук);

Г) у тонічний сектакорд з подвоєною примою.

14. Домінантовий терцквартакорд розв'язується:

А) у неповний тонічний тризвук з потроєною примою;

Б) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою;

В) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою через октаву (розгорнутий тонічний тризвук);

Г) у тонічний сектакорд з подвоєною примою.

15. Домінантовий секундакорд розв'язується:

А) у неповний тонічний тризвук з потроєною примою;

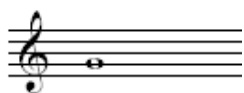
Б) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою;

В) у повний тонічний тризвук з подвоєною примою через октаву (розгорнутий тонічний тризвук);

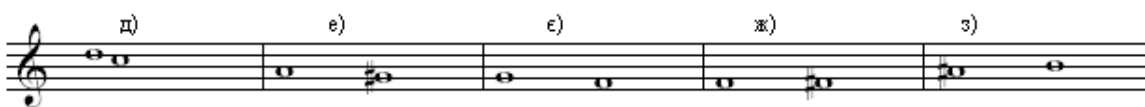


Г) у тонічний секстакорд з подвоєною примою.

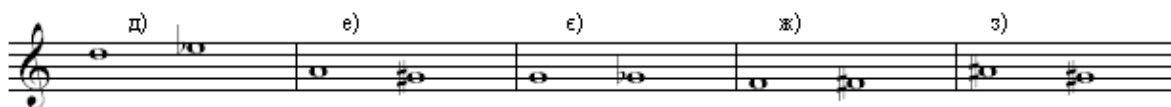
16. Вибрати звуки, енгармонічно рівні звукові:



17. Знайти діатонічні тони:



18. Знайдіть хроматичні півтони:



19. Вказати знаки альтерації, що підвищують основні ступені:

а) Ь;      б) ЬЬ;      в) #;      г) X.

20. Вибрати звуки, що належать до малої октави:

а) A;      б) cis;      в) d<sup>1</sup>;  
г) H<sup>1</sup>;      д) ges;      е) as<sup>3</sup>;

21. Знайти енгармонічно рівні інтервали:

22. Вибрати складні змішані розміри:

а)  $3/4$ ; б)  $5/8$ ; в)  $4/4$ ; г)  $6/8$ ; д)  $9/12$ ; є)  $7/4$ .

23. Вибрати складні розміри:

а)  $2/4$ ; б)  $7/16$ ; в)  $12/8$ ; г)  $3/2$ ; д)  $6/4$ ; є)  $5/4$ .

24. Знайти правильні обернення інтервалу:

25. Знайти правильні обернення інтервалу:

26. Серед запропонованих акордів знайти мінорні тризвуки:

27. Серед запропонованих акордів знайти мажорні тризвуки:

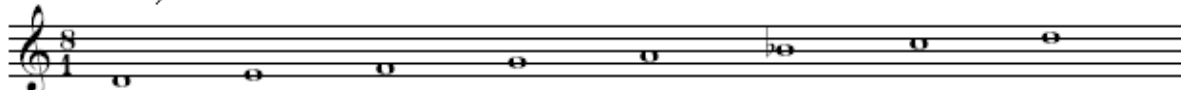
28. Серед запропонованих акордів знайти септакорди:

а) б) в) г)

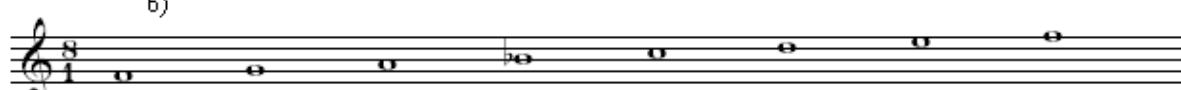


29. Серед запропонованих ладів знайти натуральний мажорний лад:

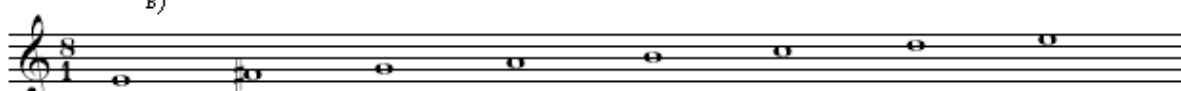
а)



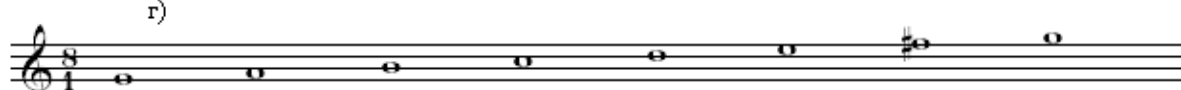
б)



в)

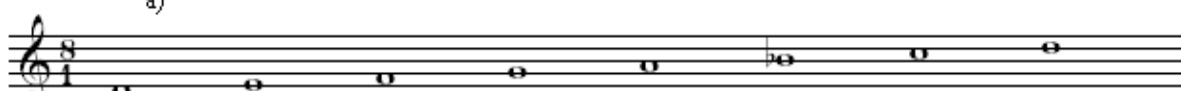


г)

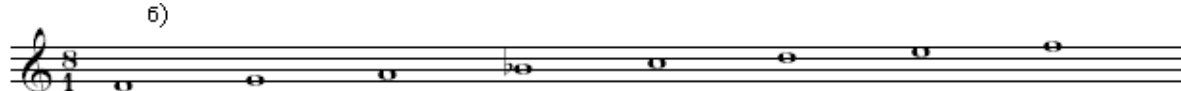


30. Серед запропонованих ладів знайти натуральний мінорний лад:

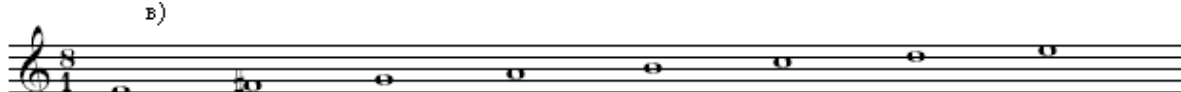
а)



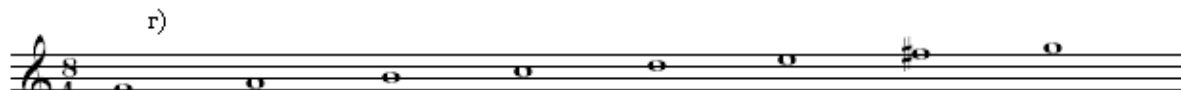
б)



в)



г)



### Відповіді до тестових завдань

#### І варіант

1 Г	11 А	21 а, в, е
2 Б	12 А	22 б, є
3 В	13 Б	23 в, д
4 Б	14 В	24 г, е

5 А	15 Г	25 в, д, е
6 Б	16 в, д	26 г, д
7 В	17 а, е	27 а, в
8 В	18 б, д	28 б, д
9 А	19 в, г	29 б, г
10 Б	20 б, д	30 а, в

**Теоретичні запитання  
для контрольної роботи з елементарної теорії музики**

1. Властивості музичного звуку. Основні ступені, їх назва. Літерне позначення звуків.
2. Поділ звукоряду на октави. Позначення музичних звуків у різних октавах.
3. Нота. Тривалості та їх позначення. Паузи. Ключі.
4. Додаткові знаки до нот, що збільшують тривалості звуків.
5. Способи запису двоголосся, музики для фортепіано, музики для ансамблів та хору.
6. Знаки альтерації. Енгармонізм звуків.
7. Темперований стрій. Тон, півтон. Похідні ступені та їх назва.
8. Знаки скорочення нотного письма.
9. Поняття про ритм і метр. Види розмірів.
10. Основний та довільний поділ тривалостей. Синкопа.
11. Значення темпу, ритму у музиці. Темпові позначення.
12. Лад. Ступені ладу, їх назва, позначення, властивості. Стійкі та нестійкі звуки. Розв'язання нестійких звуків.
13. Мажорний лад. Формула побудови гама натурального мажору. Види мажору.
14. Мінорний лад. Формула побудови гама натурального мінору. Види мінору. Паралельні, однойменні тональності.
15. Інтервал, його кількісна та якісна величина. Прості та складні інтервали.

16. Енгармонізм, обернення простих та складних інтервалів.
17. Тритони та характерні інтервали.
18. Тризвук. Види тризвуків, їх обернення.
19. Септакорди. Види септакордів. Ввідні септакорди. Септакорд другого ступеня.
20. Домінантовий септакорд та його обернення. Розв'язування домінантного септакорду та його обернень.
21. Лади народної музики, їх види. Пентатоніка.
22. Модуляція і відхилення. Модуляція у споріднені тональності.
23. Визначення тональності. Види транспонування.
24. Поняття мелодії. Поділ мелодії на частини. Напрямок мелодичного руху. Динамічні відтінки та їх позначення.
25. Мелізми. Знаки деяких прийомів виконання.

### **Практичні завдання**

#### **для контрольної роботи з елементарної теорії музики**

1. Від звуків мі, сі побудувати усі септакорди.
2. Побудувати головні тризвуки з оберненнями та  $D_7$  з оберненнями в тональності Es-dur.
3. Побудувати і розв'язати  $D_7$  з оберненнями в A – dur, cis-moll, h-moll.
4. Побудувати тритони і характерні інтервали в тональності e – moll.
5. Від звуків до-дієз, фа побудувати усі септакорди.
6. Побудувати головні тризвуки з оберненнями та  $D_7$  з оберненнями в тональності a-moll.
7. Побудувати і розв'язати  $D_7$  з оберненнями в fis – moll, H-dur, g-moll.
8. Побудувати тритони та характерні інтервали в тональності f-moll.
9. Від звуків ре, сі-бемоль побудувати усі септакорди.
10. Побудувати головні тризвуки з оберненнями та  $D_7$  з оберненнями в тональності G-dur.
11. Побудувати і розв'язати  $D_7$  з оберненнями в тональностях f – moll, E – dur, e – moll.

12. Побудувати тритони і характерні інтервали в тональності В – dur.
13. Від звуків соль, ля побудувати усі септакорди.
14. Побудувати головні тризвуки з оберненнями та  $D_7$  з оберненнями в тональності d-moll.
15. Побудувати і розв'язати  $D_7$  з оберненнями в d – moll, G – dur, gis – moll.
16. Побудувати тритони і характерні інтервали в тональності Н – dur.
17. Від звуків мі-бемоль, соль-дієз побудувати усі септакорди.
18. Побудувати головні тризвуки з оберненнями та  $D_7$  з оберненнями в тональності E-dur.
19. Побудувати і розв'язати  $D_7$  з оберненнями в As – dur, c – moll, a – moll.
20. Побудувати тритони і характерні інтервали в тональності As – dur.
21. Від звуків мі, сі побудувати усі септакорди.
22. Побудувати головні тризвуки з оберненнями та  $D_7$  з оберненнями в тональності A-dur.
23. Побудувати і розв'язати  $D_7$  з оберненнями в A – dur, cis-moll, h-moll.
24. Побудувати тритони і характерні інтервали в тональності e – moll.
25. Побудувати тритони і характерні інтервали в тональності f-moll.

### **Критерії оцінювання результатів контрольної роботи з елементарної теорії музики**

- 45 – 41 балів – *оцінка «відмінно»*. Студент має системні, дієві знання з предмета, аргументовано використовує їх при побудові інтервалів, акордів, ладів від звуку та в тональності, здатний обґрунтовано та лаконічно пояснити власне вирішення практичних завдань;
- 40 – 31 балів – *оцінка «добре»*. Знання студента є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал при вирішенні практичних завдань, висвітлює теоретичні питання, підкріплюючи їх нотними прикладами, загалом контролює власну навчальну діяльність, самостійно будує інтервали,

акорди, лади, але з деякими неточностями, допускаючи незначні помилки;

30 – 21 балів – оцінка «задовільно». Студент виявляє певні знання і розуміння теоретичного матеріалу, проте самостійне виконання практичних завдань (побудова інтервалів, акордів з оберненнями, ладів) викликає значні труднощі;

20 і менше балів – оцінка «незадовільно». Студент має початковий рівень знань та навичок, у нього нечіткі уявлення про побудову інтервалів, акордів, ладів, транспонування, звучання елементів музичної мови, при виконанні практичних завдань допускає значні помилки.

### **Теоретичні питання для контрольної роботи з гармонії**

1. Чотириголосний склад головних тризвуків та їх обернень.
2. Мелодичне положення акордів. Розташування звуків акорду.
3. Види поєднання тризвуків.
4. Використання неакордових звуків у мелодії.
5. Каденція, її види. Біфункційність кадансового квартсекстакорду.
6. Використання домінантового септакорду та його обернень.
7. Прохідні та допоміжні квартсекстакорди.
8. Тризвук та секстакорд другого ступеня.
9. Особливості гармонізації у гармонічному мажорі.
10. Тризвук VI ступеня. Перервана каденція.
11. Септакорд другого ступеня та його обернення.
12. Септакорди VII ступеня, їх обернення.
13. Домінантовий нонакорд, його приготування та розв'язання.
14. Функційна система мажору і гармонічного мінору.
15. Етапи здійснення відхилення та модуляції.

16. Акорди подвійної доміанти.
17. Види секвенцій.
18. Використання у гармонії маловживаних акордів.

**Практичні завдання  
для контрольної роботи з гармонії**

1. Виконати гармонізацію мелодії.

Musical notation for exercise 1: Harmonization of a melody in 6/8 time, key of B-flat major. The melody is written on a single treble clef staff.

2. Виконати гармонізацію баса.

Musical notation for exercise 2: Harmonization of a bass line in 6/8 time, key of B-flat major. The bass line is written on two bass clef staves.

3. Виконати гармонізацію мелодії.

Musical notation for exercise 3: Harmonization of a melody in 4/4 time, key of B-flat major. The melody is written on two treble clef staves.

4. Виконати гармонізацію баса.

Musical notation for exercise 4: Harmonization of a bass line in 2/4 time, key of D major. The bass line is written on two bass clef staves.

5. Виконати гармонізацію мелодії.





6. Виконати гармонізацію мелодії.

7. Виконати гармонізацію мелодії.

8. Виконати гармонізацію мелодії.

9. Виконати гармонізацію мелодії.

10. Виконати гармонізацію мелодії.

11. Виконати гармонізацію мелодії.

12. Виконати гармонізацію мелодії.

13. Виконати гармонізацію мелодії.

14. Виконати гармонізацію мелодії.

15. Виконати гармонізацію мелодії.



16. Виконати гармонізацію мелодії.



17. Виконати гармонізацію мелодії.



18. Виконати гармонізацію мелодії.



### Критерії оцінювання результатів контрольної роботи з гармонії

15 – 13 балів – оцінка «відмінно». Студент має системні, дієві знання з предмета, аргументовано використовує їх при гармонізації мелодії чи басу, здатний обґрунтовано та лаконічно пояснити власне вирішення практичних завдань;

12 – 8 балів – *оцінка «добре»*. Знання студента є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал при вирішенні практичних завдань, висвітлює теоретичні питання, підкріплюючи їх нотними прикладами, загалом контролює власну навчальну діяльність, самостійно гармонізує задану мелодію, але з деякими неточностями, допускаючи незначні помилки;

7 – 5 балів – *оцінка «задовільно»*. Студент виявляє певні знання і розуміння теоретичного матеріалу, проте самостійна гармонізація мелодії чи басу викликає значні труднощі;

4 і менше балів – *оцінка «незадовільно»*. Студент має початковий рівень знань та навичок, у нього нечіткі уявлення про побудову акордів, порядок їхнього розташування, при виконанні практичних завдань допускає значні помилки.

### **Завдання для перевірки рівня знань майбутніх учителів музики з навчальної дисципліни „Культурологія”**

Робота містить завдання трьох рівнів складності. Завдання першого рівня передбачають вибір правильного варіанту відповіді з кількох запропонованих і оцінюється в один бал за кожну правильну відповідь.

Завдання другого рівня складності розраховані на самостійний пошук правильної відповіді, вміння аналізувати й оцінюється у 1,5 бала кожне.

Завдання третього рівня складності має творчий характер, передбачає розгорнуту відповідь студента на поставлене питання. Пропонується максимальна кількість балів – 3.



Завдання II рівня.

1. Продовжте думку: найважливішими винаходами в Стародавньому Китаї були .....
2. Покажіть відповідність між діячами Просвітництва та їхніми творами:
 

А) Джонатан Свіфт;	1) «Фауст»
Б) Даніель Дефо;	2) «Мандри Гулівера»
В) Франсуа Вольтер;	3) «Робінзон Крузо»
Г) Йоганн Гете	4) «Кандід»

Завдання III рівня.

1. Розкрийте особливості культурного розвитку в епоху Відродження.

**Критерії оцінювання контрольної роботи з навчальної дисципліни  
«Культурологія»**

*Оцінка 5 (відмінно)* – ставиться, якщо студент за виконання завдань набрав 10-12 балів, відповідь на завдання третього рівня складності повна, вичерпна, лексично і стилістично грамотна.

*Оцінка 4 (добре)* – ставиться, якщо сума набраних балів становить 7 – 9, а відповідь на завдання третього рівня складності правильна, лексично і стилістично вправна, допущені лише окремі неточності.

*Оцінка 3 (задовільно)* – ставиться, якщо сума набраних балів 5 – 6, відповідь на завдання третього рівня складності в основному правильна, але схематична, поверхова, є ряд неточностей, допущені граматичні помилки.

*Оцінка 2 (незадовільно)* – ставиться тоді, коли сума набраних балів 0 – 4, відповідь або неправильна, або завдання виконане лише частково.

**Завдання для перевірки знань студентів з навчальної дисципліни  
„Українська та зарубіжна культура”**

Робота містить завдання трьох рівнів складності. Завдання першого рівня передбачають вибір правильного варіанту відповіді з кількох запропонованих і оцінюється в один бал за кожну правильну відповідь.

Завдання другого рівня складності розраховані на самостійний пошук правильної відповіді, вміння аналізувати й оцінюється у 2 бала кожне.

Завдання третього рівня складності має творчий характер, передбачає розгорнуту відповідь студента на поставлене питання. Пропонується максимальна кількість балів – 5.

Пропонується 6 завдань першого рівня, 2 завдання другого рівня, 1 завдання третього рівня.

**I варіант**

*I рівень*

1. Позначте, хто з давньогрецьких скульпторів створив знаменитого „Дискобола”:
 

а) Скопас;	в) Мірон;
б) Леохар;	г) Пракситель.
  
2. Хто ввів до наукового обігу термін «середні віки»:
 

А) просвітителі XVII – XVIII ст.;
Б) філософи кінця XIX – початку XX ст.;
В) італійські гуманісти епохи Відродження;
Г) романтики.
  
3. Позначте художників епохи Відродження:
 

а) Дюрер;	в) Рафаель;	д) Леонардо да Вінчі;	є) Мікеланджело;
б) Апеллес;	г) Гейнсборо;	е) Фрагонар;	ж) Веронезе.
  
4. Як називалася перша християнська кам’яна споруда, збудована в Києві:
 

а) Спасо-Преображенський собор;	в) Софійський собор;
---------------------------------	----------------------

б) Десятинна церква;

г) Золоті ворота.

5. Ван Гог, Сезанн, Гоген, Роден – художники, яких називають:

а) імпресіоністи;

б) постімпресіоністи;

в) авангардисти.

6. Автор широко відомих драм „Розбійники”, „Підступність і кохання”, „Вільгельм Телль”:

а) І.В.Гете;

б) Ф.Шіллер;

в) О. Де Бальзак

### *II рівень*

1. Покажіть відповідність між історичними особами та науковими відкриттями, які вони зробили:

А) Христофор Колумб;

1) започаткування книгодрукування;

Б) Фернандо Магеллан;

2) геліоцентрична теорія будови сонячної системи;

В) Йоганн Гутенберг;

3) відкриття Нового світу;

Г) Миколай Копернік.

4) перша навколосвітня подорож.

2. Дайте визначення понять: тотемізм, фетишизм.

### *III рівень*

1. Дайте характеристику мистецтва раннього Відродження в Італії. В чому полягає новаторство митців доби Ренесансу.

## **Відповіді на тестові завдання I рівня складності**

### **I варіант**

1. В;

4. Б;

2. В;

5. Б;

3. А; В; Д; Є; Ж

6. Б.



**Критерії оцінювання контрольної роботи  
з навчальної дисципліни «Українська та зарубіжна культура»**

*Оцінка 5 (відмінно)* – ставиться, якщо студент за виконання завдань набрав 10-12 балів, відповідь на завдання третього рівня складності повна, вичерпна, лексично і стилістично грамотна.

*Оцінка 4 (добре)* – ставиться, якщо сума набраних балів становить 7 – 9, а відповідь на завдання третього рівня складності правильна, лексично і стилістично вправна, допущені лише окремі неточності.

*Оцінка 3 (задовільно)* – ставиться, якщо сума набраних балів 5 – 6, відповідь на завдання третього рівня складності в основному правильна, але схематична, поверхова, є ряд неточностей, допущені граматичні помилки.

*Оцінка 2 (незадовільно)* – ставиться тоді, коли сума набраних балів 0 – 4, відповідь або неправильна, або завдання виконане лише частково.

**Б.3. Зразки проведення структурного компоненту навчальних  
занять «Мотивація навчальної діяльності студентів»**

**Навчальна дисципліна „Аналіз музичних творів”:**

Етап заняття. Мотивація навчальної діяльності студентів (вступна частина).

Викладач: *Людина постійно перебуває в світі музики. Музика хвилює, збуджує, заспокоює, засмучує, а це означає - впливає на наші почуття, розвиває, надихає.*

*Як зазначав В. Сухомлинський, „ ... пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби*

*слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна...".*

*Ви, як майбутні вчителі, маєте не тільки самі відчувати музику, але й навчити отримувати естетичну насолоду від музичних творів своїх вихованців, навчити їх цінувати високе мистецтво. А для цього ви повинні творити навколо дитини світ краси, який має зробити її чутливою, доброю, гуманною. Музика -всесильна. Людина, по-справжньому закохана в музику, нездатна на негідні вчинки. Своєю працею вчитель музики відкриває дітям джерело людських почуттів, вчить захоплюватися неповторністю музичних творів - чи це буде соната Моцарта, чи ноктюрн Шопена, чи народна пісня. Завдання вчителя - навчити дітей мислити, пізнавати природу музики, її силу, зв'язок з навколишнім життям.*

*Сьогодні ми зустрілися на черговому занятті з аналізу музичних творів, на якому поглибимо й узагальнимо знання з елементарної теорії музики, гармонії, музичної літератури, визначимо засоби музичної виразності в творах різних композиторів, стилістичні особливості їхньої творчості.*

### **Навчальна дисципліна „Гармонія”:**

*Етап заняття. Мотивація навчальної діяльності студентів (вступна частина).*

*Викладач: Мистецтво – це та сфера, яку вчитель музики повинен знати досконало. Адже доцільне використання творів різних видів мистецтва дає вчителю можливість вирішити складні завдання спрямування учнів на естетичну форму осягнення і переживання змісту музичних творів з опорою на весь художній досвід дітей, без нав'язливого втручання в цю тонку сферу художньої діяльності людини.*

*Ще Василь Олександрович Сухомлинський зазначав, що пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду. Тому ставлення до мистецтва – показник духовності особистості. Кожна людина повинна оволодівати духовним*

*надбанням мистецтва, яке є концентрованим вираженням естетичного досвіду людства.*

*Мистецтво не лише розвиває, але й позитивно впливає на емоційно-чуттєву сферу людини, допомагає гармонізувати її внутрішній стан, культурно збагачує, що надзвичайно важливо для успішного розвитку особистості в усіх сферах життя та творчості.*

*Ви, як майбутні вчителі музики, повинні бути компетентними насамперед у мистецькій сфері. Особлива увага до компетентнісного підходу у вашій підготовці пояснюється тим фактором, що сьогодні важливим є не тільки те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити, як саме застосовує набуті знання та вміння у своїй професійній педагогічній діяльності.*

*Тому сьогодні ми поглибимо й узагальнимо знання з теорії музики, сольфеджіо, музичної літератури, культурології, визначимо особливості голосоведіння у гармонічному багатоголоссі, проаналізуємо типи тональних співвідношень та засоби музичної виразності у творах різних композиторів, стилістичні особливості їхньої творчості...*

## Додаток В

### В.1. Зразки кращих творчих робіт студентів спеціальності „Музичне мистецтво” з навчальної дисципліни „Сольфеджіо”

Зразки створених студентами завершень (кінцівки) мелодичної лінії:

Помірно

Укр. нар. пісня

Жи- ла - бу- ла ца- рів- на, ца- рів- на, ца- рів- на, жи-  
ла - бу- ла ца- рів- на у зам- ку, у ста- рім.

### Варіанти мелодичного завершення:

Лукасишен Д.

За - мку у ста - рім. // За - мку у ста - рім.  
За - мку у ста - рім. // За - мку у ста - рім. За-мку у ста -  
рім. // За - мку у ста - рім.

## Створення канону на основі української народної пісні «Мала мати одну дочку»

(Гринік Л.)

сопрано

альт

Ма - ла ма - ти о - дну до - чку, Ма - ла ма - ти  
 о - дну до - чку, та й ку - па - ла у ме -  
 Ма - ла ма - ти о - дну до - чку, та й ку - па - ла  
 до - чку.  
 у ме - до - чку.

## Ішов цап із гори

Лідія Г.

І - шов цап із го - ри.  
 А ко - за здо - ли - ни. Стрі - ну - лись на  
 кла - дці, стрі - ну - лись на кла - дці раз, два, три!  
 І о - бо - є, і о - бо - є по - па - да - ли до во - ди.

## Човник хитається

Андрій М.

Чо - вник хи - та - є - ться се - ред во - ди,  
в мі - ся - чнім ся - йві бі - лі - ють са - ди,  
пле - ще о хви - лю ве - сло.  
зда - ле ка ви - дно се - ло.

## Ой на Купала, Купалочка

Олена Р.

Ой на Ку - па - ла, Ку - па - ло - чка,  
не ви - спа - ла - ся На - та - ло - чка.

## Приклади кращих студентських робіт по створенню мелодій на заданий ритмічний малюнок

Ритмічний малюнок:

Варіанти мелодій:

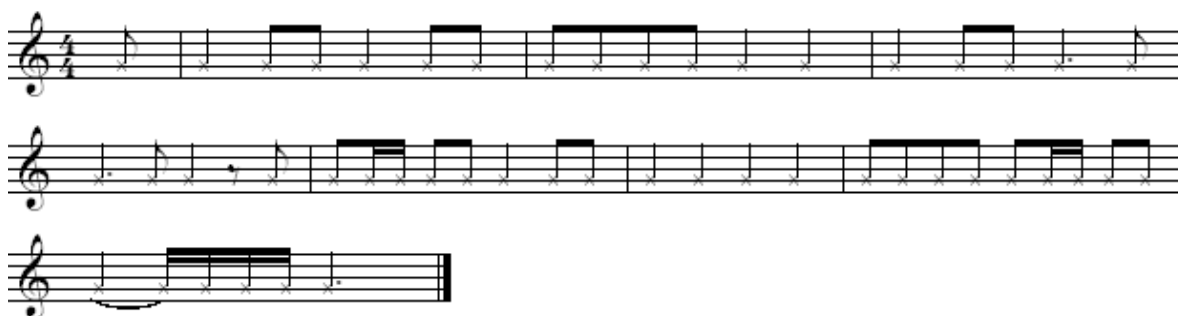
Студентка III курсу Софія С.:



Студент III курсу Денис Д.:



Ритмічний малюнок:



Варіанти мелодій:

Студентка IV курсу Наталія К.:



Студент IV курсу Олександр Х.:



## **В.2. Приклади практичних завдань інтегративно-пошукового характеру (за Шевнюк О.Л.):**

1. Французький фізик П.Ланжевен стверджував: „Загальна культура – це те, що дозволяє людині відчувати всією душею солідарність з іншими в часі та просторі як з людьми свого покоління, так і померлими поколіннями і з поколіннями майбутніми”.

Яку особливість культури він охарактеризував?

2. Специфіка сучасної американської культури з погляду американського культуролога Дж. Таунсенда полягає в таких рисах:

"Орієнтація на майбуття (а не на минуле або теперішнє).  
Короткочасність планів (а не довгочасність).

Час – гроші (а не просто переживання приємних або неприємних подій).

Життя – проблема, яку потрібно вирішити (а не таємниця, яку неможливо розгадати).

Акцент на дію (а не на існування).

Акцент на матеріальні цінності (а не на духовні).

Індивідуальна ідентифікація домінує над груповою (сімейною, селянською, релігійною).

Орієнтація на рівність в людських взаємовідносинах.

Безпосередність і відкритість у міжособистісних контактах.



Відносини дружби складаються швидше і є більш поверховими, ніж в інших культурах.

Вище цінуються якості, властиві молоді (а не вік, досвід, життєва мудрість).

В основу суспільного контролю над поведінкою покладені законність, переконання, провина (а не закріплені традицією правила, вплив авторитетів, сором)".

Чи відповідають уявлення американців про себе нашим уявленням про них? Про які особливості культури як соціального феномена це свідчить?

3. Оцінити роль окремих засобів виразності у створенні художнього образу (на прикладі творів мистецтва: живописні твори А.Дюрера, О.Ренуара, П.Гогена, С.Васильківського та ін., музичні твори К.Дебюссі (симфонічні ескізи „Море”), П.Чайковського (балет „Лебедине озеро”) та ін.

4. Створення у групах сенканів до даних слів (за Мінасян Н.Г.):

група 1 – слово „мистецтво”;

група 2 – слово „архітектура”;

група 3 – слово „живопис”;

група 4 – слово „література”;

група 5 – слово „театр”;

група 6 – слово „музика”.

Сенкан створюється за такою схемою:

- 1-й рядок – іменник;
- 2-й рядок – 2 прикметники;
- 3-й рядок – 3 дієслова;
- 4-й рядок – фраза, що стосується головного слова;
- 5-й рядок – слово-синонім до заданого.

**Приклад створеного сенкану (Бондар А., І курс бакалаврату):**

1. Тема вірша – іменник	<b>Музика</b>
2. Прикметники (2 слова)	емоційна, життєва
3. Дієслова (3 слова)	пробуджує, занурює, співпереживає
4. Фраза з 4 слів	тонка сфера людської душі
5. Слово-синонім до першого, що повторює суть теми	почуття

**5. Завдання „Емоційне crescendo”**

Інструкція. Створити зоровий ряд із запропонованих репродукцій картин І.Айвазовського на основі розвитку емоції – ідеї картини від „емоційного piano” до „емоційного fortissimo” і дати назву емоціям, відображеним у картинах.

Репродукції картин І.Айвазовського: „Прибій біля кримських берегів”; „Тихе море (Штиль біля кримських берегів)”; „Серед хвиль”; „Загибель корабля” (1876); „Загибель корабля” (1843); „Бурхливе море”; „Буря на Льодовитому океані”; „Георгіївський монастир”; „Схід сонця біля Феодосії”; „Морський берег”; „Місячна ніч”.

**Варіант робіт студентів:**

Нагаєвський Р. (І курс бакалаврату):

- „Схід сонця у Феодосії” – умиротворення, душевний спокій;
- „Тихе море (Штиль біля кримських берегів)” – тиша;
- „Морський берег” – зародження;
- „Георгіївський монастир” – зачарування, хвилювання;
- „Місячна ніч” – прихована тривога;

- „Берег моря в ночі (Біля маяка)” – занепокоєння;
- „Прибій біля кримських берегів” – передчуття біди;
- „Серед хвиль” – біда, яка насувається;
- „Бурхливе море” – жах;
- „Буря на Льодовитому океані” – безвихідний стан, паніка;
- „Загибель корабля” (1876) – остання надія;
- „Загибель корабля” (1843) – крах.

6. Завдання „Визнач образ композитора” [128, с. 12].

Інструкція. Зістав запропоновані портрети композиторів з їхніми творами і, спираючись на стильові ознаки музики, визнач прізвища композиторів.

Музичний ряд: - Балада № 2 Ф.Шопена; - Симфонія № 5 Л. ван Бетховена; - Токата і фуга d-moll Й.С.Баха; - Симфонія № 40 В.А.Моцарта; - Другий фортепіанний концерт Ф.Ліста.

### **Відповідь студента:**

Шмигленко Ю. (II курс бакалаврату):

*Співставляючи музичні твори, що прозвучали, з портретами композиторів Ф.Шопена, Л. ван Бетховена, Й.Баха, В.Моцарта, Ф. Ліста, ми керувалися характерними стильовими ознаками творчості цих композиторів. Зокрема: Шопен – внутрішнє душевне занепокоєння, смуток; Бах – зосередженість, внутрішні роздуми, могутні задуми; Бетховен – сила, мужність, героїзм; Моцарт – душевний порив, потяг до світла, щастя; Ліст – замріяність, задушевність, романтичність.*

*Враховуючи ці характеристики, портрети композиторів ми поставили в такому порядку: 1- Моцарт, 2 – Ліст, 3 – Бетховен, 4 – Бах, 5 – Шопен.*

## Додато Д

### **Зразки мистецьких проектів студентів з навчальних дисциплін музично-теоретичного та мистецтвознавчого циклів**

#### **Д.1. Зразок мистецького проекту**

#### **„Феномен творчості Георга Фрідріха Генделя”**

#### **(навчальна дисципліна „Аналіз музичних форм”)**

*Виконав студент Роман Н.*

Георг Фрідріх Гендель (\*23 лютого 1685, Галле, Німеччина — +14 квітня 1759, Лондон) — композитор німецького походження епохи бароко, який жив у Великобританії. Найвідоміший твір — «Месія», ораторія на тексти Біблії короля Якова, що звичайно виконується на Різдво. Глибоко вплинув на багатьох пізніших композиторів, включаючи Гайдна, Моцарта і Бетховена.

#### **Біографія**

#### **Дитинство і юність**

Тато Георга Фрідріха, також Георг, був циркульником-хірургом. Коли народився малий Гендель, Георгу-старшому було 63, і він був на службі у курфюрста Августа Саксонського. Мамою Генделя була дочка лютеранського пастора Доротея Гендель (дівоче прізвище — Тауст) 1651 року народження.

Духовний клімат сім'ї сприяв формуванню культурно й духовно багаті особистості. Разом з тим, батько Генделя мав досить негативне ставлення до професії музиканта: він забороняв малому Георгу серйозно займатись музикою. Георг навчався у середній (класичній) школі, де музику викладав Йоган Преторіус - автор кількох шкільних опер. Вчителями музики малого Георга були також придворний капельмейстер Давид Пооле та органіст Кристіан Ріттер. Однак, коли тато взяв сина із собою у поїздку до Вайзенфельса, малий музикант зумів звернути на себе увагу герцога Йоганна

Адольфа I, який висловив побажання, щоб тато не перешкоджав музичному розвитку малого Генделя. Це вплинуло на Генделя-старшого, і з 1694 року його сину було дозволено навчатись у видатного органіста і композитора свого часу — Фрідріха Вільгельма Цахау.

Музична освіта в Цахау була саме тим, що було потрібно малому Генделю. Тут він отримував уроки гри на скрипці, клавесині, гобої та органі, мистецтву й законам генералбасу (а разом — гармонії), був ознайомлений із численними творами німецьких та італійських композиторів, а також вперше зробив спроби писати музику – написав шість тріо для двох гобоїв та баса (1695). Методика Цахау, найбільш імовірно, була побудована на практичному знайомстві з музикою, до того ж із дуже різними її зразками, що сприяло виробленню у Генделя виняткового відчуття різних музичних стилів.

У ранній біографії Генделя відомий також факт його поїздки в Берлін, де він, начебто, виступав перед поважною публікою (зокрема перед курфюрстом бранденбурзьким Фрідріхом III) та мав шалений успіх. Курфюрст запропонував молодому музикантові продовжити своє музичне навчання в Італії, але тато був проти (зокрема через свою хворобу — він хотів бачити сина біля себе в тяжкий час). Проте, як дата (що коливається від 1696 до 1703), так і правдивість Генделевого музикування у Берліні ставляться під сумнів.

11 грудня 1697 року тато Генделя помирає. Тепер юний Георг Фрідріх може сам вирішувати, який професійний шлях йому обрати, але, з поваги до волі батька, він все-таки починає навчання в університеті для отримання юридичної освіти (1702 рік). Того ж року він переймає посаду органіста у свого вчителя Цахау (Генделю на той час виповнилось лише 17 років), що зобов'язує Генделя не лише виконувати, але й писати музику для недільних богослужінь (хорали, псалми, мотети та кантати). Це була добра школа навчитись писати швидко (щоправда, із доброї сотні кантат, написаних у той час, Гендель не зберіг жодної). Крім того, Гендель два рази на тиждень

проводить уроки співу. В цей час в Галле також недовго перебуває Георг Філіп Телеман, який схвально висловлюється про Генделя.

Але уже через рік Гендель припиняє своє навчання в університеті та йде з посади органіста. Він переїжджає до Гамбурга (1703) і повністю присвячує себе музичній професії.

#### Німецька Венеція

Тогочасний Гамбург був важливим музичним центром. Тут у 1677 — 1678 роках був побудований перший у Німеччині оперний театр. Тут жили й творили такі музиканти як Рейнгард Кайзер ("батько речитативу" у німецькій національній опері) та Йоганн Маттезон. Маттезон став однією із важливих постатей як біографії Генделя, так і німецької музичної історії в цілому. Від написання музики до організації її виконання й самого виконання на театральній сцені, від музичної критики до теорії: у всіх цих речах Маттезон був дуже успішною і впливовою особою свого часу, зокрема й тоді, коли навесні 1703 року 18-річним хлопцем в Гамбург приїхав Гендель.

Будучи лише на 4 роки старшим, Йоганн Маттезон допоміг Генделю «влитись» в музичне середовище міста та намагався закріпити за собою певний образ творчого опікуна Генделя. З постаттю Маттезона також пов'язана цікава подія з життя як Генделя, а саме — поїздка в Любек влітку 1703 року, щоб послухати фугу знаменитого на той час Дітріха Букстехуде — органіста, який мав суттєвий вплив на творчість Йоганна Себастьяна Баха. Під час цієї поїздки обом гостям, як і Баху на 2 роки пізніше, було запропоновано замістити Букстехуде на посаді органіста, але лише за умови одруження з його дочкою. Ніхто з них трьох не погодився.

Після повернення до Гамбурга Генделя приймають як другого скрипалю в міський оркестр; крім того, він часто виконує партію клавесину в театральних виставах. Але тут з Генделем відбулась чергова цікава подія: коли Маттезон на певний час залишив Гамбург, Гендель вирішив скористатись шансом вийти на публіку без попередньої консультації зі

своїм «наставником» Маттезоном, і 12 лютого 1704 року Гендель виконав без його відома «Пасіони за Йоаном». Звичайно, Маттезон був незадоволений, і одразу почав нещадно критикувати Генделеву музику. Після кількох конфліктних ситуацій, справа дійшла до дуелі. Проте обставина, що врятувала Генделя від загибелі, змусила колишніх друзів знову помиритись: шпага Маттезона зламалась від удару об міцний металевий гудзик на одязі Генделя.

Після цього, обоє взялись до роботи над виконанням «Альміри» — першої опери Генделя, ЩО була поставлена 8 СІЧНЯ 1705 з великим успіхом. Згодом, 25 лютого, також успішно, пройшла прем'єра другої опери Генделя — «Нерон».

Проте Гамбурзький оперний театр ввійшов у період кризи. Його директор — Райнгард Кайзер був змушений втекти із міста через борги, а його наступник думав лише про легку музику. Замовивши Генделю оперу «Флориндо і Дафна», він дозволяє собі суттєво редагувати її. Становище Гамбурзької опери сильно погіршується і на перший план виходить видовище, а не зміст вистав.

Через Італію, Ганновер, до Лондона

Період між 1706—1710 роками позначений в біографії Генделя знайомством із італійським мистецтвом і культурою. Криза в Гамбурзі змушує Генделя шукати нового середовища, й він обирає Італію, куди він вирушає восени 1706 року.

Ще в час поставлення «Альміри» в Гамбурзі Гендель познайомився із Джаном Гастоне Медічі, який ще тоді запропонував Генделю візит до Флоренції для ознайомлення з музикою Італії. Але Гендель відмовився: для німецьких музикантів того часу італійська музика здавалась не надто глибокою й виразною, німці тяжіли до власного національного стилю. Саме тому нотні зразки, які показав тоді Генделю Медічі, не справили на молодого композитора враження.

Але, коли в Гамбурзі настає криза театру, Гендель вирішує скористатись своїм знайомством, і восени 1706 року вирушає до Флоренції. Проте тут він не затримується надовго — очевидно, атмосфера цього міста не була сприятливою і підтримка графа не виявилась настільки щирою. Тому вже в січні 1707 р. Гендель з'являється у Римі, де перебуває до осені, і саме в цей час пише знаменитий «Dixit Dominus». Проте першим публічним успіхом Генделя стало поставлення його «Родріго», першої повністю італійської опери Генделя, яке відбулося у Флоренції наприкінці 1707 року. Подальший шлях Генделя цього періоду не є достеменно відомим. Можливо, після прем'єри «Родріго» він був у Венеції, можливо — ні. Натомість встановлено, що у 1708 він знову був у Римі, де ставили його «Родріго», після чого Гендель зблизився із музичною елітою Італії, зокрема із Арканджело Кореллі і Алессандро та Доменіко Скарлатті. Далі (травень 1708) Гендель їде в Неаполь, далі — знов до Рима, а тоді — до Венеції, де із великим успіхом відбувається прем'єра Генделевої наступної італійської опери «Агриппіни» (26 грудня 1709).

В Італії Гендель також познайомився із представниками знаті міста Ганновера, куди він і переїздить у 1710 році (за припущеннями — у березні), щоб виконувати обов'язки капельмейстера. За час перебування в Італії Гендель мав нагоду писати не лише опери, а й кантати, написав 2 ораторії.

Проте й в Ганновері Гендель не затримується. Його запрошують до Лондона, куди він прибув під кінець осені 1710.

#### Англія

Перший візит Генделя до Англії мав бути тимчасовий. Він все ще працював капельмейстером у Ганновері. Проте йому замовили нову оперу — «Рінальдо», і 24 лютого 1711 року на сцені Королівського театру в Лондоні відбулась її прем'єра. Англіїці радо вітали Генделеву оперу, написану як італійську та для італійської театральної трупи, що її виконувала. Генделя також познайомили з королевою Анною. Проте



Генделю потрібно було повертатись до Ганновера, де він все ще служив. Тут він пише камерну музику, зокрема концерти для гобоя, сонати для флейти і баса.

Але в листопаді 1712 Гендель знову їде до Лондона, де у січні 1713 було поставлено його нову оперу «Тезей». Королева Анна зробила його офіційним композитором королівського двору, попри те, що до Генделя цим титулом могли користуватись лише англійці. Він також пише для неї урочисті хорові твори («Te Deum», «Jubilate»). З цього часу Гендель стабільно живе в Англії попри те, що він не отримав на це офіційного дозволу від свого попереднього патрона.

У 1714 р. німецький курфюрст Георг перебирається до Англії і стає британським королем. Для його двору Гендель пише «Музику на воді», призначену для виконання на святах.

З 1720 по 1728 р. Гендель обіймає посаду директора Королівської академії музики. 13 лютого 1726 р. композитор отримує британське громадянство.

У 1720-х і 1730-х Гендель продовжує писати багато опер, а починаючи з 1740-х основне місце в його творчості займають ораторії (найвідоміша з них - «Месія»).

На рубежі 1750-х у композитора погіршується зір. З травня 1752 року йому оперують очі, проте безуспішно. Хвороба прогресує. У 1753 році наступає повна сліпота.

Гендель помер 14 квітня 1759 р. в Лондоні. Похований у Вестмінстерському абатстві.

#### Оцінка творчості

Гендель вважається найбільшим, окрім Й. С. Баха, композитором пізнього бароко та раннього класицизму. Він створив новий музичний жанр - "Англійську ораторію", яка відрізняється від італійської більш піднесеною мелодикою та монументальним аранжуванням. Моцарт вважав Генделя найбільшим майстром хорового письма. Генделю приписують створення

популярної музики, принаймні він керував оркестром на відкритому повітрі, ці виступи міг слухати кожен. Прикладами "популярної" барокової музики можуть слугувати "Музика на воді" (1717) та "Королівський Феєрверк" (1749), які в своєму роді не мають рівних.

Музика Генделя легка і в той же час потужна, кипить життям та енергією. Вона також може бути дуже драматичною, наприклад у великих аріях, таких як Сага Брова з опери "Рінальдо" (1711). Гендель був також майстром гри на органі. Любителі музики в Німеччині, мріяли про "дуель" Генделя з Бахом в органній вправності. Двічі таку зустріч намагався влаштувати і сам Й.С. Бах за допомогою сина Вільгельма Фрідемана, проте музиканти так і не зустрілися.

Як і багато інших композиторів того часу, Гендель творив у т.зв. "галантному" стилі, що був перехідним від бароко до класицизму. У подібному стилі творили також Георг Філіп Телеман та сини Й. С. Баха, тоді як сам Йоганн Себастьян лишався прихильником "чистого" бароко. Під кінець життя Гендель познайомився з К.В. Глюком, який ділився з композитором планами ідеями реформування оперного мистецтва. Проте, своїй прихильниці Сюзан Циббер Гендель сказав, що Глюк "розуміється в мистецтві контрапункту так само як і його кухар Густав Вальц".

Гендель при житті користувався великою славою по всій Європі. Британці вважають Генделя гордістю своєї нації поруч з Генрі Перселлом.

#### Творча спадщина

За своє життя Гендель написав близько 50 опер, 23 ораторії, безліч церковних хоралів, органних концертів, а також ряд творів розважального характеру.

#### Музика на воді (Гендель)

«Музика на воді» (англ. Water Music, HWV 348, 349, 350) – складова три оркестрові сюїти збори оркестрових творів Георга Фрідріха Генделя.

Коли в точності була написана «Музика на воді», невідомо, твір відносять до періоду з 1715 по 1717 роки.

За однією з версій, твір був написаний в 1715 році і мало сприяти примиренню композитора з англійським королем Георгом I, колишнім ганноверським курфюрстом Георгом Людвігом, на службі у якого служив Гендель. Свою службу Гендель ніс не надто ревно, дозволяв собі тривалі відлучки, що і призвело до невдоволення короля.

Проте документи, що вказують на дійсне виконання твору, відносяться до 1717. 17 липня король прийняв участь у прогулянці по Темзі, під час якої виконувалася «Музика на воді». Біля королівської барки перебувала барка з п'ятдесятьма музикантами, які грали на різноманітних інструментах: трубах, валторни, гобоя, фаготі, флейтах, скрипках, альтях і контрабасах. Король був настільки захоплений музикою, що наказав повторити концерт двічі до вечері і один раз після нього. Народ на берегах Темзи і в човнах на воді теж взяв участь в королівському веселощі.

### Музика

«Музику на воді» складають три сюїти. Точний порядок частин всередині сюїт невідомий, іноді перемішуються частини різних сюїт. Ймовірно, коли музика звучала для короля, повільні, часто тихі частини виконувалися, коли барки короля і оркестру знаходилися поруч, а гучні, жваві частини - коли барки відпливали один від одного.

### Сюїта фа мажор (HWV 348)

(Два гобоя, фагот, дві валторни, струнні та бассо контінуо)

1. Overture: Largo. Allegro
2. Adagio e staccato
3. Allegro
4. Menuet
5. Air
6. Menuet
7. Bourree
8. Hornpipe
9. Allegro

### Сюїта ре мажор (HW V 349)

(Два гобоя, фагот, дві труби, дві валторни, струнні та бассо контінуо)

1. Allegro. Adagio.
2. Alla Hornpipe (найвідоміша частина)
3. Menuet
4. Lento
5. Bourree

### Сюїта соль мажор (HWV 350)

(Блок-і звичайні флейти, струнні та бассо контінуо)

1. Allegro
2. Rigaudon
3. Menuet
4. Gigue

У твір входять близько 20 п'єс, головним чином танцювального характеру. За урочистою увертюрою слідує різноманітні стилізовані танцювальні частини: менуети, бурре, хорнпайпи, ригодон, кілька повільних частин з позначенням «арія» і т. д.

Склад оркестру: дві флейти, два гобоя, фагот, дві валторни, дві труби, дві сольні скрипки, струнні, чембало.

Характерна риса оркестровки – численні соло духових: флейти, гобоя, фагота, валторни.

### Виконання

Блискуче виконував «Музику на воді» Берлінський філармонічний оркестр під управлінням Герберта фон Караяна.

## Д 2. Зразки студентських мистецьких проектів з навчальної дисципліни „Гармонія”

### ТЕМА ЗАНЯТТЯ: Класична гармонічна система XVIII століття

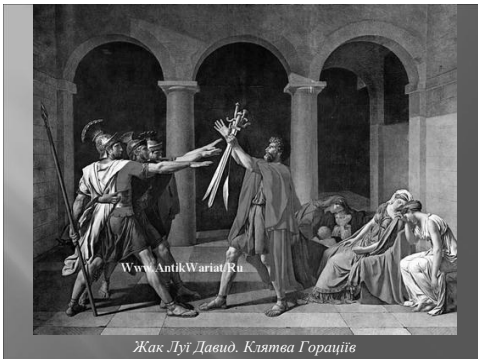
#### Класицизм в живописі XVIII століття



Жак Луї Давид. Хелена і Парис



Жак Луї Давид.  
Коронація імператора  
Наполеона I та імператриці  
Жозефіни в Соборі  
Паризької Богоматері

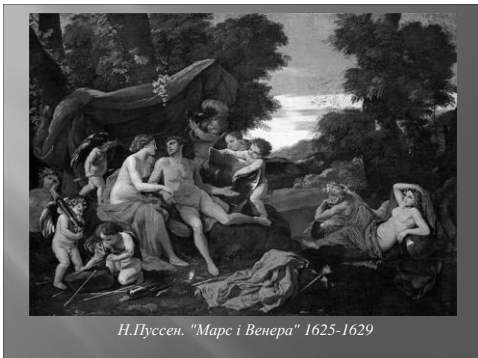


www.AntikWariat.ru

Жак Луї Давид. Клятва Гораційів



Н.Пуссен. Викрадення сабінянок. Метрополітен-музей, Нью-Йорк



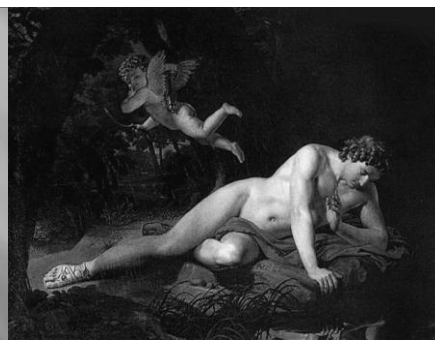
Н.Пуссен. "Марс і Венера" 1625-1629



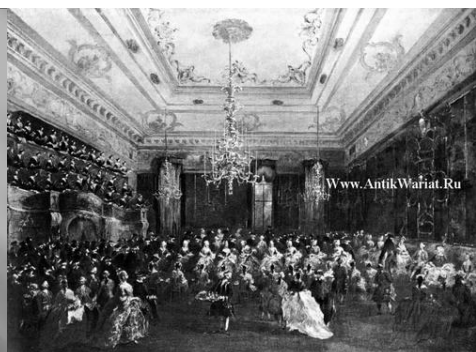
Н.Пуссен. «Триумф Нептуна», 1634, Музей мистецтва, Філадельфія



Жан Огюст Домінік Енр. Ромул – переможець Акрону. 1812.



Карл Брюллов. Нарцис, що дивиться у воду. 1819.  
Російський музей.



Франческо Гварді. Великий венеціанський концерт



Д. Левицький.  
Портрет  
імператриці  
Катерини II



Д. Левицький.  
Портрет  
Г.І.Алимової.



Ф. Боровиковський  
"Портрет Великої  
княжни"



Ф. Боровиковський  
"Портрет  
Лопухіної"

*Класицизм в архітектурі XVIII століття*



*Версаль*



*Версаль*



*Версаль*



*Версаль*



*Джованні Антоніо Каналетто.  
Лондон.  
Вестмінстерське  
абатство  
та процесія  
лицарів. 1749.*



*Джованні Антоніо Каналетто. Набережна Сан-Марко.  
1740*



*Суфло Жак Жермен. Церква Св. Женев'єви (Пантеон) в Парижі. 1757 -1790*



*Будинок Пащикова. Москва. Архітектор В.І. Баженов*



*Великий Кремлівський палац. Москва. Архітектор В.І. Баженов*



*Царська резиденція в с. Царицино. Архітектор В.І. Баженов*



*Петровський Палац. Петербург. Архітектор М.Ф. Казаков*



*Таврійський палац. (1883-1789 рр.). Архітектор І.Є. Старов*

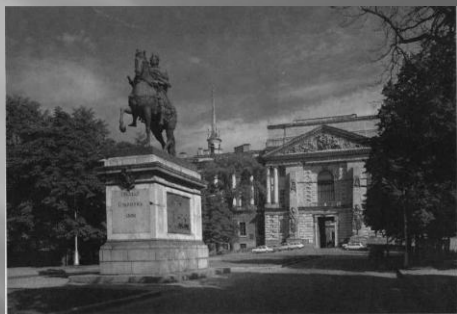




Приміщення Морського кадетського корпусу  
(1796-1798 рр.). Петербург. Архітектор Ф.І. Волков



Олександрійський палац (1792-1796 рр.) в Царському селі.  
Архітектор Джакомо Кваренгі



Інженерний (Михайлівський) палац, 1797 – 1800, Санкт-Петербург. Архітектори В.Баженов, В.Бренна



Приміщення Державного академічного театру драми імені  
О.С.Пушкіна (колишній Олександрійський театр), 1828 –  
1832. Санкт-Петербург. Архітектор К.Россі.



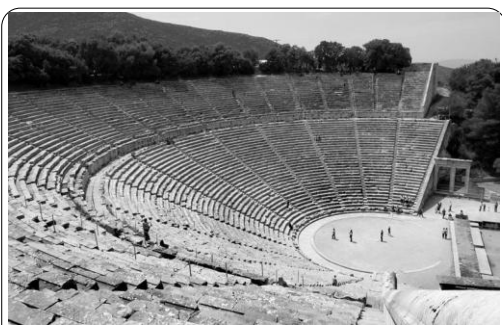
Покровський собор, 1753-1768 роки.



Харків. Покровський собор і Озерянська церква

### Д.3. Зразки студентських мистецьких проєктів з навчальної дисципліни „Культурологія”

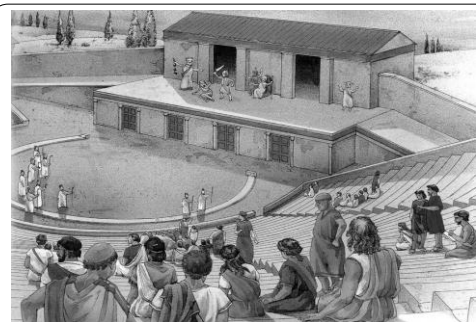
# Театр



Слово «театр» походить від грецького слова «театрон», що в перекладі означає «видовище». На схилі гори будували кам'яні сходи для глядачів, чинизу був майданчик – сцена.



Театр виник у Древній Греції понад дві тисячі років тому. Поява театру пов'язана зі святами на честь Діоніса, грецького бога вина та веселощів. Учасники торжества влаштовували галасливі забави на вулицях міста. Вони надягали маски та козячі шкури, співали пісні, танцювали. Так виникли театральні вистави.



На сцені стояв хор і одягнені в костюми люди – актори. Вони показували глядачам різні вистави. Хор підспівував акторам, міг ставити їм запитання чи коментувати їхні дії.



Також до театрального мистецтва відносять різдвяний вертеп



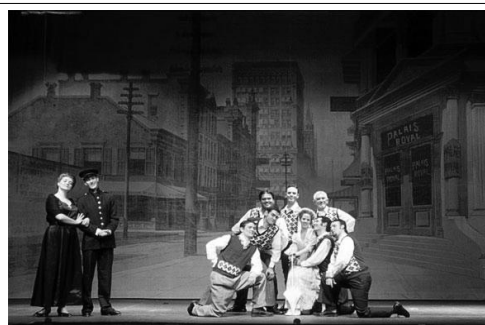
### КАЛЕНДАРНО-СВЯТОВА ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ



### П'ЯТИР СКОМОРОХІВ



У сучасному театральному залі дуже гарно. Крісла для глядачів розташовані таким чином, щоб усі могли бачити сцену. Місця внизу, ближче до сцени, називають партером, квитки в партер – найдорожчі. Трохи вище розташований амфітеатр, з боків і вгорі – ложі. Балкон – цей найвищий ряд глядацьких місць.



Якщо потрібно показати глядачам, що дія відбувається у лісі чи, до прикладу, на міській вулиці, тоді використовують декорації. Декорації – це розмальовані фарбами шматки картону, фанери, тканини, що мітують дерева, гори, будинки та цілі вулиці.



Усі предмети, необхідні для театральної вистави, що допомагають глядачам відчувати обстановку часу та місця дії, називають реkvізитом.



Балет – це спектакль, в якому не співають і не говорять, а тільки танцюють під гарну музику, найчастіше, класичну. Дівчина, яка танцює в балеті, називається балериною, а чоловік – артистом балету.



Цей актор називається мімом і виступає в театрі пантоміми. Там актори нічого не говорять, а тільки рухаються. Та рухи акторів настільки виразні, що глядачі розуміють спектакль і без слів. Міми наносять на обличчя грим – спеціальну фарбу. Це допомагає глядачам краще бачити вирази їхніх облич.



Ляльковий театр – це вистава, в якій беруть участь ляльки. Ляльками керують люди – ляльководи. Вони сховані від глядачів за завісою або ж одягнені у чорний одяг. Ляльки освітлені яскравим світлом, а ляльководи стоять в тіні, тому їх не видно.



Маріонетки – це ляльки, до яких прив'язані ниточки. Ляльководи смикають за мотузки, і ляльки в такий спосіб рухаються. Такі вистави називають театром маріонеток.

## П'ЄАТІР ПІН'ЄЙ



## ДИТ'ЯЧИЙ П'ЄАТІР

## МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНИЙ П'ЄАТІР



## П'ЄАТІР САПІРИ



## Додаток Е

### Е 1. Організація художньо-мистецької позааудиторної роботи зі студентами (фотоматеріали)



народна жіноча хорова капела



народна мішана хорова капела



народний ансамбль народних інструментів  
„Візерунок”



народний ансамбль „Пісенний ряст”



народний ансамбль козацької пісні



народне вокальне тріо „Струни серця



народний фольклорний ансамбль  
„Калинове намисто”



народний ансамбль автентичної  
пісні „Голоси предків”



гурток художньо-декоративного мистецтва



літературна студія „Обрій”



театралізація дитячої казки „Колобок”



виконання студентами вокально-  
хореографічної композиції



сценічна діяльність студентів



організація театрального дійства  
„Бакалаврська юшка”

**Залучення студентів (майбутніх учителів музики) до створення естетичного середовища навчального закладу (фотоматеріали)**



декоративні вироби



оздоблення одягу регіональними вишивками



художні роботи студентів



персональні виставки художніх робіт студентів (на фото виставка робіт Гордаша Андрія 2-Б група)



персональна фотовиставка студента Онофрійчука Олександра (1-Б група)



декоративні вироби (ляльки)

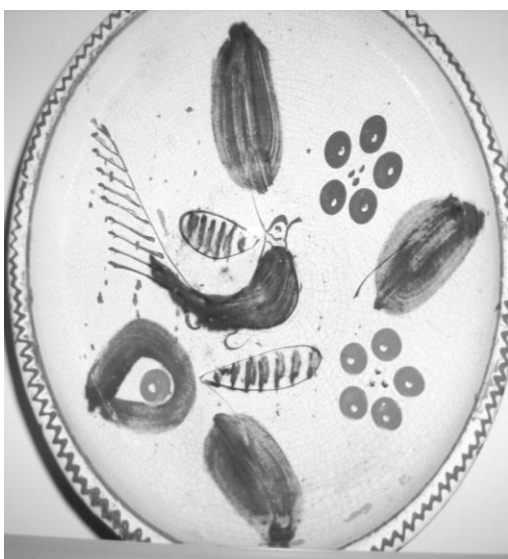
**Е 2. Зразки мистецьких робіт студентів  
(матеріали фольклорної практики та мистецьких квестів)**



традиційні вишивки с. Терешки Барського району



традиційні вишивки с. Шевченкове Барського району



традиційні розписи посуду м. Бара початку ХХ ст.





традиційний великодній посуд с. Михайлівці Барського району



керамічні вироби с. Верхівка (XX ст.)