

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

**На правах рукопису**

**БОБЛІЄНКО ОЛЕНА ПАВЛІВНА**

**УДК 378.016:7(043.5)**

**ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник:  
Акімова Ольга Вікторівна,  
доктор педагогічних наук,  
професор**

**Вінниця 2013**

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                                  | <b>4</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ<br/>ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ<br/>УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....</b>                                  | <b>14</b>  |
| 1.1. Поліхудожня компетентність майбутніх учителів музики як<br>педагогічна проблема.....                                                          | 14         |
| 1.2. Особливості поліхудожньої підготовки студентів у структурі<br>музично-педагогічної освіти.....                                                | 49         |
| 1.3. Обґрунтування моделі формування поліхудожньої<br>компетентності майбутнього вчителя музики у процесі<br>фахової підготовки.....               | 64         |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                                                   | 76         |
| <b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ<br/>ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ<br/>УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ<br/>ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b> | <b>79</b>  |
| 2.1. Забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки<br>студентів на основі контекстного підходу.....                                  | 79         |
| 2.2. Розвиток креативного мислення студентів засобами<br>евристичного навчання.....                                                                | 95         |
| 2.3. Використання сучасних інформаційних технологій у контексті<br>професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики.....            | 114        |
| Висновки до другого розділу.....                                                                                                                   | 121        |
| <b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА<br/>ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ<br/>ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....</b>                    | <b>124</b> |
| 3.1. Критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої<br>компетентності майбутнього вчителя музики.....                                    | 124        |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2. Етапна методика формування поліхудожньої компетентності<br>майбутнього вчителя музики..... | 140        |
| 3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....                                  | 151        |
| Висновки до третього розділу.....                                                               | 174        |
| <b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>                                                                   | <b>177</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>                                                          | <b>180</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>                                                                             | <b>204</b> |

## ВСТУП

**Актуальність та доцільність дослідження.** На початку XXI століття освіта перетворюється на вагомий фактор розвитку людства. Першочерговими завданнями нині є формування цілісного сприйняття особистістю навколишнього світу, розвиток емоційної та інтелектуальної сфери, становлення духовності та моральності, надання можливості для самореалізації. Важливим джерелом розвитку особистості в цьому напрямі є мистецтво, тому вирішення актуальних завдань зумовлює пошук нових підходів до художньо-естетичної підготовки учнів, а це, в свою чергу, вимагає відповідної підготовки вчителів музики.

Нові вимоги до рівня освіченості, культури, професійної компетентності майбутніх учителів музики зумовлені процесами інтеграції України в європейський освітній простір в умовах його глобалізації, модернізації, універсалізації, інформаційної технологізації. У вирішенні поставлених завдань першочергове значення має особистість вчителя музики, яка характеризується педагогічною майстерністю, професійною креативністю, виконавською досконалістю. Саме вчитель музики має створити навчально-виховне мікросередовище, засноване на взаємодії різних видів мистецтва, що забезпечуватиме формування свідомості та самосвідомості, духовне становлення особистості. Основним напрямом вирішення цієї проблеми є формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики в процесі його фахової підготовки.

Важливість проблеми посилюється введенням у систему загальної середньої освіти, згідно з Державним стандартом України, альтернативного інтегрованого курсу «Мистецтво» у початкових класах та основній школі, що визначило необхідність підготовки вчителів до інтегрованого викладання з метою поліхудожнього виховання школярів, формування у них цілісної художньої картини світу.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що визначена проблема знаходить своє відображення в теорії та практиці професійної підготовки вчителя музики. Концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців із позицій нової філософії освіти та оновлення вищої педагогічної освіти заклали А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сидоренко, О. Сухомлинська, О. Шестопалюк та ін.

Визначені дидактичні засади педагогіки вищої школи (А. Алексюк, С. Архангельський, О. Дубасенюк, З. Курлянд, В. Семиченко, В. Сластьонін, Д. Чернілевський та ін.); дидактичні теорії (Ю. Бабанський, І. Лернер, А. Хуторський та ін.). Психологічні основи професійного формування особистості майбутнього фахівця вивчали Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Давидов, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін. Теоретичні засади та основні напрями формування творчого мислення розглядали О. Акімова, О. Матюшкін, Б. Мейлах та ін.; творчої особистості майбутнього вчителя та його педагогічної майстерності, впливу мистецтва на творчу діяльність досліджували Б. Брилін, В. Кан-Калик, Н. Кічук, О. Куцевол, В. Роменець, Г. Тарасенко, А. Хуторський та ін. Інтеграцію форм і змісту професійного навчання майбутніх фахівців із метою їхнього творчого розвитку досліджували М. Берулава, І. Козловська, І. Яковлєв та ін. Компетентністний підхід у психолого-педагогічній науці стосовно розв'язання широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головним чином на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності обґрунтовували В. Бондар, А. Деркач, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, Ю. Фокін, В. Шадриков та ін.

Особливості використання інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій майбутніми вчителями досліджували А. Вербицький, М. Кадемія, М. Кларін, А. Коломієць, О. Падалка, О. Пехота,

Г. Селевко та ін. Окремі аспекти фахової, психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителів музики вивчали Б. Брилін, В. Бриліна, Т. Грінченко, О. Єременко, В. Козлін, Н. Лисіна, Н. Мозгальова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, С. Соломаха та ін. У їхніх працях досліджується гуманістична основа процесу опанування мистецтва, національні засади художньо-естетичного розвитку особистості, особистісно орієнтований підхід у навчанні мистецтву.

Останніми роками виконано низку дисертаційних досліджень, присвячених різним аспектам професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації поліхудожнього виховання учнів. Серед них докторська дисертація Т. Рейзенкінд «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах» (2008 р.), кандидатська дисертація О. Бузової «Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики» (2004 р.), кандидатська дисертація О. Соколової «Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури» (2006 р.). В той же час відсутні дисертації, присвячені формуванню поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

Зміст та шляхи поліхудожнього виховання учнів досліджено українськими та російськими науковцями (Б. Мейлах, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Шевченко, Б. Юсов), у багатьох науковців ідеї знайшли відображення в експериментальних інтегративних програмах (Л. Кондрацька, Л. Масол, Н. Миропольська, Ю. Усов, Б. Фільц, О. Щолокова та ін.).

Незважаючи на те, що сучасна школа конче потребує фахівців, підготовлених для реалізації нових шкільних програм, побудованих на ідеї взаємодії мистецтв, у практиці професійної підготовки майбутнього вчителя музики недостатньо використовується поліхудожній підхід до вивчення фахових дисциплін, є низка проблем, що потребують вивчення. Наявні проблеми спричинили появу суперечностей між:

- потребою модернізації фахової підготовки майбутнього вчителя музики з урахуванням її поліхудожнього компонента і наявністю традиційних моделей професійної підготовки;
- новими вимогами до поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики та недостатньою впровадженістю в навчальний процес педагогічного університету компетентнісного підходу;
- необхідністю оновлення змісту та методів фахової підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням вимог інтегративного підходу на основі взаємодії мистецтв та недостатньою дослідженістю проблеми формування поліхудожньої компетентності студентів.

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, гостра соціальна потреба якісної професійної поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики, недостатня теоретична розробленість та практична реалізація проблеми відповідно до вимог сучасності, необхідність формування особистості майбутнього педагога в контексті інтегративного підходу до формування його поліхудожньої компетентності зумовили вибір теми дослідження: **«Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до плану реалізації положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні, тематичного плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського за темою кафедри педагогіки: «Методологія і технологія моніторингу якості педагогічної діяльності» (ДРН № 0108U001064), кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання: «Використання художньо-педагогічних технологій на заняттях вокально-хорового циклу» (протокол № 5 від 3.12.2008).

**Тему дисертації** затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 4 від 27.12.2006) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових

досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 21.12.2010).

**Мета дослідження:** визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.

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

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики.

**Гіпотеза дослідження** полягає в припущенні, що формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки буде ефективним за реалізації таких умов:

- забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу;
- розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики в процесі використання евристичного навчання;
- використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики.

Досягнення поставленої мети та підтвердження гіпотези дослідження передбачають вирішення таких **завдань**:

- 1) розкрити сутність та структуру поняття «поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики» в контексті сучасних психолого-педагогічних теорій;
- 2) визначити критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності студентів;
- 3) теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити модель та педагогічні умови ефективного формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки;
- 4) розробити та апробувати методику формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики.



**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять:**

- філософські та загальнонаукові положення про єдність свідомості та діяльності, роль діяльності у процесі формування особистості, про об'єктивність, діалектичність, науковість і системність освітніх процесів; сучасні методологічні підходи: особистісно орієнтований, акмеологічний, системний, діяльнісний, компетентнісний;
- основні положення щодо розвитку освіти, які висвітлені в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Освіта. Україна XXI століття» та інших нормативних документах;
- гуманістичні ідеї сучасної філософії освіти (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.);
- теоретичні положення професійної педагогіки (Р. Гуревич, Н. Ничкало, В. Сидоренко, О. Шестоपालюк та ін.);
- основи педагогіки вищої школи (А. Алексюк, О. Дубасенюк, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Д. Чернілевський та ін.);
- психологічні засади професійного формування особистості майбутнього фахівця (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Давидов, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.);
- психолого-педагогічні засади формування творчої особистості майбутнього вчителя (О. Акімова, Н. Кічук, О. Куцевол, О. Матюшкін, В. Роменець, Г. Тарасенко, А. Хуторський та ін.);
- компетентнісний підхід (Н. Бібік, О. Гура, Л. Хоружа та ін.);
- основи технологізації навчального процесу у вищій школі (М. Кадемія, М. Кларін, А. Коломієць, О. Пехота, Г. Селевко та ін.);
- особливості професійної підготовки вчителя музики (Е. Абдуллін, І. Гринчук, О. Музальов, С. Науменко, О. Ніколаєва, Г. Падалка, Л. Паньків, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, Т. Смирнова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.);
- психолого-педагогічні основи поліхудожнього виховання (О. Багірова, Л. Баженова, Е. Бондаренко, Н. Коляденко, Л. Масол,

Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька, С. Соломаха, О. Тюлякова, Ю. Усов, Л. Шестак, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети, вирішення завдань і перевірки гіпотези дослідження використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження з метою уточнення сутності базових понять дослідження; з'ясування структури поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики; критеріїв, показників та рівнів її сформованості; визначення та обґрунтування педагогічних умов і моделі ефективного формування поліхудожньої компетентності студентів;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, опитування викладачів та студентів, аналіз продуктів діяльності студентів для визначення стану сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності студентів;

- *статистичні* методи були використані для математичної обробки експериментальних даних і встановлення достовірності висновків дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету музичного мистецтва Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; інституту мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки; на мистецько–педагогічному факультеті Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Всього у дослідно-експериментальній перевірці брали участь 508 студентів та 25 викладачів.

**Наукова новизна й теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

- *уперше* визначено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови ефективного формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики (забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу; розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики у процесі використання евристичного навчання; використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики);

- розроблено критерії, показники та визначено рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики; теоретично обґрунтовано й апробовано на практиці модель формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки;

- *уточнено* зміст поняття «поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики»;

- *подальшого розвитку* набули форми й методи формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в розробці методики діагностики рівня сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики; розробці та впровадженні методики формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, програми факультативу «Поліхудожнє виховання учнів», виданні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики. Основні положення та результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в системі вищої педагогічної освіти.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес підготовки вчителя музики на факультеті музичного мистецтва (з 01.02.2011р. за наказом № 22 від 27.01.2011р. інститут педагогіки, психології та мистецтва) Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/21 від 18.04.2012р.), у Вінницькому

обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників (довідка № 01/21-317 від 13.04.2012р.), в інституті мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/1695а від 19.04.2012р.), на мистецько–педагогічному факультеті Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 908/01 від 20.04.2012р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження обговорено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Інноваційна освітня діяльність: регіональні аспекти» (Біла Церква, 2011); «Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України» (Ялта, 2011); «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Судак, 2011); та всеукраїнських науково–практичних конференціях: «Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації» (Ялта, 2011); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2011); «Актуальні питання теорії та практики психолого–педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (Хмельницький, 2011); «Розвиток інноваційної культури суспільства: проблеми та перспективи» (Сімферополь, 2011); на засіданнях кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання і кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2009-2012 рр.).

**Публікації.** За темою дослідження опубліковано 15 наукових праць (2 – у співавторстві), з яких 7 статей у провідних наукових фахових виданнях з переліку, затверджені ВАК України, 1 методичні рекомендації, 7 тез у матеріалах конференцій.

**Особистий внесок автора.** У статтях, написаних у співавторстві «Особливості вокальної педагогіки Італії 17-поч.19 ст.» (співавтор Г. Курков), «Витоки української вокальної школи» (співавтор Г. Курков) автору належить ідея робіт, постановка та обґрунтування проблем, формулювання основних результатів та здійснення загальної редакції.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації – 258 сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 179 сторінках. Робота містить 5 рисунків та 14 таблиць. Додатки охоплюють 54 сторінки. У список використаних джерел включено 218 найменувань.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

### **1.1. Поліхудожня компетентність майбутніх учителів музики як педагогічна проблема**

Ефективна підготовка майбутніх учителів до здійснення поліхудожнього виховання учнів загальноосвітніх шкіл вимагає дослідження сутності цього педагогічного феномена, його структури та особливостей формування. Актуалізація поліхудожнього підходу пов'язана з прагненням науковців і практиків школи формувати у школярів цілісне естетичне ставлення до мистецтва на основі об'єднання в єдине ціле інтелектуальних та емоційних виявлень особистості. Вирішення поставленої проблеми вимагає відповідної підготовки майбутніх педагогів та формування у них поліхудожньої компетентності. Цілеспрямована поліхудожня установка особистості на розуміння мистецтва є одним із найважливіших факторів освіченості майбутнього вчителя музики.

Проведений аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить про наявність різних підходів до розуміння поняття «поліхудожній підхід» у вихованні. Класичним вважаємо визначення цього поняття фундатором ідеї взаємодії та інтеграції мистецтв у поліхудожньому розвитку школярів Б. Юсова: «Сутність поліхудожнього полягає у розкритті внутрішньої спорідненості виявлення образу в процесі знаходження його еквівалента в інших видах мистецтва у відповідності з педагогічною системою художньої модальності як системи каналів чуттєвого сприйняття інформації навколишнього світу (словесних, рухових, кінестетичних, зорових, звукових і кольорових). Завданням педагога є розвиток поліфонічного уявлення як «світу синтеза почуттів, піднесення й очищення» [212, с. 55].

Інтерпретацію цього тлумачення поліхудожності стосовно освітньої сфери зробила Л. Масол. Важливими для нашого дослідження є розроблені нею передумови і сутність інтеграції в шкільній мистецькій освіті, оскільки

майбутній вчитель музики повинен бути підготовленим до нових освітніх реалій. Автор стверджує, що глобальні процеси цивілізаційного розвитку визначають необхідність становлення нової парадигми освіти. Одним із можливих проголошується тип інтегративної освіти. У широкому філософсько-культурологічному розумінні він може стати, на її погляд, необхідним підґрунтям для створення адекватної запитам реальності світоглядно-виховної моделі мистецької освіти, що стане консолідуючим чинником у процесі зародження і співіснування різноманітних підходів до навчання і виховання молоді засобами мистецтва, сприятиме узгодженню міждисциплінарного змісту освіти з педагогічними технологіями особистісно розвивального спрямування [113, с. 7]. Цей підхід взятий нами за основу розуміння цільових установок підготовки студентів до роботи в сучасній школі, де у повній мірі вже реалізовані названі положення.

В цьому плані ми поділяємо точку зору Л. Масол стосовно того, що інтеграція як процес створення цілісної і багатовимірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних принципів освіти, адже вона ізоморфно відображає тотальну якість постмодерністського інформаційного суспільства. Водночас не можна не визнати релятивізму науково-педагогічних позицій щодо цього явища, що стимулює теоретичні та прикладні розробки, насамперед технологічні, які забезпечуватимуть не лише змістову, а й процесуальну сторону навчання, виховання і розвитку молодих людей на засадах інтеграції [113, с. 7-8 ].

Подібної точки зору дотримується також Л. Савенкова [181], яка стверджує, що «інтеграція – це складний структурний процес, який вимагає навчання розглядати будь-яке явище з різних точок зору; розвиток вміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретної творчої задачі; формування здібностей самостійно проводити творчі дослідження; розвиток бажання активно виявляти себе у будь-якій творчості» [181, с. 3]. За умови правильної організації навчального процесу, вважає автор, інтегроване викладання стає фактором динамічного розвитку й мобілізації спільних

зусиль усіх викладачів, що працюють з групою, які спрямовані на розуміння регіональної культури, загально значимих, культурних цінностей, на розвиток власної художньо-творчої діяльності в різних видах мистецтва.

Інтегроване навчання і виховання, як стверджують науковці, - це процес складний, системний, багатофакторний та динамічний. Тому для розуміння сутності цих процесів важливим є використане нами узагальнення поглядів науковців, які займаються проблемою інтеграції в різних галузях наук, представлене Л. Савенковою. Вона визначила такі етапи інтегрованого підходу до процесу навчання :

- 1-й етап художньої інтеграції слід розглядати як цілісність; погляд на інші мистецтва з позиції одного мистецтва в науці визначається як концепція;
- 2-й етап – взаємозв'язок мистецтва з навколишнім життям, природою, історією культури, що розуміється як кореляція;
- 3-й етап – системність художнього мислення, виявлення мистецтва через символ, знак – спрямовано на синкретизацію [181, с. 4].

З цих позицій рівні художньої інтеграції у зв'язку з особливостями віку розкриваються автором таким чином:

1-й рівень – *екологічний підхід* до індивідуального розвитку сприйняття й діяльності особистості, яка формується, передбачається виходити з потреб та інтересів особистості, спираючись на її вікові й психічні особливості;

2-й рівень – *комплексний підхід* до процесу художньої освіти, формування цілісного мислення, широкого погляду на оточуючий світ та мистецтво, передбачається засвоєння мистецтва з опорою на весь багаж знань та вмінь людини, пропонується об'єднання циклу занять однією наскрізною темою, на завершенні якої відбувається заключний захід, художня подія, екскурсія тощо).

3-й рівень – індивідуальність художньо-образного мислення, формування *системного* (філософського, дослідницького) художнього мислення в умовах засвоєння простору й візуального середовища,



передбачається самостійна індивідуальна, парна або групова дослідницька проектна робота протягом довгого часу, результатом якого буде захист проекту перед аудиторією, творча робота, науковий реферат та ін. [181, с. 4]. Виходячи з цього, нами був проведений аналіз особливостей поліхудожнього навчання й виховання стосовно студентського віку, а також особливостей поліхудожньої підготовки майбутніх вчителів музики.

Науковий аналіз вимагає виявлення досліджуваного явища з різних теоретичних та концептуальних позицій. Ми провели такий аналіз і виявили, що інтеграція в галузі мистецької освіти, як зазначається в науковій літературі, має об'єктивні філософські, мистецько-культурологічні, психологічні, дидактичні, художньо-педагогічні передумови.

Перш за все, визначимо філософську сутність поліхудожності. Л. Масол зазначає, що «у філософському значенні взаємодія, взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення – інтегруючі чинники, за допомогою яких відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності, основними з яких є : комплекс – багатогранна цілісність, яка складається з різних відносно самостійних елементів, що взаємодіють (комплекс передбачає одночасну диференціацію та інтеграцію); синтез – однорідна органічна цілісність із повним злиттям взаємодіючих елементів (синтез по суті заперечує диференціацію)» [113, с. 9]. Таким чином, основними філософськими складовими поліхудожності є такі поняття, як синтез, інтеграція, багатогранна цілісність, комплекс, взаємодія, взаємовплив, взаємопроникнення та ін.

Серед сучасних методологічних підходів, які визначають філософські основи поліхудожньої освіти, ми виділили, перш за все, синергетику, яка визначається в науковій літературі як загальнонаукова методологія творчих процесів. Л. Масол з цього приводу висловлює думку, що у теорії синергетики фундаментальною рисою еволюції стає нестабільність. Синергетичний процес можна умовно відобразити схемою: ... хаос - якісний стрибок – еволюційний відбір – самоорганізація – порядок – розвиток – хаос

... ( далі – аналогічно). При цьому суперечності в синергетиці розглядаються не лише як негативні, а й як позитивні (конструктивні) чинники – імпульси для подальшого руху, саморозвитку, так само, як і хаос (не в значенні безладдя, а в значенні принципової нестійкості, невизначеності) трактується як об'єктивний стан, що пробуджує внутрішні енергетичні сили [113, с. 10 ]. В нашому дослідженні ми намагалися використати саме позитивні чинники творчого процесу, обумовленого впливом поліхудожнього виховання.

Ми згодні також з думкою автора про те, що синергетичні процеси співзвучні сучасному розвитку науки, мистецтва та інших духовних і матеріальних сфер, про що свідчить активне наростання плуральності, рух від «моно» до «полі» ( полікультурність, «мозаїчність» світу), що породжує прагнення інтеграції в соціально-культурному розвитку. Тому так активно відроджується філософія універсалізму, спрямована на міждисциплінарну інтеграцію. У гуманістичному мисленні, яке становить собою альтернативу суто раціоналістичному мисленню минулого, синтезуючу роль починає відігравати естетика. Новітні соціокультурні тенденції спричиняють зародження «нової архітектури освіти, педагогічного простору» [113, с. 11]. Ці нові тенденції ми пов'язуємо з формуванням творчого педагогічного мислення майбутніх вчителів музики, одним із важливих шляхів реалізації цього є саме поліхудожній підхід у підготовці студентів.

У науковій літературі аналізується вплив синергетики на характер нового мислення. З появою синергетики в усіх галузях наукового знання поширюються такі поняття, як самоорганізація, нестійкість, хаос, нелінійність, складність та ін. Синергетиці властивий міждисциплінарний характер, тому що вона не має власних об'єктів дослідження, а застосовує свої моделі, образні описи, поняття до об'єктів інших наук. Отже, об'єкти описуються ніби з різних сторін, у різних мовних системах. Це розширює інформацію про об'єкти, дає змогу глибше зрозуміти зв'язки, закономірності розвитку об'єктів, дає нове бачення, новий погляд на довкілля [142, с. 21].

Синергетика у сучасних наукових дослідженнях розглядається як новий підхід до досліджуваних об'єктів, вона відіграє роль парадигми сучасного знання. Важливо також, що синергетичний підхід має загальнонауковий характер, оскільки в усіх складних системах, що розвиваються, виявляє себе властивість синергії. Розвиток цих систем протікає як самоорганізація або структурна перебудова; удосконалювання зв'язків і якісні зміни відбуваються за рахунок взаємодії компонентів, підсистем, елементів і частин цілого. Ці зміни на різних рівнях можна виявити, обміряти й осмислити як закономірності системних перетворень і загального еволюційного процесу [142, с.21].

Співзвучним нашому дослідженню є розуміння генези синергетики. Науковцями зазначається, що синергетика породжена самою логікою розвитку науки, виражає інтегративний характер наукового знання, виявляє споріднення живої і неживої природи, соціальної і психологічної сфери. Синергетика розкриває характерний для всього нового мислення *холізм* (гр. *holos* – ціле), чи холістичний принцип сприйняття світу і кожної з його складових у їх цілісності. Синергетика розкриває механізм утворення цілісності, її трансформації та розвитку через взаємовплив і єдність різноманітних складових елементів [142, с. 21].

Холізм педагогічної науки виявляється у спрямованості освіти на формування освіченої людини, підготовки її до повноцінної соціальної активності в усіх її проявах та забезпечення у такий спосіб трансляції культури в нове покоління, так само як і включення кожного індивіда в цю культуру [142, с. 22].

За своєю природою культура є певною цілісністю, в якій компоненти існують у внутрішніх взаємозалежностях, що відбивається в понятті «культурний патерн». Інтеграція в культурі виявляє процесуальний характер, який є домінуючим внутрішнім механізмом її розвитку. Інтеграція сьогодні набуває статусу своєрідного «провідника» ідей гуманітарної методології, яка активно проникає у сферу педагогіки мистецтва, модернізує її на нелінійних

засадах, дозволяє враховувати безліч імовірнісних факторів [113, с. 12]. Ці положення послужили основою для визначення однієї з педагогічних умов нашого експериментального дослідження, пов'язаного з визначенням певного мистецького тезаурусу, який відображає об'єктивну сутність синтезу мистецтв.

Важливим для розуміння культурологічних передумов синтезу мистецтв є обґрунтування цього процесу Л. Масол. Вона аналізує чинні фундаментальні положення мистецтвознавства щодо часової природи музичного мистецтва і просторової природи графіки, скульптури і доводить, що і в музиці, і в пластичних мистецтвах часові й просторові характеристики невіддільно пов'язані між собою. Музичний рух здійснюється не в абстрактному вакуумі: в кожен секунду свого звучання він долає мікро- і макропростір. Усі поняття гармонії та поліфонії (інтервал, акорд, канон тощо) неможливо уявити без осмислення просторових координат музичної вертикалі. Аналогічно в пластичних мистецтвах спостерігається прагнення митців передати в статичному творі динаміку руху й часу (наприклад, формула Б. Віппера, згідно з якою кожна картина розгортається для людей не тільки в просторі, але й у часі). Хоча, в той же час, лінійно передати рух у часі станкове мистецтво класичного типу не здатне. Тоді виникають цикли – диптихи, триптихи, серійний принцип як умовний спосіб подолання часових обмежень, нарешті, «образний і психологічний час» у драматургії живописних полотен сучасності, де комбінуються різночасові моменти й відбувається своєрідний діалог епох [113, с. 12].

Як свідчить аналіз наукової літератури та власний педагогічний досвід, на практиці синтез мистецтв завжди існував у *двох формах*. Перша включає тільки просторові мистецтва, які ми сприймаємо зором: архітектуру, скульптуру, декоративне мистецтво, монументальний живопис, дизайн ландшафтів та інтер'єрів. Тобто поєднуються різні образотворчі, зокрема й образотворчо-утилітарні мистецтва. Друга форма поєднує просторові й часові мистецтва, які ми сприймаємо і зором, і слухом одночасно. Наприклад,

хореографія, де міцно злилися виразні можливості музики, танцю, пантоміми, або театр, що включає літературу, музику, образотворче мистецтво. Історія художньої культури свідчить, що одні синтетичні мистецтва були поширені з давніх-давен (танець, театр, мистецтво рукописної книги), а інші є породженням технічної цивілізації (кіно, телебачення, відео, кольоромузика).

Кожний вид мистецтва, з одного боку, спрямований на максимальне виявлення, посилення специфічних і неповторних художньо-мовних особливостей, з іншого – всі вони намагаються враховувати й використовувати досвід інших видів мистецтва, щоб розширити власні межі й можливості. Так, тенденція до автоматизації, індивідуалізації доповнюється тенденцією до взаємодії та синтезу. Це доводить, що проблема синтезу мистецтв саме у культурологічному сенсі досить швидко розвивається, насичується новим змістом, новими особливостями, тому її потрібно вивчати у динаміці.

Психологічні передумови проблеми взаємодії різних видів мистецтва більшість науковців [113; 173; 181] пов'язують із досягненнями феноменологічного напрямку психології, в першу чергу, гештальт-психології, яка вивчає психіку людини під кутом зору її цілісних функціональних структур – гештальтів (В. Келлер, К. Коффка, К. Дункер, К. Левін та ін.). Представники цього напрямку спробували пояснити природу інтелекту з позиції пріоритетності сприймання цілісного образу в динаміці психічних утворень, довести вирішальну роль миттєвого схоплення відносин (інсайт) у полі тяжіння частин до симетричного цілого, їх групування в напрямку рівноваги («закон структури»). Отже, в контексті цієї теорії психологічні механізми пізнавальної діяльності людини, здатної до інтегрування, містяться в самому процесі попереднього природного синтезу, що має регулятивне та мотиваційне значення для перебігу інших психологічних процесів.

У науковій літературі визначена конструктивна роль мислення у процесах інтегрування, основу яких складають операції аналізу та синтезу, а також комплекс основних прийомів мислення. До таких прийомів належать: порівняння (встановлення спільних і відмінних рис між предметами та явищами); аналогія (пошук часткової схожості між предметами та явищами); асоціація (суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між предметами та явищами); узагальнення (виведення спільних ознак для предметів і явищ певного класу); абстрагування (виділення з усіх ознак, властивостей, зв'язків основних, найзагальніших); генералізація (узагальнення, перехід від окремого до загального); класифікація (розподіл за спільними ознаками); систематизація (розподіл у визначеному порядку і зв'язку частин); перенос засвоєних знань і вмінь на інші предмети та явища.

Особлива увага при цьому надається асоціативному мисленню (Л. Масол, Ю. Самарін та ін.). Значущими є положення Ю. Самаріна про сутність асоціативного мислення, формула якого «творче мислення – це мислення плюс уява». Суть ідей ученого полягає в тому, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань – це система асоціацій. Автор класифікує рівні розумової діяльності в залежності від поєднання асоціацій, серед яких він виділяє такі види: локальні (найпростіші, характерні для молодшого шкільного віку); частково-системні (найпростіші системні асоціації, передбачають прості порівняння та узагальнення); внутрішньо-системні (забезпечують причинно-наслідкові, часові, просторові, кількісні та ін. зв'язки); міжпредметні (поєднують різні системи знань); міжсистемні (характеризують найвищий ступінь розумової діяльності) [113, с. 19].

Важливими для розуміння проблеми взаємодії словесного, музично-інтонаційного, візуально-образного, рухо-пластичного та інших аспектів художнього мислення є положення Б. Теплова. У праці «Психологія музичних здібностей» він звертав увагу на те, що слухові уявлення майже ніколи не бувають чисто слуховими і мають включати зорові, рухові та ін. У психології цей феномен отримав назву «синестезія» (від грец. – одночасне

відчуття). Вона виникає, коли у свідомості людини під впливом взаємодії різних чуттєвих модальностей, наприклад зорової та слухової, виникають полімодальні звукокольорові образи. Об'єктивний зв'язок між слуховими і зоровими, а також тактильними, вібраційними та іншими відчуттями стає тим психофізіологічним інтегратором, що за певних, спеціально створених педагогічних умов (наприклад при регулярному дидактичному застосуванні різноманітних міжвидових мистецьких комплексів і паралелей) сприяє виникненню асоціацій, образів-аналогій, суголосних естетичних уявлень, утілених різними художніми мовами – інтонаційною, візуальною, кінетичною [194,с. 21].

Ключовим моментом *дидактичних* передумов інтеграції, що стосується всієї системи навчання і виховання учнів (принципів, змісту, форм, методів, засобів) є єдина мета освіти – формування в учнів цілісної картини світу. Практична ж реалізація ідеї інтеграції у шкільній практиці вирішується переважно на двох основних рівнях. Зупинимося на першому рівні - інтеграції, яка реалізується через зміст освіти. Зміст освіти як основу базової культури особистості вивчали в педагогіці Б. Бім-Бад, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін. Узагальненим можна вважати таке визначення: зміст загальної освіти – це зміст базової культури особистості, тому основні риси особистості є детермінантами структури змісту загальної середньої освіти. Наукові основи змісту освіти передбачають, перш за все, визначення основних вимог, що ставляться до змісту освіти. Узагальнення педагогічної літератури дозволили сформулювати такі вимоги:

1. Зміст освіти є одним із факторів економічного та соціального прогресу суспільства і повинен бути зорієнтованим на:

- забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації;
- розвиток суспільства;

2. Зміст освіти повинен забезпечувати:

- адекватний світовому рівень загальної та професійної культури суспільства;
- формування в учнів та студентів адекватної сучасному рівню знань й рівню освітньої програми картини світу;
- інтеграцію особистості у національну та світову культуру;
- формування людини й громадянина, інтегрованого в сучасне йому суспільство й спрямованого на удосконалення цього суспільства;
- відтворення і розвиток кадрового потенціалу суспільства.

Ключовим дидактичним поняттям поліхудожньої підготовки студентів у системі змісту освіти є поняття «інтеграції». Багатозначність цього поняття досліджували Я. Данилюк, І. Козловська, Л. Масол, О. Паладянець, С. Сергєєнок, А. Урсул та ін. Була складена така характеристика, в якій відображені різні підходи до розуміння сутності поняття інтеграції:

- 1) інтеграція як сутність, закономірність освіти, де смислові межі двох понять збігаються (природна інтегральність будь-якої освіти, освітнього простору загалом);
- 2) інтеграція як освітня політика, тенденція до взаємоузгодження систем освіти у світі (наприклад, «освітня євроінтеграція»);
- 3) інтеграція як принцип освіти, що відображає соціокультурні тенденції і потреби сучасного суспільства;
- 4) інтеграція як освітня мета (створення у школярів цілісного уявлення про навколишній світ – «картина світу», «образ світу», «інтегральність світогляду»);
- 5) інтеграція як інструментарій, засіб удосконалення педагогічного процесу;
- 6) інтеграція змісту освіти (знаходження загальної основи і способів об'єднання предметних знань, результат – інтегрований курс, інтегрована програма);
- 7) інтеграція форм організації навчання й виховання (інтегрований урок);



8) інтеграція способів взаємодії педагога та учнів (інтегрована педагогічна технологія).

Виділено також основні типи дидактичної інтеграції:

9) індуктивно-взаємодіючий – процес установалення зв'язків між компонентами, які виконують роль активного початку в утворенні цілісності, що є пасивним результатом, створеним під впливом взаємодії .

10) холістський, що передбачає пріоритет цілого як інтегральної («емерджентної») якості, що задає характер взаємозалежності і завдяки вихідній константі забезпечує більш високий рівень упорядкованості, кількісне зростання зв'язків [113, с. 23].

Інтегрований підхід до процесу засвоєння мистецтва розробила Л. Савенкова [181]. Вона виходила з такого розуміння поняття «інтеграція» - це складний структурний процес, який вимагає розгляду будь-якого явища з різних точок зору, розвитку вміння застосовувати знання з різних галузей у розв'язанні конкретної творчої задачі; формування у людини здатності самостійно проводити творчі дослідження; розвитку бажання активно виявляти себе в будь-якій творчості. Вона визначила етапи інтегрованого підходу до процесу навчання мистецтву та художньому вихованню.

*Художньо-педагогічні передумови (Л. Масол).* Аналіз наукової літератури доводить, що інтегративний підхід до художнього виховання дітей став основою відомих педагогічних систем Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Р. Штайнера; практичні експерименти в цій галузі здійснювали М. Леонтович і Б. Яворський.

У теорії існує також спроба визначити спосіб інтеграції, обраний різними педагогами. Так, основою цілісної концепції гармонійного художньо-естетичного виховання швейцарського педагога Еміля Мак-Далькроза стала ідея відродження втраченої з часів античності синкретичної єдності музики, слова і танцювального руху. Інтегратором у цій оригінальній художньо-педагогічній системі став ритм. Педагог був переконаний, що базисом, з якого починається навчання дітей мистецтву, має бути ритміка –

вільні танцювально-пластичні рухи, які приносять естетичну насолоду. Своє кредо педагог висловив відомим афоризмом: «Ти сам твір мистецтва; відкрий мистецтво у самому собі, у своєму тілі» [100, с. 192]. Домінуючим методом творчого розвитку учнів була імпровізація, під час якої створювалися виразні рухо-пластичні образи. Е. Жак-Далькроз не ставив за мету навчити учнів техніці, віртуозності, адже був категоричним противником розвитку репродуктивних здібностей, наслідування сталих взірців, що культивувалося в методиках того часу. Головним завданням, на його переконання, було пробудити в кожному учневі індивідуальне внутрішнє природне відчуття ритму засобами спеціальної «гімнастики почуттів» і, як наслідок, гармонізувати тілесне, психічне і духовне, стимулювати креативний потенціал особистості [113, с.26]. Ідеї швейцарського педагога щодо поліхудожнього (полісенсорного, музично-рухового) виховання використані в нашому дослідженні в адаптованому для студентського віку вигляді.

Послідовником далькрозівської виховної системи вважається К. Орф. Взявши за основу цю систему, він значно її розширив, посилив музичний аспект і ввів театральний. Найближчим до коренів усіх мистецтв К. Орф вважав танець, а музичне виховання не уявляв без одночасного розвитку почуття ритму в пластиці тіла. У побудові своєї інструментально- ритмічної системи музичної освіти він робив ставку на ритм. Тривала і плідна педагогічна практика К. Орфа спрямовувалась на максимальне стимулювання творчого розвитку особистості. Він вважав, що ритму не можна навчити, його потрібно вивільнити з організму людини – «розв'язати» [113, с.26].

Відмінним від інших інтегративних підходів у зарубіжній мистецькій педагогіці є навчально-виховна система вальдорфських шкіл, засновником та ідеологом яких був Р. Штайнер. З метою цілісного художньо-естетичного розвитку учнів у цих школах були введені нові оригінальні навчальні предмети «Евритмія» і «Малювання». Ідея «Евритмії» має генетичне коріння у філософії Платона. Евритмія (з грецької – прекрасний ритм, прекрасне

звучання) – це мистецтво руху, «зримої мови» і «зримої музики». Педагогічний потенціал евритмії досить потужний: дитина вчиться не просто виконувати певні рухи (копіювати за зразком), а вільно самовиражатися під музику, рухаючись у просторі й утілюючи «живий ритм» і свій власний емоційний стан. При цьому удосконалюються координація рухів і рівновага у просторі, активізуються воля, творчі здібності (уява, фантазія), виявляється природна здатність дітей до синтезу.

Оригінальність змісту і технологій викладання «Евритмії» та інших предметів у вальдорфських школах вбачається у новому пропедевтичному інтегральному трактуванні сутності художнього формотворення у процесі органічної взаємодії графічної та рухової діяльності учнів на відміну від «геометричного методу» викладання образотворчого мистецтва, який був підданий критиці багатьма художниками-педагогами. Підхід вальдорфської школи спрямовується на пробудження емоційно-естетичного ставлення до процесу художньої діяльності.

Вітчизняну концепцію музичного виховання на інтегративній основі розробив і втілював у власній практиці педагог Б. Яворський. В обґрунтуванні власних педагогічних принципів він виходив із розуміння цілісності сприйняття особистістю навколишнього світу та мистецтва, активного залучення асоціацій під час музичної, візуальної та рухової творчості.

Одним із перших вітчизняних митців, який звернувся до синтезу музики й світла та тлумачив його як «естетичну потребу нового підходу до навчання й виховання особистості», на думку дослідників, був М. Леонтович. Практичний досвід композитора щодо вивчення взаємозв'язків між музикою та світлом через сприйняття музичних звуків і розмаїття світлотіньових відтінків кольорових зображень на картинах художників є важливим для нашого дослідження перш за все тим, що зіставлення музичного й образотворчого мистецтв відбувалося не на поверховому – сюжетно-тематичному рівні, а в плані психофізіологічної природи цього явища, емоційно-естетичного впливу на учнів мистецьких творів. До важливих

педагогічних здобутків М. Леонтовича науковці відносять також застосування педагогом-музикантом світломузики в одній із київських гімназій. Кольорові світлові зображення демонструвалися під час звучання музичних творів П. Чайковського, Л. ван Бетховена.

Важливим для нашого дослідження є обґрунтування у наукових дослідженнях «фольклорного типу інтеграції», який засновується на цілісності народної культури, синкретизмі фольклорних традицій і обрядів, який є зразком природної інтеграції поетичного слова, музики, хороводних рухів, елементів театральної дії, педагогічна ефективність якого доведена багатовіковим існуванням етнопедагогіки.

Різні аспекти вирішення проблеми інтеграції мистецьких знань розглянула в своєму дослідженні О. Соколова [187], визначивши такі:

- педагогічно-виховний потенціал інтеграції мистецтва ( Ю. Фохт-Бабушкін, В. Ражніков, О. Рудницька, О. Ценко);
- взаємодії різних видів мистецтва у педагогічному процесі (Л. Ващенко, Н. Карпова, Т. Крижанівська, Л. Масол, Г. Рижова);
- осмислення завдань професійної художньо-естетичної підготовки вчителів (Т. Рейзенкінд, Л. Масол, О. Шевнюк);
- розкриття шляхів впровадження інтегративних процесів у системи викладання окремих дисциплін (Г. Падалка, М. Бонфельд);
- класифікування рівнів інтегративних зв'язків між предметами художнього циклу ( Г. Шевченко).

Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах розробила Т. Рейзенкінд. Провідна ідея її концепції пов'язана з професійно-поліхудожньою підготовкою майбутнього вчителя музики на основі взаємодії різних видів мистецтва. Вона ґрунтується на положеннях, які є важливими для нашого дослідження.

Кожний художній твір автор пропонує уявити у вигляді «образної конструкції», зміст якої визначається формою, специфікою художньої мови.

Поняття «взаємодія мистецтв» розглядається науковцем як уніфікований засіб, спроможний сформувати в майбутніх учителях музики здатність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійснювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншого за допомогою механізмів синтезованого педагогічного впливу, до яких відносять: конкретно-предметну образність; музичний образ; музично-пластичний і зображально-пластичний жест; зображувальну деталь у співвідношенні з динамікою руху образу; специфічні мовні та надмовні засоби; конкретизацію музичної образності та комп'ютерної віртуальності; ключове слово [166, с. 4].

Зміст педагогічного впливу окреслених механізмів Т. Рейзенкінд визначає їх можливістю впливати на специфічні якісно нові утворення у свідомості майбутнього вчителя музики. Взаємодія різних видів мистецтва породжує художні новоутворення, що включають складові різних видів художньої діяльності на основі інтегративного руху художнього образу, коли музика, слово, жест, пластика, статика й динаміка зображення синтезуються [166, с. 4].

Поліхудожня музично-педагогічна освіта майбутнього вчителя музики спрямована на підготовку фахівця, який усвідомлює значення множин усіх підсистем навчання в контексті інтегративного підходу, зумовленого акцентуванням на структурі професійної діяльності як інструментарії навчання й виховання учнів на уроках музики з метою формування вмінь сприйняття, музичних здібностей, образного мислення, музичного мислення, умінь оцінювати сенс музичного мистецтва, інтерпретувати емоційно-образний зміст, самореалізовуватись засобами музичного мистецтва, усвідомлювати роль цілеспрямованого процесу оволодіння знаннями про естетичні ідеали, філософські думки, типології сучасних форм художнього мислення та збагачення цими знаннями підростаючого покоління [166, с. 4].

Учитель музики як працівник освіти, вважає Т. Рейзенкінд, покликаний забезпечувати не тільки передачу готових знань, розвиток в учнів навичок і

вмінь, а й вчити сприймати світ в єдності образів і понять, поєднувати раціональну й чуттєву сфери особистості. Останнє потребує поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики, який творчо займається музичною діяльністю, володіє засобами пізнання мови музики, кіно, поезії, театрального та образотворчого мистецтв [166, с. 4]. Учитель музики оволодіває професійними знаннями, навичками, уміннями, набуває готовності до розуміння механізмів інтеграції різних видів художньої діяльності на основі взаємодії різних видів мистецтва, що сприяє розвитку його світогляду, здатності креативно впливати на педагогічний процес [166, с. 5].

Ми погоджуємося з автором, що якість підготовки майбутнього вчителя музики значною мірою залежить від досвіду професійної та поліхудожньої діяльності. Удосконалення якості професійної поліхудожньої підготовки вчителя музики реалізується за умови інтеграції, що ґрунтується на положеннях синергетики – теорії самоорганізації, з урахуванням парадигмальних змін науки, формування аксіологічного поля пізнання та визначення основ забезпечення єдності наукових, художніх, культурологічних знань на різних рівнях інтеграції та їх реалізації в різних формах діяльності [166, с. 5].

Поліхудожня підготовка впливає на якість формування професійних знань, умінь і навичок пізнання закономірностей української національної художньої культури та світової культури, сприяє подоланню стандартного сприйняття й мислення, формуванню цілісного сприйняття світу, опануванню нетрадиційними методами роботи з об'єктами дослідження, визначенню провідних закономірностей і принципів навчання, оволодінню інформаційними технологіями на основі взаємодії різних видів мистецтва [166, с. 5].

Т. Рейзенкінд, аналізуючи теорію О. Ростовського, зазначає, що акцентування уваги на цих компонентах дозволяє усвідомити сентенцію автора, який виокремив зв'язки між закономірностями музичного навчання

та виховання і педагогічними принципами. На основі цього підходу О. Ростовський визначає такі закономірності та відповідні їм принципи:

1. Виховний компонент в естетичній пізнавальній діяльності зумовлений здатністю особистості чути музику й розмірковувати над нею (необхідність відчувати музику, спрямування педагогічних впливів на виховання особистісного ставлення до музики).

2. Формування адекватного сприйняття музики як виду мистецтва (орієнтація на духовний розвиток особистості засобами музики та інших видів мистецтва; доцільність пізнання художнього світу й формулювання принципу опори на внутрішні сили та можливості людини у музичній діяльності).

3. Єдність емоційного та свідомого (формування зацікавленого й активного ставлення до сприйняття творів мистецтва студентами; єдність художнього і технічного) [173].

Крім того, в науковій літературі існує перелік виокремлених принципів за такими ознаками:

- забезпечення діалогу різних видів мистецтва народів світу на основі визначення привілею національного мистецтва;
- самопізнання особливостей культури власного народу, що забезпечує використання методу порівняння стосовно різноманітних культур;
- принцип забезпечення формування знань, навичок, умінь користування мовами різних видів мистецтва;
- принцип зв'язку особистості з конкретно-предметною реальністю, цілісного й поступового заглиблення в проблему, що передбачає упровадження блочно-тематичної конструкції в умовах поглиблення, розширення, ускладнення у вирішенні творчих завдань [173, с. 30].

Більш сучасною є група дидактичних принципів естетотерапії, які розроблені О. Федій. В основу викладання дисциплін художньо-естетичного циклу авторка покладає визначення аспектів розвитку особистості у взаємодії з навколишнім світом, що складає сенс її соціалізації [173, с. 31]. Розвиток

особистості розглядається за допомогою засвоєння та подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду. Визначена таким чином естетична ознака процесу соціалізації пов'язується О. Федій з саморозвитком особистості, самовдосконаленням на основі активізації її індивідуально-чуттєвого, естетичного потенціалу [173, с. 31]. Дослідниця використовує таку систему принципів навчання: принцип дбайливого ставлення педагога до естетично-творчих проявів кожного вихованця, урахування джерела існування класного колективу, шкільного суспільства в цілому;

- естетизованості педагогічного процесу, що стає зразком для наслідування поведінки, вдосконалення почуттів і когнітивних смислів, які впливають на розвиток особистості;

- обов'язкове використання мистецтва у навчально-виховному процесі як одного з головних засобів стимулювання соціально-естетичного розвитку і ефективного засобу соціалізації особистості [166, с. 31-32].

Аналіз наукової літератури показав, що існують споріднені поняття. Дамо їм коротку характеристику. *Поліхудожнє виховання* – це особистісно зорієнтоване планомірне залучення особистості до різних видів мистецтва у їх взаємодії, результатом якого є формування комплексу естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення. *Поліхудожня свідомість особистості* – це сукупність міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію у багатогранному культурному просторі. *Поліхудожня діяльність* характеризується включенням особистості у різновиди індивідуальної та колективної творчості на основі багатоманітних форм мистецької взаємодії, що стимулює вияв здатності бути естетично виразним і компетентним [67, с.6]. *Поліхудожній підхід* (Б. Юсов) відрізняється від так званого комплексного, міжпредметного зв'язку занять естетичного циклу, де одне мистецтво ілюструється прикладами іншого. Програми поліхудожнього типу



передбачають розвиток різних видів творчості. Взаємодія мистецтв – явище багаторівневе, що включає власне взаємозв'язок різних видів мистецтва між собою та взаємозв'язок мистецтв з природними об'єктами. *Поліхудожній розвиток* (Б. Юсов) передбачає засвоєння одного виду мистецтва через залучення різних видів мистецтва, різних видів художнього мислення з опорою на художній образ, художньо-образну мову різних видів мистецтва, художні засоби виявлення, у тому числі ритм, музичність (мелодику), структуру (конструкцію, композицію) та є обов'язковою умовою розвитку творчого потенціалу дитини [181].

Більш детально зупинимось на аналізі особливостей поліхудожнього виховання майбутніх вчителів музики. Під змістом музичної підготовки у вищих навчальних закладах педагогічної освіти О. Бузова розуміє систему історико-теоретичних знань, виконавських умінь і навичок, досвід інтерпретаційної діяльності студентів у галузі музичного мистецтва, необхідних для здійснення професійних функцій вчителя музики в школі [27, с. 6 ]. В її дослідженні поліхудожнє виховання визначається як процес формування у студентів естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності. Поліхудожнє виховання передбачає залучення студентів до різних видів мистецтва, на відміну від монохудожнього, яке ґрунтується на одному з видів мистецтва [27, с. 7 ].

Основними функціями поліхудожнього виховання в процесі музичної підготовки студентів автором визначено такі, як мотиваційно-когнітивна, що передбачає формування у студентів потреби до спілкування з різними видами мистецтва на основі розширення їх мистецької компетентності; компенсаторно-образна, що сприяє подоланню однобічної установки студентів на ізольоване від інших видів художньої діяльності музичне пізнання; емоційно-оцінювальна, спрямована на розширення у студентів художньо-сенсорного досвіду осягнення музики; художньо-творча, що активізує музично-образну уяву студентів завдяки ознайомленню їх з

можливостями різних видів мистецтва у відображенні дійсності; педагогічно-практична, зміст якої полягає в розширенні палітри художніх педагогічних дій студентів [ 27, с. 8 ].

Поліхудожню освіту як педагогічний феномен вивчала Л. Савенкова, вона визначає таку освіту як фактор розвитку молодого покоління. Автор зазначає, що в сучасних умовах освіта стала одним із основних векторів розвитку суспільства в цілому і становлення «економіки знань». Система освіти вирішує завдання виховання людини, здатної творчо мислити, використовувати отримані знання в житті, активно брати участь в процесі створення і використання нових технологій. Сучасний тип мислення характеризується наявністю великого кола різноманітної інформації, багатоваріантністю й активністю сприйняття та дії. Форма його виявлення заснована на мобільному і швидкому переході інформації з однієї модальності в іншу [181].

У контексті нових пріоритетів автор визначає основні завдання поліхудожньої освіти, а саме: виховання емоційно-чуттєвої сфери особистості; гармонійний розвиток інтелектуально-логічного та творчого, продуктивного та конструктивно-логічного мислення; комплексний підхід до засвоєння та самостійного застосування знань і уявлень з різних галузей наук; системний та цілеспрямований характер формування самостійності мислення; розвиток технології аналізу та узагальнення інформації з різних джерел у вирішенні конкретних творчих завдань [181].

Прийнятними для нашого дослідження ми вважаємо також ідеї автора стосовно можливостей поліхудожньої освіти для розвитку особистості. Мистецтво дозволяє не тільки розвивати емоційно-чуттєву сферу, але й гармонізувати розвиток особистості. Художньо-образне відображення навколишнього світу сприяє створенню позитивного настрою і бажанню самоствердження. Мистецтво впливає також на розвиток пізнавальних здібностей та творчої активності молоді людини, викликає зацікавлене, творче ставлення до навчальної діяльності [181].

Важливим є те, що автор доводить на основі результатів проведеного дослідження, що у формуванні сучасного типу мислення важливу роль відіграє не окремо взяте мистецтво, а активна взаємодія різних видів художньо-творчої діяльності, тобто поліхудожня освіта та виховання, які передбачають: оволодіння широким набором різноманітної інформації; включення в процес вирішення проблеми різних видів художнього мислення; можливість швидко переключатися з одного виду діяльності на інший; вміння не тільки ставити завдання, але й передбачати готовий результат; розвиток креативності і ключових компетентностей.

Багаторічні дослідження, проведені автором на обширній дослідно–експериментальній базі (сім регіонів, більше 40 освітніх закладів різного рівня), дозволили обґрунтувати умови, що мотивують пізнавальну діяльність і стимулюють творчий потенціал учня, студента, педагога: інтегроване розвивальне навчання та виховання; естетичне та інтелектуальне середовище, в основі якого лежить спілкування і співтворчість педагогів та учнів, студентів; перенесення акцентів на самостійне отримання знань. Художня педагогіка сприяє докорінному переосмисленню фундаментальної сучасної проблеми підготовки підростаючого покоління до реалій життя та майбутньої професійної діяльності. Інтегрований поліхудожній підхід до освіти забезпечує відродження традицій виховання комунікабельної та творчої особистості, здатної самостійно знаходити нестандартні рішення в будь-якій галузі, активно самоудосконалюватися та саморозвиватися [181].

Для нашого дослідження актуальними є також розроблені автором продуктивні інтегровані форми навчання: колективні творчі завдання; робота в малих групах; соціо-ігрові, театральні технології в навчанні; освітня кінологія; комплексні заняття; вправи, об'єднані наскрізною темою; співробітництво педагогів; організація навчання в тісному зв'язку з соціумом, сучасним мистецтвом; наукова діяльність. Необхідною умовою при цьому є забезпечення рівномірного залучення різних видів мислення (логічного, художнього, творчого, візуального, слухового та ін). Такий підхід

до процесу навчання сприяє формуванню індивідуальної своєрідності та оригінальності, високого творчого потенціалу [181].

Загальнопедагогічний аспект проблеми поліхудожнього виховання молоді розроблений Г. Шевченко, а саме: він визначив загальні закономірності, принципи, форми і типи взаємодії різних видів мистецтва та шляхи їх використання в естетичному і загальному розвитку підлітків [209]. Проблема синтезу різних видів мистецтва розглядається автором з позиції видової специфіки мистецтва, що здійснюється за принципом «уособлення – синтез» (В. Михальов). Кожний вид мистецтва, володіючи своєю специфічною мірою художньої конкретності (М. Каган), вступаючи у взаємодію з іншими видами, саморегулює можливості свого художнього синтезування, зберігає свою специфіку, що забезпечує міру синтезу в цілому і не дозволяє перетворитися йому в еkleктичне поєднання. Вивчення мистецтва у взаємодії не означає «чим більше, тим краще» [209, с. 38]. Кожний вид мистецтва – неповторна художня цінність і умова використання його в єдності з іншими видами є урахування його специфічних особливостей, неповторності впливу на особистість.

Проблема впливу мистецтва має загальнопедагогічне значення, є важливим засобом естетичного і всебічного розвитку. Використання взаємодії різних видів мистецтва як засобу педагогічного впливу на особистість передбачає цілеспрямовану роботу з розвитку естетичної і моральної свідомості, творчу культуру, пізнавальну і трудову активність, ідейні переконання. Взаємодія різних видів мистецтва різнобічно впливає на особистість, на її психіку і як джерело знань є ефективним засобом формування образного мислення, сприяє розвитку емоційності та емоційно-естетичної пам'яті, без яких немислиме естетичне ставлення до дійсності. Ефективність естетичного та всебічного розвитку залежить від гармонізації засобів педагогічного впливу і узагальнених способів засвоєння естетичного предмету. Тому, розпочинаючи використання комплексу різних видів мистецтва, слід, перш за все, чітко уявляти ту *структурно-функціональну*

*модель*, під впливом якої будуть відбуватися якісні зміни у знаннях, способах діяльності, чуттєво-емоційному досвіді і т.д. Важливо виявити оптимальний композиційний зв'язок видів мистецтва, роль і місце кожного виду в оптимальному художньому комплексі, який буде більш ефективно сприяти розвитку відповідної компетентності [209, с. 39].

Зробимо висновок, що *педагогічна сутність* використання взаємодії різних видів мистецтва у педагогічній практиці полягає, перш за все, у тих нових властивостях особистості, які з'являються саме як результат цієї взаємодії. Головне, щоб художній синтез не перетворився в певну еклектику. Тому що особливе в кожному виді мистецтва вимагає коректного, обережного ставлення. Завдяки цій умові й досягається чуттєво-емоційне та раціонально-інтелектуальне ставлення до мистецтва.

Застосування взаємодії різних видів мистецтва як художнього явища, як засобу формування поліхудожньої компетентності викликає необхідність визначити його закономірності, принципи, форми і типи.

У власному дослідженні ми дотримувалися таких визначених у науковій літературі (Г. Шевченко) [209] закономірностей використання взаємодії мистецтв:

1. Взаємодія різних видів мистецтва в педагогічній практиці повинна здійснюватися на базі найбільш значимих для певного віку видів мистецтва, на основі яких відбувається активний процес залучення до інших видів мистецтва.

2. Комплекс різних видів мистецтва буде ефективно сприяти естетичному і загальному розвитку особистості при оптимальному поєднанні загального та специфічного шляхів естетичного виховання.

3. Комплекс різних видів мистецтва як система педагогічних впливів розвиває творчі здібності та творчу активність, і оскільки в юнацький вік домінує творчо-перетворювальна діяльність, то формування поліхудожньої компетентності повинно відбуватися саме в ній [209, с. 40].

4. При систематичному і поступовому ознайомленні студентів зі всіма видами мистецтва та освоєнні ними різних видів художньо-естетичної діяльності в системі навчальної і позанавчальної роботи досягається ефективність естетичного та загального розвитку.

5. Актуалізація аналогій у процесі залучення студентів до різних видів мистецтва дозволяє шляхом переносу зрозуміти і відчувати мову мистецтва, засновану на образності та метафоричності. Через порівняльно - співставні характеристики досягається ідейно-художня єдність, тематико-змістова близькість різних творів мистецтва; проведення синхронічних паралелей дозволяє побачити загальне і особливе в мистецтві [209, с. 41].

У педагогічному процесі ми вважали також необхідним враховувати основні *форми* взаємозв'язку різних видів мистецтва (Г.Шевченко) [209]. Ці форми відображають специфічну сутність мистецтва: генетичну, морфологічну, функціональну.

*Генетичні зв'язки* розкривають загальну народну основу мистецтва, його єдину соціально-естетичну сутність, що передбачає вивчення народної творчості. Генетичний зв'язок видів мистецтва зобов'язує педагогів розглядати теми не ізольовано одна від одної, а в їх органічній взаємодії, що буде сприяти розумінню учнями та студентами генетичної єдності різних видів мистецтва [209, с. 41].

*Морфологічні зв'язки* розкривають суто художню конструкцію мистецтва: сутність художнього твору, художнього образу, специфіку виразності зображення у різних видах мистецтва, єдність змісту і форми, особливості художнього методу, спрямованості, стилю. В педагогічному процесі розкриття морфологічних зв'язків забезпечує усвідомлення системи цілісних художніх знань, засвоєння загальної специфіки мистецтва [209, с. 41-42].

*Функціональні зв'язки* формують в особистості розуміння єдності різних функцій, притаманних всім видам мистецтва: пізнавальної, виховної,

гедоністичної, комунікативної та ін. Функціональні зв'язки видів мистецтва дають можливість здійснювати всебічний і гармонійний вплив [209, с. 42].

Таким чином, названі форми взаємозв'язку видів мистецтва забезпечують розкриття загального змісту мистецтва, заснованого на генетичній, морфологічній і функціональній єдності. Виділення названих форм взаємодії різних видів мистецтва дозволяє визначити принципи та типи взаємодії видів мистецтва.

Важливим для розуміння сутності феномена поліхудожності є *принципи взаємодії різних видів мистецтва* в навчально-виховному процесі, які відображають специфіку комплексу різних видів мистецтва і особливості його впливу на особистість. В нашому дослідженні ми орієнтувалися на визначені Г. Шевченко принципи [209]:

1. Принцип спільності передбачає вивчення різних видів мистецтва на основі єдності принципів генетичного, морфологічного, ідейно-морального та естетичного. В навчально-виховній роботі необхідно розкрити загальне для всіх видів мистецтва: мету, їх призначення, єдність образно-художньої природи, єдність форми і змісту [209, с. 42].

2. Принцип урахування специфіки кожного виду мистецтва. Цей принцип вимагає вивчення особливостей кожного виду мистецтва, кваліфікованого їх аналізу, переборення ілюстративності, утилітаризму при їх використанні в навчальному процесі. Кожен вид мистецтва виконує свою виховну, пізнавальну, естетичну функцію в педагогічному процесі тільки тоді, коли він використовується і розглядається як специфічна форма суспільної свідомості [209, с. 42].

3. Принцип взаємозв'язку емоційного і логічного. Вплив комплексу видів мистецтва на особистість не ідентичний впливу жодного з цих видів, що сприймається ізольовано. Засновуючись на стійкій взаємодії різних аналізаторів, комплекс різних видів мистецтва пробуджує в особистості емоційно-естетичні переживання. В той же час цей принцип розкриває зв'язок різних видів мистецтва з життям, його проблемами, з переживаннями



автора, його оцінкою дійсності, ставленням до неї. Мистецтво повинно захопити студентів, пробудити в них почуття гармонії, естетичної насолоди та прагнення діяти відповідно до естетичних норм [209, с. 42-43].

4. Принцип урахування особливостей впливу різних і, перш за все, основних видів мистецтва (музика, література, образотворче мистецтво) на особистість. Цей принцип вимагає від викладача формування у студентів сприйняття мистецтва як естетичної цінності. Музика володіє безмежними можливостями емоційного впливу на особистість, особливо особистість студента. Але пробудити думки і виявити ідею музика простіше всього здатна тоді, коли вона синтезується зі словами та сценічними діями, або коли вона спирається на асоціації, вироблені досвідом такого синтезу з позамузичними елементами. Тоді вона набуває здатність виражати не тільки поняття, які допускають чисто музичні втілення, але й більш широку сферу як абстрактних, так і більш конкретних понять [209, с. 43].

5. Принцип творчої активності. Кожний вид мистецтва є унікальним різновидом художньої творчості. При спілкуванні з різними видами мистецтва студенти включаються в систему художньо-естетичної діяльності (сприйняття різних видів мистецтва, набуття художньо-естетичних знань і досвіду, власна творча діяльність), яка передбачає поступовий перехід від репродуктивного до творчого рівня. У творчій активності виявляється сформоване в особистості ставлення до різних видів мистецтва. Мотивом творчої діяльності виступає інтерес до певного виду мистецтва, а основою творчої активності – художньо-естетичні знання, здатність емоційно сприймати, розвинуте уявлення, здатність до естетичної оцінки життєвих явищ, естетичне бачення. Всі ці якості формуються і розвиваються при сприйнятті різних видів мистецтва в їх комплексі [209, с. 43-44].

Типи взаємодії видів мистецтва в педагогічному процесі відображають наявні в історії мистецтва типи художнього синтезу і засновуються на генетичних, морфологічних і функціональних зв'язках. Типи взаємодії видів



мистецтва як художнє явище визначають у педагогічному процесі дидактичними і виховними цілями [209, с. 44].

Крім того важливим для практичного використання є особливості функціонування поліхудожності у процесі підготовки майбутнього фахівця. У педагогічній науці (Г. Шевченко) [209] визначено декілька *типів використання* взаємодії різних видів мистецтва в навчальному процесі:

1. *Пов'язуючий тип взаємодії*, або міжпредметні зв'язки, педагогічна наука розглядає як об'єктивну умову для вироблення в педагогічному процесі цілісного погляду на світ. Міжпредметні зв'язки виконують саме пов'язуючу функцію. З метою формування у молодих людей естетичної свідомості, їх естетичного і загального розвитку використовуються міжпредметні зв'язки дисциплін художнього циклу, художнього і гуманітарного циклів. Це сприяє формуванню цілісної естетичної картини світу. Міжпредметні зв'язки формують систему естетичних понять, загальномистецьких умінь і навичок, розвивають, тренують емоційну пам'ять та емоційне сприймання. Без системи естетичних знань, без знань з теорії та історії мистецтва, без сформованих узагальнених художніх умінь і навичок адекватно сприймати художні твори, оцінювати та аналізувати твори мистецтва й інші естетичні об'єкти неможливо, оскільки не може бути й мови про естетичний і загальний розвиток. Цим формується естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетичні оцінки, смаки, ідеали, естетичні погляди, творча активність [209, с. 44].

У певному сенсі можна говорити про два рівні міжпредметних зв'язків: перший рівень – вивчення теорії та історії мистецтва, розуміння спільності цілей, призначення й мови мистецтва; другий рівень – формування системи естетичних понять і категорій. Міжпредметні зв'язки створюють основу для естетичного розвитку школярів, розширюють їх знання та естетичний досвід, пробуджують емоційну сприйнятливність. Своєрідність формування естетичних знань комплексом різних видів мистецтва полягає в емоційно-образному сприйнятті мистецтва та взаємовідносинах мистецтва з іншими

явищами культури та матеріального буття, в розвитку здібностей досягнути моральну та естетичну цінність художнього образу [209, с. 45].

*2.Корелятивний тип взаємодії, або одночасний.* Його мета - створення емоційно-естетичної ситуації на занятті, пробудження різноманітних почуттів. Це вже названі вище елементи різноманітних художніх композицій, своєрідна концентрація художніх творів, яка відображає адекватний настрій, почуття, переживання. При корелятивному типі взаємодії допустимі такі поєднання, які здійснюються без суворого урахування формально-структурних закономірностей [209, с. 45].

*3.Інтегративний тип взаємодії, або послідовний,* при якому «базою формального поєднання всіх видів виступає той вид, художня домінанта якого має головне значення для решти» [209, с. 45]. Цей тип взаємодії різних видів мистецтва виконує низку дидактико-виховних завдань: активізує пізнавальну діяльність, розвиває пізнавальний інтерес до явищ суспільного життя, до різних видів мистецтва. Можливе використання і одного виду мистецтва на уроці. Але звернення до різних видів мистецтва здійснює комплексний вплив на особистість. Якщо використовується декілька видів мистецтва, слід дотримуватися послідовності, яка відповідає поставленій педагогічній задачі. Найчастіше в даному випадку добирають твори за принципом тематичної подібності або контрасту, які зіставляються, порівнюються з певною виховною метою – навчити сприймати прекрасне і огидне, комічне і трагічне тощо. [209, с. 46].

*4.Корелятивно-інтегративний тип взаємодії, або одночасно-послідовний* - коли в педагогічному процесі використовуються елементи і одночасного і послідовного зв'язку різних видів мистецтва [209, с. 46].

*5.Творчо-перетворювальний тип взаємодії* заснований на різнобічній творчій діяльності учнів: складання казок, віршів, ілюстрування літературних і музичних творів, оформлення школи, підготовка до свят, вечорів, прагнення зробити все гарно, передача художнього образу одного виду мистецтва

засобами іншого. Творча діяльність школярів і є критерієм їх естетичного та всебічного розвитку [209, с. 46].

З цього приводу Г. Шевченко [209] зазначає, що взаємодія видів мистецтва несе в собі елементи творчості і співтворчості, тому що будь-який компонент естетичної свідомості пов'язаний з творчою перетворювальною діяльністю. Взаємодія мистецтв через названі вище типи закладає фундамент для творчої діяльності студентів. Ефективність використання взаємодії різних видів мистецтва в навчально-виховному процесі сприяє формуванню нових якостей і властивостей особистості. Так, у міжпредметних зв'язках при накопиченні у студентів емоційного досвіду все ж домінує процес формування загальномистецьких умінь, навичок, знань, розвиток категоріального мислення; при одночасному використанні різних видів мистецтва на заняттях і поза навчальною діяльністю домінує цілісність емоційно-естетичного впливу; в творчо-перетворювальній діяльності – оригінальність естетичного рішення [209, с. 46-47].

Важливим для формування поліхудожньої компетентності студентів є вивчення таких наук, як мистецтвознавство, літературознавство, історія музики, художня культура, історія образотворчого мистецтва та інші науки про мистецтво, які володіють системою понять. Оволодіння студентами системою загальномистецьких понять, стверджує Г. Шевченко [209], необхідно для естетичної оцінки художніх явищ, а формувати цю систему потрібно в процесі вивчення різних видів мистецтва. Формування загальних мистецтвознавчих понять засобами різних видів мистецтва означає не тільки виділення загального, притаманного всім чинним видам мистецтва. Міжпредметні зв'язки дисциплін художнього циклу, в основі якого лежить взаємодія мистецтв, розкривають можливості для переходу на інший, якісно новий рівень мислення – через усвідомлення закономірностей одиничного і загального [209, с. 47].

Сучасні підходи до поліпшення якості вищої педагогічної освіти стали основою для введення нових критеріїв оцінювання підготовленості студентів

до роботи в школі. Одним із основних є поняття компетентності. Для майбутнього вчителя музики однією із основних є поліхудожня компетентність.

Під «компетентнісною освітою» у науковій літературі розуміють, перш за все, такий освітній простір, який відібраний і структурований на основі компетентнісного підходу до освіти. Структура такого простору включає освітні модулі, кожен з яких призначений для засвоєння студентами у цілісному освітньому просторі певної компетенції зі сфери професійної діяльності фахівця. При цьому компетенції характеризують різні предмети й види діяльності фахівця, а компетентність визначається тим, що конкретно із сфери виробничої діяльності фахівця студент пізнав і що навчився робити, тобто компетентність слугує мірою оволодіння компетенціями фахівця [108, с. 10].

Компетенції й вимоги до компетентності, до профілю й рівню освіти фахівця повинні стати головним механізмом взаємодії, мовою спілкування між Замовником і Виконавцем освітніх послуг, між вишами-учасниками Болонських процесів та загальноєвропейською накопичувальною кредитною системою ECTS. [108, с. 10].

Болонський процес, який має в епоху глобалізації сформувати системи порівняльних кваліфікацій вищої освіти й створити єдиний освітній та дослідницький простір Європи, пов'язаний з пошуком нової освітньої культури для підготовки фахівців. В основі пошуку – компетентністний підхід до освіти, який не тільки кардинально відрізняється від того, що практикується до цього часу в Європі та в Україні, тобто кваліфікаційний (змістовий) підхід, але й докорінно змінює орієнтири освітнього процесу.

Важливим для нашого дослідження є питання загальної характеристики видів і компонентного складу компетентності, визначення основи для виділення різних видів компетентностей, кількості компетентностей, виділення тих з них, які є ключовими.

У доповіді В. Хутмахера [214] відзначається, що є різні підходи до того, що визначають в якості основних, ключових (key) компетенцій. Їх може бути всього дві – вміти писати і думати (scriptural thought (writing) і rational thought), або сім: навчання (learning); дослідження (searching); мислення (thinking); спілкування (communicating); кооперація, взаємодія (co-operating); вміти робити справу, доводити справу до кінця (getting tyhings done); адаптуватися до себе, приймати себе (adopting oneself).

Цікавою для розуміння досліджуваної нами проблеми є точка зору головного розробника компетенцій В. Хутмахера [214], який визначає компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві: повага до інших та здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій; компетенції, пов'язані зі збільшенням інформатизації суспільства, володіння сучасними технологіями, розуміння їх застосування, слабких та сильних сторін і способів до критичного судження по відношенні до інформації, що розповсюджується засобами масової інформації; здатність навчатися протягом усього життя, що виступає в якості основи безперервного навчання у контексті особистого професійного і соціального життя [214, с. 11].

Аналіз наведених ключових компетенцій свідчить, що їх сутністю є адекватне виявлення соціального життя людини в сучасному суспільстві. З метою визначення ролі та місця поліхудожньої компетентності в сучасній системі професійних компетентностей майбутнього педагога нами були проаналізовані деякі інші підходи до їх класифікації. На сьогодні немає єдиної класифікації компетенцій, так само як немає й єдиної точки зору з приводу того, скільки і яких компетенцій повинно бути сформовано у людини у процесі навчання. У науковій літературі зустрічаються різні класифікації компетенцій, але слід відзначити, що і тут загальної думки немає. Наводимо узагальнену класифікацію російської дослідниці Л. Лисициної [108].

Вирішити проблему класифікації компетенцій – означає, на її думку, вирішити проблему побудови державного освітнього стандарту вищої

професійної освіти нового покоління. На сьогодні ця проблема не вирішена, наведені нижче кваліфікаційні визначення, на думку автора, є лише спробою розподілити компетенції *за характером їх виявлення* в результатах освіти та навчання [108, с. 19]:

1. *Предметні* ( професійно-орієнтовані, професійні та ін.) компетенції. З цією групою пов'язують «готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично організовано та самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності», тобто навички, прийоми, технології і методи предметної галузі навчання.
2. *Ключові* ( загальні, базові, метапредметні та ін.) компетенції. Цю групу компетенцій пов'язують «із здібністю розмірковувати в абстрактних термінах, здійснювати аналіз і синтез, вирішувати завдання (приймати рішення), адаптуватися, бути лідером, працювати як в команді, так і самостійно», а також із здібністю знайти процедуру рішення, яка є адекватна проблемі. Тому ці компетенції часто називають інструментальними, систематичними компетенціями широкого спектру.
3. *Академічні* компетенції. Цю групу пов'язують з оволодінням методологією і термінологією , які властиві окремим галузям знань, із розумінням системних взаємозв'язків та їх аксіоматичних меж.
4. *Соціальні* (персональні, особистісні) компетенції. З цією групою пов'язують такі особистісні якості, як «самостійність, надійність, усвідомлена відповідальність та ін., готовність до життя в умовах все більшої глобалізації суспільства [108, с. 19].

На думку І. Зимньої, важливим питанням щодо сутності компетентнісного підходу є трактування самих понять «компетенція» і «компетентність». Вона вважає, що в залежності від того, як визначені ці поняття та їх взаємовідносини, може бути зрозумілий зміст і самого компетентнісного підходу [69, с. 12].

Аналіз наукових джерел доводить, що існує два варіанта тлумачення взаємовідносин цих понять: вони або тотожні, або диференціюються. Згідно з першим варіантом, найбільш експліцитно представленим в літературі, компетенція визначається як прагнення здійснювати обов'язки на належному рівні. Щодо цього підходу, І. Зимня зазначає, що термін компетенція використовується в тих самих значеннях, що і компетентність. Компетентність зазвичай використовується в описовому плані [69, с. 12].

У межах такого ототожнення цих понять автори підкреслюють практичну спрямованість компетенцій, а компетентнісний підхід розуміють як значне посилення практичної спрямованості освіти. Ця ж позиція нерозмежування понять «компетенція» – «компетентність» характерна і для більшості зарубіжних дослідників цієї проблеми [69, с. 12].

Слід зазначити, що категорія професійної компетентності є динамічною, вона постійно розвивається і має свою історію (див. таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

### Вивчення професійної компетентності вчителя

| № п/п | Авторський підхід    | Прізвища                            | Особливості                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------|----------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | <i>Процесуальний</i> | А. Акімов,<br>Н. Кузьміна<br>та ін. | а) дослідження якості підготовки до навчально-виховного процесу (гностичний і конструктивний);<br>б) дослідження діяльності педагога в процесі навчально-виховної діяльності (комунікативний і організаційний компоненти);<br>в) дослідження контрольно-діагностичної діяльності вчителя (рефлексивний компонент). |

|   |                                                |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | <i>Особистісний</i>                            | Є. Рогов,<br>Н. Трофімова,<br>А. Щербаков<br>та ін.                     | а) оцінка знань і вмінь учителя;<br>б) мотиваційний компонент;<br>в) професійно важливі особистісні якості вчителя.                                                                                                                                                        |
| 3 | <i>Процесуально-особистісний (комплексний)</i> | В. Бездухов,<br>Т. Добудько,<br>А. Маркова,<br>О. Олексюк<br>І. Єрмаков | а) дослідження педагогічних (процесуальних) умінь вчителя;<br>б) дослідження результатів праці вчителя;<br>в) прагнення до самоактуалізації та самовдосконалення.                                                                                                          |
| 4 | <i>Результативний</i>                          | В. Краєвський,<br>І. Лернер,<br>М. Скаткін                              | а) ступінь засвоєння учнями змісту навчальних програм;<br>б) набуття учнями досвіду репродуктивної та творчої діяльності в межах конкретної дисципліни;<br>в) зміна емоційно-ціннісного ставлення учнів до змісту навчання;<br>г) виховання важливих особистісних якостей. |

В результаті проведеного теоретичного дослідження ми зробили спробу дати *власне визначення досліджуваного феномену*. Поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики – це здатність студента, на основі фахових знань, володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач та професійно-виконавської майстерності, до здійснення поліхудожнього виховання учнів, як особистісно зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва у їх взаємодії, результатом якого є формування поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечує художньо-творчу самореалізацію особистості учня.

На основі визначеного нами підходу до розуміння сутності категорії «поліхудожня компетентність», враховуючи, що вона має гносеологічну,



особистісну та мотиваційну, виконавську складові, нами були визначені *основні компоненти поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики*, а саме: когнітивний, професійно-виконавський креативний, емоційно-рефлексивний.

Таким чином, проблема поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики є актуальною, важливою як для теорії професійної педагогіки, так і для практики підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах. Перспективними шляхами вирішення цієї проблеми є впровадження в навчальний процес інтеграції знань у контексті професійної поліхудожньої підготовки вчителя музики; застосування інтерактивних методів навчання у процесі професійної поліхудожньої підготовки вчителя музики; застосування комп'ютерних технологій у професійній поліхудожній підготовці вчителя музики.

## **1.2. Особливості поліхудожньої підготовки студентів у структурі музично-педагогічної освіти**

Мета і завдання дослідження вимагали вивчення особливостей і сучасного стану підготовки майбутнього вчителя музики. Для цього були проаналізовані освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні програми, навчальні плани та інші документи, що регламентують вимоги до підготовки майбутнього фахівця.

Проведена робота свідчить про те, що професійно-орієнтовані дисципліни у процесі підготовки майбутнього вчителя музики занадто диференційовані за своїм змістом, студенти недостатньо орієнтовані щодо проведення міжпредметних паралелей, мають слабкі знання з історії розвитку культури та демонструють недостатньо розвинені уміння проводити поліхудожню діяльність в період педагогічної практики.

Разом з тим у процесі дослідження встановлені й позитивні моменти, які були проаналізовані та використовувалися на формуальному етапі експериментального дослідження. Було виявлено, що використання

міжпредметних зв'язків допомагає сформувати у студентів цілісну систему знань, озброює їх узагальненими способами творчої естетичної діяльності щодо сприйняття мистецтва, уміннями оцінювати його з точки зору естетичних смаків та ідеалів.

Аналіз навчальної документації та останніх наукових досліджень у галузі підготовки майбутнього вчителя музики показав, що предмети з мистецтва в професійній підготовці майбутнього вчителя музики мають загальний для всіх понятійний апарат: художній образ, зміст у мистецтві, композиція, образотворчо-виражальні засоби, жанр, портрет, пейзаж, героїчне та прекрасне, що потребує більш широкого використання цього позитивного напрацювання на практиці. Кожне з цих понять є відображенням естетичних категорій, тому можна зробити висновок, що засвоєння естетичної теорії, загальноестетичних, мистецтвознавчих категорій, усвідомлене ставлення до різних видів мистецтва є необхідною умовою естетичного розвитку студентів. У процесі взаємодії різних видів мистецтва студенти емоційно-естетично повинні засвоювати суттєві ознаки понять з теорії різних видів мистецтва і закріплювати їх в процесі аналізу музичного або художнього твору. Тому вважаємо, що аналіз художнього твору має передбачати обов'язкове збереження його ідейно-естетичної цілісності; художній або музичний твір має аналізуватися в комплексі історико-біографічного, ідейно-естетичного, соціологічного, сюжетно-композиційного, художньо-виразного аспектів. Суспільні умови, в яких створювався твір, особистість композитора, письменника, художника, історія створення твору, ідейно-естетична концепція та інше – всі ці загально-естетичні положення мають вважатися методологічною основою аналізу художнього твору в реальній практиці. Своєрідність формування мистецтвознавчих понять – в емоційно-образному сприйнятті різних видів мистецтва, в здатності за допомогою набутих знань зрозуміти специфіку художнього образу в емоційно-естетичному контексті твору.

У процесі роботи було виявлено, що при вивченні різних видів мистецтва в комплексі студенти мають зрозуміти спільність мови мистецтва: асоціативність, метафоричність, умовність, образність, тому важливо обов'язково аналізувати утворений взаємозв'язок між різнохарактерними за своєю специфікою художніми знаннями і формуванням загальномистецького погляду на розуміння різних видів художньої творчості.

Встановлюючи міжпредметні зв'язки, необхідно скоординувати навчальну роботу з музики, літератури, образотворчого мистецтва таким чином, щоб кожен навчальний предмет допомагав логічно вирішити певну одну задачу для всіх дисциплін пізнавального та виховного змісту. В цьому випадку розкриваються нові можливості пізнання мистецтва в комплексі. Необхідними педагогічними умовами формування загально-естетичних, загальномистецьких понять у процесі встановлення міжпредметних зв'язків є: розвиток сенсорного досвіду та асоціативного мислення студентів, постановка на всіх заняттях естетичного циклу – музики, літератури та образотворчого мистецтва таких пізнавальних завдань, які вимагають від учнів загальноестетичної орієнтації в засобах створення художнього образу; формування узагальнених способів естетичної діяльності.

Для прикладу наведемо фрагмент навчального плану для студентів галузі знань 0202 «Мистецтво», напряму підготовки «Музичне мистецтво», спеціальності 7.020207 «Музична педагогіка та виховання» на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст». Кваліфікація фахівця: бакалавр: бакалавр педагогічної освіти, вчитель музики, термін навчання 3 роки. Спеціаліст: вчитель музики, керівник інструментального ансамблю, термін навчання 1 рік.

*1.Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін:* історія України, філософія, основи економічної теорії, політологія, правознавство та основи конституційного права, соціологія, релігієзнавство, іноземна мова, інтелектуальна власність.

*2.Основи науково-природничої підготовки:* основи екології.

*3.Цикл професійно-практичної підготовки:* вікова та педагогічна психологія, соціальна психологія, історія педагогіки, педагогіка, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, сучасні інформаційні технології навчання, хоровий клас та практикум роботи з хором, диригування, постановка голосу, методика вокальної роботи в школі, основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, додатковий музичний інструмент, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів.

Проведений аналіз дав змогу виявити можливості міжпредметних зв'язків, синтезу різних видів мистецтва та визначити основні шляхи формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики на основі вивчення дисциплін, передбачених навчальним планом.

В процесі констатувального дослідження нами були вивчені та проаналізовані з точки зору використання поліхудожньої функції навчання виробничі функції, типові завдання діяльності та уміння, якими повинен оволодіти майбутній учитель музики (Спеціальність 6.01.0100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика»). Наведемо приклади, які підтверджують недостатність синтезу різних видів мистецтва в цих матеріалах і наводимо можливі варіанти їх використання.

**1. Завдання діяльності:** Оволодіння грою на музичному інструменті на основі розвитку спеціальних здібностей, виконавської техніки та готовності вирішувати художні завдання інтерпретації музичних творів. Накопичення музично-інструментального репертуару, його аналіз та естетична оцінка для проведення різноманітних форм урочної та позаурочної музично-просвітницької діяльності у загальноосвітній школі.

**Зміст уміння:** Виконавська та вербальна інтерпретація музичних творів як важливого компонента професійної підготовки, застосовуючи нотний матеріал, аудіо-записи, спеціальну мистецтвознавчу та методичну літературу, а також музичний інструмент.

До цього додаємо завдання, які сприяють розвитку поліхудожньої компетентності. Позначимо їх словом «додатково».

*Додатковий зміст уміння:* аналіз стильових і жанрових особливостей творів української та світової класики різних епох в умовах аудиторної роботи, проведення лекцій-концертів та уроків музики у загальноосвітній школі.

**2. Завдання діяльності:** Забезпечення розвитку диригентських умінь з метою постановки диригентського апарату і підготовки його до практичної діяльності.

*Зміст уміння:* У процесі диригентської підготовки, в аудиторних умовах, використовуючи фізичні вправи, образотворчі завдання, наочні прилади, оволодіти елементарними навичками диригентських умінь з метою постановки диригентського апарату і підготовки його до практичної діяльності.

*Зміст уміння:* У процесі диригентської підготовки на індивідуальних практичних заняттях за допомогою мануальних жестів, використовуючи спеціальні вправи, оволодіти елементами диригентського жесту - передії (підготовча дія, ауфтаки, прагнення прямування до точки долі), крапка-удар, відбиття, три елементи диригентського виконання (увага, вдих, вступ), прийоми закінчення, оволодіти навичками чіткого економного, природного, пластичного, виразного жесту.

*Зміст уміння:* За допомогою вправ, використовуючи хорові партитури в процесі диригентської підготовки, оволодіти навичками вступу, зняття на різні долі такту, вміти визначити функції лівої та правої руки.

*Зміст уміння:* Вміти у процесі диригентської підготовки, на концертних виступах, використовуючи хорові партитури, збірки шкільних пісень, за допомогою мануальних рухів диригувати прості 2, 3-дольні, складні 4, 6, 9, 12-дольні розміри, в яких написані хорові твори чи шкільні пісні.

*Додатковий зміст уміння:* Використовуючи різноманітні засоби музичної виразності (темп, динаміку, агогіку, штрихи) у процесі диригентської підготовки, за допомогою жестів, мануальних рухів продиригувати хоровий твір, шкільну пісню, враховуючи його художньо-образний зміст.

*Додатковий зміст уміння:* З метою аналізу та вивчення хорової партитури в процесі диригентської підготовки, використовуючи голос, внутрішній слух, нотний запис, вміти відтворювати хорові голоси (партії), сольфеджуючи та з текстом, співати акорди та інтервали за вертикаллю, окремі мотиви, фрази, мелодичні та гармонічні фрагменти.

**3. Завдання діяльності:** Стимулювання розвитку співацької культури в кращих вітчизняних традиціях.

*Зміст уміння:* З метою підготовки майбутнього вчителя музики як носія співацької культури в кращих вітчизняних традиціях, спираючись на знання про особливості співацького голосоутворення, вміти зосередитись на правильній співацькій установці та на створенні специфічного стану як необхідних передумов для успішної співацької діяльності, а також набутти естетичного зовнішнього вигляду.

*Зміст уміння:* В умовах індивідуальних занять, спираючись на знання про вірогідні типи дихання людини, засобом спеціальних вправ оволодіти вміннями самоорганізовувати нижньореберно-діафрагмальний тип дихання і застосовувати його як основний у співацькій діяльності, а також користуватися іншими типами дихання залежно від художнього змісту твору.

*Зміст уміння:* За допомогою спеціальних фізичних і мелодичних вправ, виконання творів оволодіти вмінням організовувати і регулювати співацьке дихання: специфічний вдих: короткий, глибокий, з активізацією м'язів черевного преса, фіксація (створення підкладкового тиску вдиху і вдихальної установки), та видих, парадоксальна незвичність якого криється в збереженні зафіксованої вдихальної установки, що спричиняє свідому

затримку видиху, забезпечуючи його економність, безперервність, рівномірність.

*Додатковий зміст уміння:* З метою створення оптимального режиму для досягнення високого імпедансу як головного критерію якості звучання, в аудиторних умовах підготовки, засобом вправ, спираючись на нейрехронакличну теорію звукоутворення, вміти змінювати надскладковий канал шляхом зміщень (екскурсій) гортані вниз, специфічних для різних типів голосів. За допомогою слухового контролю, вокального смаку, відчуттів вміти надавати артикуляційному апарату конфігурації напівпозіху, що сприяє збагаченню акустичних і естетичних ознак співацького голосу.

**4. Завдання діяльності:** Застосовуючи набутий досвід співацької діяльності, вирішувати художньо-естетичні завдання інтерпретації вокальних творів.

*Зміст уміння:* Навчитися володіти собою під час екзаменаційних, залікових і публічних виступів, вміти створити творче самопочуття, регулювати емоційний і фізичний стан, виконувати вокальні твори на достатньому фаховому рівні, викликаючи емоційний відгук слухачів, схвальні оцінки присутніх викладачів.

*Зміст уміння:* У процесі хорових занять, виконання хорової музики оволодіти прийомами звуковедення: legato, non legato, staccato, спираючись на відповідні знання, вокально-хорові навички, диригентську пластику, використовуючи різні елементи художньої виразності (темп, динаміку), досконало оволодіти кантиленним способом звуковедення як основним у вокально-хоровому виконавстві.

*Додатковий зміст уміння:* Спираючись на здобутий досвід співацької діяльності в процесі вокального навчання, в аудиторних умовах за підтримкою гри концертмейстера вміти вокально досконало і виразно виконувати різноманітний репертуар: народні пісні, романси, арії з опер і оперет різних епох і стилів.

**5. Завдання діяльності:** Оволодіння навичками управління співацьким процесом на основі засвоєння хорознавчої теорії і практики, комплексу диригентсько-хорових умінь, працювати з колективами, різними за типами (однорідні, мішані, дитячі).

*Зміст уміння:* У процесі диригентсько-хорової діяльності вміти вільно володіти технічними прийомами роботи над інтонацією і строем під час хорового виконавства (оволодіння принципами зонного інтонування і строю, відмінностями мелодичного та гармонічного строю, відчуттям інтонаційної константи, принципів інтервалів, принципів інтонування діатонічних ладів народної музики (фригійський, дорійський, лідійський, міксолідійський та ін.).

*Зміст уміння:* У процесі виконання вокально-хорових творів, які запропоновані у шкільних програмах для загальноосвітньої школи (у диригентсько-педагогічній діяльності на уроці музики та позакласній музично-виховній роботі), вміти реалізувати авторський композиторський задум на основі дотримання принципів вокально-хорового ансамблю (часткового, загального, природного, штучного, ритмічного, динамічного та ін.) як фактору професійного рівня інтерпретації, визначити шляхи подолання дикційних та артикуляційних труднощів поетичного тексту.

*Додатковий зміст уміння:* З метою формування стійкої потреби вдосконалення диригентсько-хорової підготовки та підвищення рівня професійної інтерпретації вокально-хорових творів, різних за стильовими і жанровими особливостями, вміти обґрунтовано визначити особливості адекватних прийомів фразування (агогіка, нюанси, загальні і часткові кульмінації, штрихи, різновиди атаки звуку, артикуляція, редукція у зв'язку з правилами дикції та орфоєпії), оволодіти специфічними диригентсько-педагогічними рисами керівника вокального колективу: музиканта, фахівця-хормейстера, учителя та диригента.

*Додатковий зміст уміння:* На основі спостереження за роботою кращих учителів музики, керівників дитячих хорових колективів вміти



аналізувати, вивчати та узагальнювати їх передовий педагогічний досвід в умовах роботи різних типів загальноосвітніх навчальних закладів під час педагогічної практики.

**6.Завдання діяльності:** Організація вокально-хорової діяльності в позакласній роботі з дітьми.

*Зміст уміння:* У педагогічній діяльності на уроці та у позакласній вокально-хоровій роботі, спираючись на знання вікових особливостей розвитку дитячого голосу, гігієни та охорони дитячих голосів, здобуті на заняттях з хорознавства, вміти формувати дитячі вокально-хорові колективи, враховуючи вік учнів (хор молодших школярів, вокально-хорові колективи середніх класів, «юнацький» склад хору) з відповідною голосовою завантаженістю (передмутаційний період розвитку дитячого голосу, період мутації, післямутаційний період) та репертуарною направленістю різного ступеня складності; створити педагогічні ситуації, що спонукають учасників хорового співу до різних форм творчої діяльності як на уроці, так і в умовах позакласних занять.

*Зміст уміння:* З метою підготовки майбутніх учителів музики як керівників позакласної музичної діяльності школярів, спираючись на спеціальні знання, досвід хорової діяльності, вміти проводити позакласні музично-виховні заходи (бесіди, лекції-концерти за участю хорових колективів, зустрічі з хоровими диригентами, артистами) з урахуванням вікових особливостей художнього сприймання шкільної аудиторії.

*Додатковий зміст уміння:* З метою охоплення усіх напрямів і можливостей музичного розвитку дитини, спираючись на психологічно-педагогічні та спеціальні знання, вміти проводити просвітницьку роботу з батьками, використовуючи бесіди, критичні огляди мистецької періодики, відвідування концертних залів, можливості звукозапису в умовах відвідування концертів, заохотити членів окремих сімей до участі у проведенні батьківських зборів.

*Додатковий зміст уміння:* Уміти в процесі виконання функцій вчителя музики забезпечувати збереження та примноження національних традицій у тісному взаємозв'язку з історичним розвитком національної культури, володіти пріоритетними рисами вчителя музики: музичністю, любов'ю до дітей, артистизмом, професійною вимогливістю тощо.

**7.Завдання діяльності:** Вивчення та аналіз специфіки фольклору як виду мистецтва.

*Зміст уміння:* Вміти визначити специфіку фольклору як виду мистецтва та його провідні жанри, використовуючи набуті знання в умовах лекційних занять з теорії та історії музики.

*Зміст уміння:* З метою систематизації календарних пісень враховувати їх зв'язки з певними подіями в житті та побуті людей, належність до певної пори року, вміти їх розрізняти за жанровими ознаками: весільні, колискові, жартівливі, колядки і щедрівки, колядки релігійні та світські, виконувати типові зразки зимових пісень та їх характерні приспиви («святий вечір», «щедрий вечір»); охарактеризувати найдавніші святочні ігри «Коза», «Маланка», обряд проводів масляної.

*Зміст уміння:* Вміти розрізняти за жанровими ознаками веснянки і гаївки, охарактеризувати весняні хороводи «Просо», «Мак» та ін.; проспівувати типові зразки веснянок і гаївок, а також розрізняти за жанровими ознаками русальські, петрівські пісні, знати та співати стійкі варіанти їх заспівів.

*Додатковий зміст уміння:* Використовуючи знання виконавчої манери народних співців вміти інтерпретувати обряд Купайла й купальські пісні, виконувати їх типові приспиви під час проведення практичних занять. Здійснити поділ жнивварських пісень за змістом, часом виконання і характером обрядів (косовиця, гребовиця, жнива), усвідомлювати музично-стильову єдність усіх календарних жанрів, підкріплюючи прикладами відтворення українських народних землеробських обрядів і пісень у професійній музиці.

*Додатковий зміст уміння:* Використовувати пізнавальне та естетичне значення української весільно-обрядової пісенності під час проведення практичних занять, вміти охарактеризувати українське весілля як театралізований обряд з кількох дій: за днями, подіями, дійовими особами. Визначити характерні особливості інтонування весільних пісень, навести приклади відтворення українського народного весільного обряду в професійній музичній творчості.

**8.Завдання діяльності:** Залучення дітей до усвідомлення зв'язку різних жанрів музичного фольклору та історичних умов їх виникнення.

*Зміст уміння:* Цілісний аналіз пісенних фольклорних зразків (канти, псаломи, пісні-романси тощо) у нерозривній єдності наспіву і тексту, перелічити їх жанрові різновиди, розкрити широкий образно-тематичний зміст українських пісень-романсів, типові засоби їхньої музично-поетичної виразності, вміти назвати відомі зразки українських пісень-романсів, охарактеризувати історичні умови виникнення стрілецьких і повстанських пісень, пояснити різницю між стрілецькими і повстанськими піснями, розкрити характерні стилістичні особливості, проспівати зразки цих пісень.

*Зміст уміння:* У процесі лекційних та самостійних робіт вивчити назви та особливості звучання основних українських народних інструментів – кобзи, бандури, цимбал, ліри, скрипки, сопілки та ін. – та класифікувати їх за засобом звуковидобування, визначити основні українські народні музичні інструменти за їх зображенням на малюнках, картинах відомих художників, світлинах, охарактеризувати типовий склад народного ансамблю «троїсті музики» та його поширені різновиди.

*Зміст уміння:* Уміти дати загальну характеристику місцевого музичного фольклору, охарактеризувати типові жанри побутового музичного фольклору, місцеві народні обряди й стилістичні особливості місцевих народних пісень, використовувати пізнавальне та естетичне значення місцевої обрядовості в навчально-виховному процесі в школі.

*Додатковий зміст уміння:* У процесі вивчення теми «Музичний фольклор», використовуючи навчальну музичну літературу, відповідний репертуар, оволодіти вміннями розрізняти за стильовими ознаками соціально-побутові пісні: козацькі, бурлацькі, чумацькі, солдатські, рекрутські; розкрити багатство й національну своєрідність української ліричної пісенності, дати їх класифікацію; розрізняти за жанровими ознаками народні жартівливі і танцювальні пісні, охарактеризувати характерні засоби музичної виразності, виконати зразки жартівливих і танцювальних пісень і навести приклади їх відтворення в професійній музиці, розкрити джерела й характерні рухи окремих народних танців (метелиця, гопак, козачок, аркан та ін.), усвідомити зв'язок танцювальних пісень з історичними умовами життя народу, розкрити особливості українського національного гумору через особливості поезики жартівливих пісень, дати жанрову класифікацію дитячого фольклору, визначити джерела мелосу дитячої народної музичної творчості, проспівати типові зразки народних дитячих пісень, усвідомити значення дитячого музичного фольклору у вихованні дітей дошкільного й шкільного періоду життя.

З метою виявлення особливостей підготовки майбутніх учителів музики в процесі навчання у вищому навчальному закладі, було також проаналізовано освітньо-кваліфікаційну характеристику «Стандарту вищої освіти» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр за спеціальністю 6.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія». Напрямок підготовки 0101 «Педагогічна освіта». Розробники стандарту ( А. Коротков, В. Босий, В. Завіна, А. Кривохижа, В. Похиленко).

Для нашого дослідження важливим було виявити визначені авторами функції, типові завдання діяльності та уміння, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу для того, щоб визначити їх поліхудожню спрямованість. Так, *прогностична функція* передбачає такі типові завдання діяльності: 1) визначення шляхів досягнення мети професійно-педагогічної освіти, вирішення проблем та формулювання

завдань, пов'язаних з реалізацією професійних функцій; 2) прогнозування навчально-виховних ситуацій та особистої професійної поведінки. Зміст названих умінь включає такі: 1) на основі розуміння концептуальних положень професійно-педагогічної освіти чітко уявляти її мету та завдання і володіти засобами їх досягнення; на основі знань принципів аналізу уміти поставити мету і сформулювати завдання, що пов'язані з реалізацією професійних функцій, уміти використовувати для їх вирішення методи вивчених наук; на основі глибокого розуміння суті та соціальної значимості своєї майбутньої професії та взагалі освіти, як особливої сфери діяльності, що забезпечує трансляцію знань та культури від покоління до покоління, вміти розібратися в основних проблемах наукових та навчальних дисциплін, пов'язаних із конкретною сферою його діяльності та бачити їх взаємозв'язок в цілісній системі знань; уміти розпізнавати актуальні проблеми педагогічної науки та знаходити шляхи їх вирішення в професійно-педагогічній діяльності; 2) володіти елементарними навичками аналізу навчально-виховних ситуацій, визначення і розв'язання педагогічних задач; умінням вибрати оптимальну модель професійної поведінки з урахуванням реальної ситуації; методично та психологічно бути готовим до зміни виду і характеру своєї професійної діяльності, до роботи в міждисциплінарних сферах знань.

*Організаційна функція* включає такі типові завдання: 1) організація навчально-виховного процесу; 2) робота з батьками. Зміст відповідного уміння включає: діагностування хореографічних здібностей особистості; планування та облік роботи з хореографії в різних навчально-виховних закладах; складання календарного плану; складання плану-конспекту уроку; складання плану виховного заходу; складання плану роботи гуртка; складання плану роботи хореографічного колективу; складання плану заходів масових форм роботи; вміння визначати основні завдання балетмейстера в роботі з колективом художньої самодіяльності; формувати репертуар художнього колективу; планувати роботу хореографічного колективу; використовувати різноманітні види хореографічного мистецтва в технічній

підготовці хореографічного колективу; складання графіку репетицій хореографічного колективу; складання графіку виступів хореографічного колективу на основі плану виховної роботи; самостійно готуватись до постановчої роботи з хореографічним колективом; самостійно готуватись до репетиційної роботи з хореографічним колективом; працювати з усім хореографічним колективом; працювати з окремими виконавцями колективу та ін.

*Методична функція* орієнтована на вирішення завдань конструювання змісту освіти і включає такий зміст відповідних умінь: уміти формувати зміст освіти на всіх рівнях: на рівні освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, навчального плану, навчальної програми дисципліни, окремого заняття; володіти навчально-програмною та методичною документацією та вміти використовувати її для формування змісту навчання; уміти робити відбір навчального матеріалу із рекомендованих програмою підручників та класифікацію понять; уміти зробити правильний вибір логіки викладання навчального матеріалу та його змісту; вміти розробити план вивчення навчального матеріалу тощо.

*Навчально-практична функція* передбачає оволодіння теорією та методикою класичного танцю і має такий зміст умінь: використовуючи теоретичні знання з історії розвитку суспільства та керуючись законами розвитку народної танцювальної творчості, першооснови хореографічного мистецтва, уміти визначати особливості формування системи класичного танцю; ґрунтуючись на історичних першоджерелах з розвитку балетного театру, починаючи з епохи Відродження, уміти систематизувати розвиток класичного танцю; застосовуючи надбані знання з історії хореографічного мистецтва та історії розвитку суспільства, уміти визначати народну хореографію як першооснову в створенні класичного танцю; використовуючи теоретичні та практичні знання екзерсису класичного танцю та через емоційне сприйняття музичного матеріалу, уміти визначати засоби виразності класичного танцю як одну з основ досягнення педагогічної мети;

ґрунтуючись на знаннях методики проведення уроку, визначення обов'язкових вимог до учнів та відповідного підбору музичного супроводу, уміти визначати завдання уроку класичного танцю; використовуючи теоретичні знання з методики побудови уроку та опанувавши переклад володіти термінологією класичного танцю; ґрунтуючись на теоретичних та практичних знаннях з методики викладання предмету та використовуючи методичні посібники визначати послідовність вивчення екзерсису біля станка; за допомогою систематичних практичних занять та методично-грамотного вивчення кожного руху володіти технікою виконання рухів екзерсису біля станка; використовуючи теоретичні знання з методики побудови уроку та користуючись методичними посібниками визначати послідовність вивчення стрибків.

Визначимо окремо зміст умінь, що відображають поліхудожню спрямованість та інтеграцію знань: використовуючи знання з теорії музики, предметів хореографічного циклу визначати взаємовплив побутової танцювальної музики і класичних музичних форм; використовуючи теоретичні, практичні знання з методики вивчення предмету та користуючись методичною літературою уміти визначати екзерсис історико-побутового танцю; застосовуючи практичні та теоретичні знання з методики вивчення рухів уміти характеризувати позиції ніг в історико-побутовому танці; використовуючи знання найпростіших танцювальних форм, які розвиваючись та відозмінюючись започаткували різноманітні рухи, уміти характеризувати постановку корпусу та голови в побутових танцях епохи середньовіччя; використовуючи знання, набуті під час практичних та теоретичних занять, характеризувати чоловічий та жіночий уклін епохи Відродження; ґрунтуючись на набутих знаннях з методики вивчення рухів та користуючись навчальними посібниками уміти характеризувати види кроків: побутовий, танцювальний (*par martche*), *pas glesade*, *pas glisse*, *pas chasse*, *па галопа*, *pas eleve*.

Використовуючи знання набуті на практичних заняттях та користуючись методичною літературою, володіти технікою виконання кроків: побутовий, танцювальний (par marche), pas glesade, pas glisse, pas chasse, па галопу, pas eleve.

Використовуючи знання методики вивчення рухів та застосовуючи учбові посібники, уміти володіти технікою виконання pas chasse (1, 2, 3, 4); застосовуючи надбані теоретичні та практичні знання розвитку історично-побутового танцю, характеризувати побутові танці епохи Відродження; застосовуючи практичні та теоретичні знання з предмету, набуті під час практичних занять, володіти технікою виконання основних рухів селянського бранля; ґрунтуючись на теоретичних знаннях епохи та використовуючи практичні навички, уміти визначати побутові танці 18–19 століть; використовуючи знання з методики проведення уроку, користуючись методичною літературою, володіти методикою побудови уроку з теми «Історико-побутовий танець». Використовуючи лекційний матеріал, застосовуючи методичні посібники, уміти складати конспект з методики вивчення та виконання рухів історико-побутового танцю.

Таким чином, аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних програм, навчальних планів та інших документів, що регламентують вимоги до підготовки майбутніх учителів музики, доводить наявність невикористаних можливостей удосконалення як змістової компоненти освітнього процесу, так і її процесуальної складової з метою посилення поліхудожньої спрямованості викладання фахових дисциплін.

### **1.3. Обґрунтування моделі формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки.**

У процесі експерименту була розроблена модель формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики в процесі університетської підготовки, яка була зорієнтована на підготовку вчителя музики, здатного



вирішити реальні завдання шкільної практики з реалізації необхідної проблеми поліхудожнього виховання учнів. Тому в обґрунтування авторської моделі ми, перш за все, включили концептуальні позиції, які визначили особливості художньо-естетичного виховання школярів і, відповідно, нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя музики, його поліхудожньої компетентності. Перш за все, була проаналізована та використана в експериментальному дослідженні «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» [93], тому що вона визначає основні вимоги до професійної підготовки вчителів музики, висуває нові завдання та напрями підготовки і, перш за все, акцентує увагу на необхідності формування поліхудожньої компетентності студентів.

Розроблена модель включала такі складові: 1) цільовий компонент (теоретико-методологічне обґрунтування); 2) змістовий компонент (дидактичне забезпечення експерименту); 3) функціонально-процесуальний (педагогічні умови, форми, методи і прийоми формування визначеної якості, педагогічні технології); результативно-оцінний компонент (критерії оцінювання проміжних і кінцевих результатів педагогічного експерименту, інтегральні показники поліхудожньої компетентності).

Важливим для розуміння концептуальних засад поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики є розуміння *мети й основних завдань естетичного виховання школярів*, які визначені у Концепції [93]. Вже в меті яскраво підкреслено важливість формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики, а завдання інтегрують навчальні, виховні та розвиваючі аспекти.

Узагальнюючи теоретичні здобутки, що віддзеркалюють філософську множинність поглядів щодо функціонування мистецтва в соціумі, можна перерахувати такі основні *функції*: естетична, інформативно-пізнавальна, світоглядно-виховна, духовно-творча, аксіологічна, евристична, соціально-орієнтаційна, комунікативна, регулятивна, сугестивна, гедоністична, релаксаційно-терапевтична, компенсаторна. На відміну від традиційного

домінування в освітньо-виховній системі інформативно-пізнавальної функції доцільно виділити і посилити в педагогічній практиці духовно-творчу функцію, яка тісно пов'язана з світоглядно-виховною [93]. Названі функції майбутній вчитель музики має вирішувати в процесі професійної діяльності. Поліхудожня компетентність, яка цілеспрямовано формувалася в процесі проведеного дослідження, розглядалася нами як основа їх професійної підготовки в цьому напрямі.

Концептуальне значення для нашого дослідження має визначення основних принципів поліхудожнього виховання як школярів, так і студентів, до яких належать [93]:

1) органічне поєднання універсального (загальнолюдського, полікультурного), національного (державного) і регіонального (етнолокального, краєзнавчого) компонентів освіти та виховання з безумовним пріоритетом їх національної спрямованості, що забезпечує формування в учнів патріотичних почуттів, громадянської свідомості;

2) синергетичний підхід;

3) природовідповідність (врахування вікових особливостей та індивідуальних здібностей учнів) та культуровідповідність (розгляд системи художньо-естетичної освіти та виховання школярів як соціокультурного феномену, забезпечення культурної спадкоємності поколінь);

4) гуманітаризація і гуманізація (повага до інтересів і потреб особистості, „олюднення” знань, побудова навчально-виховного процесу на основі педагогіки співробітництва, толерантності взаємин і спілкування);

5) цілісність, що передбачає багатofакторну взаємодію відображених у змісті освіти та виховання основних компонентів соціального досвіду — художньо-естетичних знань, світоглядних уявлень, емоційно-ціннісного ставлення, художніх умінь, творчості;

6) поліхудожність, інтегральність, діалогічність (відображення в змісті художньо-естетичної освіти та виховання об'єктивно існуючих зв'язків між видами мистецтва, діалогу культур);

7) варіативність на основі індивідуалізації, широкої диференціації та допрофесійної спеціалізації;

8) взаємозв'язок художньо-естетичного виховання з соціокультурним середовищем (координація шкільної та позашкільної роботи, узгодження освітніх і дозвіллевих заходів, гармонізація суспільних, професійно-педагогічних і сімейно-родинних виховних впливів) [93].

Ми додержуємося точки зору О.Отич, що основоположним методологічним підходом у дослідженнях, пов'язаних із мистецькою підготовкою студентів, є *гуманістичний*, оскільки науково-мистецька парадигма розглядається нами як конкретний вияв гуманістичної освітньої парадигми. Гуманістичний підхід спрямований на реалізацію ідей людиноцентризму, гуманістичних цінностей освіти, перенесення акцентів з узагальнених понять «студентство», «учнівська молодь» на конкретну людину – учня, студента, педагога, - захист її прав і свобод, формування в неї громадських якостей, самосвідомості, прагнення до наслідування гуманістичних ідеалів та подолання її суспільно-особистісної індиферентності [137, с. 181].

Головною ідеєю гуманістичного підходу є визнання того, що взаємозв'язок освіти і культури виявляється й реалізується, передусім, через людину, яка є системно зв'язуючим елементом культурно-освітньої системи. Внаслідок цього людина стає центральною темою, об'єктом і суб'єктом культури та освіти. Історичні зв'язки освіти з усіма іншими сферами життя прослідковуються через соціокультурну детермінованість типу особистості і шляхів її досягнення, які втілюються в певних концепціях, принципах і технологіях виховання й навчання [137, с. 181].

Розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики, його поліхудожньої компетентності з позицій гуманістичного підходу розглядається як процес забезпечення педагогічних умов для формування у ньому «внутрішньої людини», виявлення та реалізації його творчих

педагогічних здібностей через залучення до творчої педагогічної діяльності засобами мистецтва, яке за своєю сутністю є практичним людинознавством і тому здатне гуманізувати усі ланки освіти та механізми становлення особистості й створити сприятливі передумови для утвердження педагогіки співробітництва й співтворчості [137, с. 181-182].

Важливим для методологічного обґрунтування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики є *антропологічний підхід в освіті* як світоглядна, теоретична та практична орієнтація на людину як свою головну мету і цінність. Метою антропологічного підходу в освіті є гуманізація педагогічної свідомості, звернення спеціаліста до власної людської сутності та вироблення вміння ставитися до інших людей та до себе як до цілісної людини, а не лише як до виконавця професійних функцій, спроба «олюднити» свідомість спеціаліста, сформувати в нього установку на людину як найвищу цінність [137, с. 185].

Значення антропологічного підходу для нашого дослідження підтверджується тим, що, як зазначає О. Отич, виховання, навчання та розвиток усвідомлюються з його позицій як творчі акти, максимально наближені за своїм характером до мистецтва, які заперечують саме існування наперед заданої, безумовно правильної, єдино можливої, універсальної моделі освіти, наскільки б раціонально вона не обґрунтовувалася і наскільки б логічною й стрункою вона не здавалася. Така педагогіка прагне максимально врахувати неможливість повністю подолати опір вихованця й студента педагогічним впливам, закликає зважати на всю багатомірність факторів, що визначають його становлення й розвиток, і прагне проникнути до його внутрішнього світу [137, с. 187].

*Особистісний підхід* у професійній підготовці майбутніх вчителів музики використовувався нами у подвійному значенні, а саме, як визнання викладачем у кожному студентові особистості, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб'єкта власного розвитку та виховання, так і у

плані підготовки майбутнього вчителя до реалізації таких відносин у майбутній професійній діяльності. Основою розробки особистісного підходу в педагогіці стали психологічні теорії особистості та особистісного зростання, передусім гуманістична психологія (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). Обґрунтовані психологами висновки дають для педагогіки такі установки на реалізацію педагогічної взаємодії, за яких педагог не повинен ані ідеалізувати, ані спрощувати природу вихованця – натомість, він має забезпечити умови для розвитку його внутрішніх сил та можливостей [137, с. 188-189].

Повністю погоджуємося із думкою О. Отич про те, що у контексті дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя музики особистісний підхід розглядається як важливий методологічний інструментарій впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, що стверджує уявлення про соціальну, діяльнісну й творчу сутність студентів та викладачів вищих педагогічних навчальних закладів як суб'єктів процесу професійно-педагогічної підготовки і від якого залежить ефективність переорієнтації його конструювання на особистість як на основний елемент, мету, результат і головний критерій ефективності [137, с. 191].

Сутність *індивідуального підходу* складає гнучке використання різноманітних форм і методів виховання з метою досягнення оптимальних результатів стосовно кожного вихованця. У контексті нашого дослідження індивідуальний підхід є провідним, оскільки формування поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики, розвиток їх творчої індивідуальності є за своєю сутністю індивідуальним процесом, тому що індивідуальною є взаємодія особистості з мистецтвом й індивідуальними повинні бути педагогічні впливи на особистість, здійснювані такими засобами: улюбленими видами, жанрами, стилями, творами мистецтва, які зумовлюють розвиток різних для кожного студента складових їхньої творчої

індивідуальності, відповідно до їх прагнень і можливостей, мотивують даний процес [137, с. 192-193].

Реалізувався даний підхід у процесі формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики з урахуванням розроблених у науковій літературі установок:

- допомоги студентові відчувати і розвинути свою творчу індивідуальність та реалізувати усю повноту суб'єктивності, усвідомити їх як інструменти самотворення на основі впровадження поліхудожньої освіти;

- поглиблення індивідуалізації освіти: її орієнтації на індивідуальні інтереси й потреби майбутніх педагогів, їхні мистецькі смаки і вподобання, на вільний саморозвиток з опорою на особисте знання, суб'єктивний досвід, індивідуальну зацікавленість, творчі роботи;

- забезпечення відповідності змісту освіти та вимог до студентів вищих педагогічних закладаів їхнім індивідуальним потребам та можливостям;

- варіантом індивідуального підходу вважати індивідуально-креативний, який дозволяє включити механізми поліхудожнього розвитку і саморозвитку майбутнього вчителя музики [137, с. 194].

Виходячи із сутності педагогічної діяльності виникла необхідність одночасного використання *полісуб'єктного (діалогічного)* підходу. Погоджуємося із думкою науковців, що цей підхід є одним з пріоритетних у мистецькій освіті, що зумовлено діалогічною природою мистецтва та сутністю художнього спілкування як діалогу: віртуального (з автором та героями мистецького твору), міжособистісного ( з приводу мистецтва) та внутрішнього (процеси осмислення й інтеріоризації художніх вражень, вироблення ставлення до мистецтва) [137, с. 197].

Стосовно *інтегрованого підходу*, який визначає сутність феномену поліхудожності, ми дотримуємося точки зору Л. Савенкової [181] про те, що цей підхід сприяє переосмисленню загальної структури організації навчального процесу, спеціальній підготовці студентів до процесу сприйняття, розуміння й осмислення інформації (позиції науки, історії

розвитку культури, особливостей різних видів мистецтва, навколишньої природи), формування у студентів понять та уявлень про взаємодію всього у світі як єдиному цілому. *Педагогічна сутність* інтегрованого викладання полягає в тому, що воно передбачає планування спеціальних занять з теми, загальної для декількох дисциплін, які можуть проводитися різними педагогами в різний час. Головне, що робить заняття інтегрованим, – це закладена в ньому перспективна мета всього курсу і конкретні завдання, сплановані декількома викладачами, які ведуть свої курси. На відміну від «міжпредметних зв'язків» (коли педагог на занятті з одного мистецтва використовує інше мистецтво для ілюстрації, наприклад, настроїв, тематику, сюжет) інтеграція передбачає вирішення єдиного педагогічного завдання навчання й розвиток декількома педагогами, які працюють з певною групою студентів [181, с. 5].

Змістовий компонент моделі формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя включає дидактичне забезпечення педагогічного експерименту, яке розташовано у відповідності до етапів розробленої автором методики формування поліхудожньої компетентності. Він представлений у третьому розділі дисертації.

Функціонально-процесуальний компонент розробленої автором моделі формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики включає педагогічні умови, форми, методи і прийоми формування поліхудожньої компетентності, педагогічні технології. Перш за все, зупинимося на розроблених автором педагогічних умовах ефективного формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики. З метою їх визначення було проаналізовано наявні в педагогічній науці підходи щодо визначення педагогічних умов ефективної професійної підготовки майбутніх учителів музики.

В цьому плані цікавим для нашого дослідження є погляд на зазначену проблему Л. Савенкової. Вона визначила такі педагогічні умови художньої інтеграції: вихід за межі «одного мистецтва», який передбачає єдність



багатьох інтегрованих форм і методів роботи; екологічний підхід до процесу навчання – зв'язок з історією і розвитком культури (думка, наука, моральні, духовні, загальнолюдські цінності); звернення до регіонального компонента освіти й виділення в ньому місцевих традицій художньої культури як продуктивного моменту у формуванні громадянської позиції; перенесення педагогічного акценту з вивчення мистецтва на творче виявлення особистості, розвиток фантазії, уявлення; предметно-просторова основа образотворчого мистецтва у реальному художньому середовищі; опора на вік, психічний та індивідуальний розвиток кожного, хто навчається [181, с. 5].

Фундаментальним підходом до визначення та обґрунтування педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності студентів відрізняється дисертаційне дослідження Т. Рейзенкінд [166]. Загальна гіпотеза її дослідження ґрунтується на тому, що цілеспрямоване навчання студентів факультету мистецтв у вищих навчальних закладах можливе за умови реалізації авторської семантичної поліхудожньої моделі навчання й упровадження її в навчальний процес факультетів мистецтв у вищих навчальних закладах. Її функціонування може бути ефективним за умови, якщо студенти під час фахової підготовки оволодіватимуть основами знань про поліхудожні засоби отримання інформації, стилі науково-творчого пізнання, взаємодію різноманітних підходів до формування особистості, що сприяє формуванню професійних умінь у контексті поліхудожньої діяльності на індивідуальних заняттях, спецкурсах щодо проблем поліхудожньої діяльності, опануванню змісту творів художньої культури та їх інтерпретації під час навчання музично-педагогічним, психолого-педагогічним, гуманітарним дисциплінам [166, с. 6].

Загальна гіпотеза конкретизована низкою положень, відповідно до яких професійна підготовка набуває ефективності, якщо:

– вихідні теоретичні та методичні засади дослідження професійної поліхудожньої підготовки вчителя музики ґрунтуються на сучасних



загальнонаукових і конкретно-науковому підходах: системному, синергетичному, історико-типологічному, діяльнісному, психодинамічному, репрезентативному, когнітивному, гуманістичному, філософському, символіко-культурологічному, духовному, інформаційно-технологічному [166, с. 6];

– зміст і структура професійної поліхудожньої підготовки зумовлені її концептуально-теоретичною семантичною моделлю, сутнісними складовими та системоутворюючими чинниками якої виступають фахові показники професійної діяльності в аспекті науково-творчої розвиненості та поліхудожніх умінь, у єдності мотиваційного, емоційного, когнітивного, інтегративного компонентів і педагогічної діяльності в контексті її продуктивності та створення умов щодо пізнання смислів і значень текстів художньої культури і самостійного смислоутворення на основі символіко-культурологічного та синергетичних підходів як умови реалізації особистісно орієнтованого навчання [166, с. 6];

– основою професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики виступає науково-методична система в єдності її цільових, змістових, інформаційно-технологічних і результативних компонентів, що поетапно у відповідності до кваліфікаційних освітніх рівнів реалізується під час оволодіння студентами знаннями, уміннями й навичками фахового спрямування, закономірностями творчості, поліхудожньої та психолого-педагогічної діяльності за умови врахування певної сукупності базових підходів і напрямів [166, с. 7].

О. Бузова [27] також пов'язує досягнення ефективності впливу поліхудожнього виховання на удосконалення музичної підготовки студентів із обов'язковим супроводженням його комплексом педагогічних умов, що включає:

- розширення поліхудожньої інформації студентів і водночас збереження пріоритетного значення профільного мистецтва в процесі їх музичної підготовки [27, с. 2];

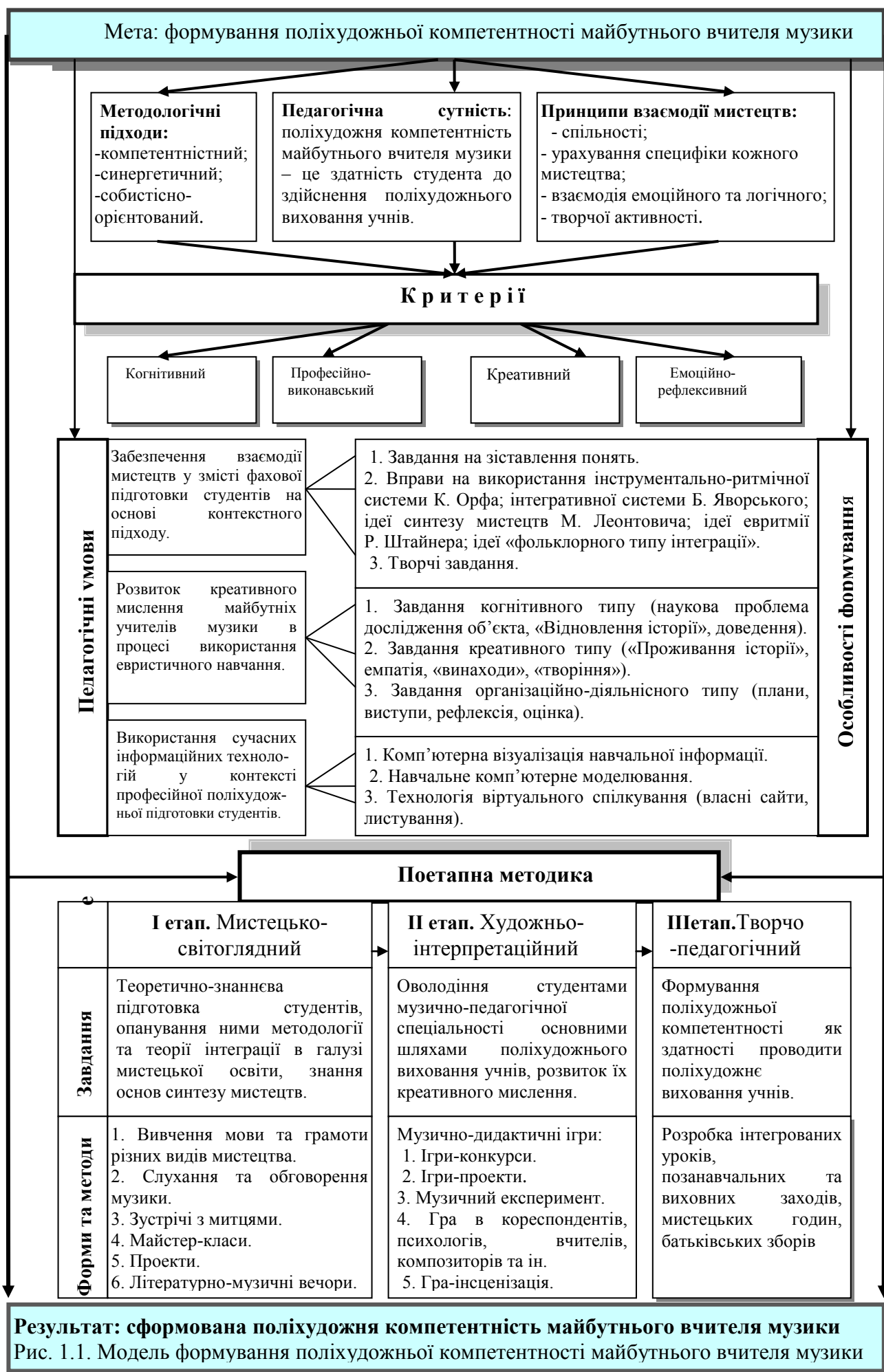
- гармонізацію емоційно-асоціативних і логічно-порівняльних зіставлень між музикою та іншими видами мистецтва [27, с. 2];
- музично-педагогічну проекцію поліхудожнього досвіду [27, с. 3].

В результаті дослідження були визначені такі авторські педагогічні умови формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики:

- забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу;
- розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики в процесі використання евристичного навчання;
- використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики.

Результативно-оцінний компонент моделі формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики включає критерії оцінювання проміжних і кінцевих результатів педагогічного експерименту, інтегральні показники поліхудожньої компетентності, які детально описані у третьому розділі дисертації.

Розроблена авторська модель формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки представлена на рисунку 1.1.



### Висновки до першого розділу

На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури розкрита сутність та структура поняття «поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики». В процесі аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, програм та інших документів досліджено особливості підготовки майбутніх учителів музики в процесі навчання у вищому навчальному закладі; обґрунтовано модель формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

Філософський аналіз дозволив встановити, що основними складовими *поліхудожності як філософської категорії* є такі поняття: синтез, інтеграція, багатогранна цілісність, комплекс, взаємодія, взаємовплив, взаємопроникнення та інші інтегруючі чинники, за допомогою яких відбувається об'єднання частин у певні типи цілісності, основними з яких є комплекс та синтез.

*Психологічні передумови* проблеми взаємодії різних видів мистецтва більшість науковців пов'язують із конструктивною роллю мислення в процесах інтегрування, основу яких складають операції аналізу та синтезу, а також комплекс основних прийомів мислення. Особлива увага при цьому надається асоціативному мисленню (Л. Масол, Ю. Самарін та ін.). Розгляд будь-якого знання як асоціації, а систему знань як систему асоціацій дозволяє визначити рівні розвитку мислення залежно від поєднання асоціацій, серед яких виділяють такі види: локальні, частково-системні, внутрішньо-системні, міжпредметні, міжсистемні (Ю. Самарін ). Отже, в контексті сучасних мистецько-психологічних теорій механізми художнього мислення людини, здатної до інтегрування, містяться в самому процесі попереднього природного синтезу, що має регулятивне та мотиваційне значення для перебігу психологічних процесів.

Багатогранність поняття поліхудожньої компетентності та наявність різних підходів до аналізу досліджуваного феномену спричинило появу в науковій літературі споріднених понять: *поліхудожнє виховання* як особистісно зорієнтоване планомірне залучення особистості до різних видів мистецтва в їхній взаємодії, результатом якого є формування комплексу естетичних властивостей

особистості; *поліхудожня свідомість особистості* як сукупність міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їхню взаємодію у багатогранному культурному просторі; *поліхудожня діяльність* характеризується включенням особистості у різновиди індивідуальної та колективної творчості на основі багатоманітних форм мистецької взаємодії; *поліхудожній підхід*, який надає можливість прослідкувати внутрішні, образні, духовні зв'язки слова, звуку, кольору, простору, руху, форми, жесту на рівні творчого процесу; *поліхудожній розвиток* передбачає засвоєння одного виду мистецтва через залучення різних видів мистецтва, різних видів художнього мислення з опорою на художній образ, художньо-образну мову різних мистецтв, художні засоби виявлення.

*Педагогічна сутність* використання взаємодії різних видів мистецтва у педагогічній практиці полягає, перш за все, у тих нових властивостях особистості, що з'являються саме як результат цієї взаємодії. Головне, щоб художній синтез не перетворився в певну еkleктику. Особливе в кожному виді мистецтва вимагає коректного, обережного ставлення. Завдяки цій умові й досягається чуттєво-емоційне та раціонально-інтелектуальне ставлення до мистецтва.

Спираючись на різноманітні трактування та підходи щодо розуміння сутності поняття «поліхудожня компетентність», у нашому дослідженні *ми прийняли таке визначення*: поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики – це здатність студента на основі фахових знань, володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач та професійно-виконавської майстерності до здійснення поліхудожнього виховання учнів як особистісно зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії, результатом якого є формування поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечує художньо-творчу самореалізацію особистості учня.

На основі визначеного нами підходу до розуміння сутності категорії «поліхудожня компетентність», враховуючи, що вона має гносеологічну, особистісну, мотиваційну та виконавську складові, нами були визначені *основні*

*компоненти* поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики, а саме: когнітивний, професійно-виконавський, креативний, емоційно-рефлексивний.

Розроблено і теоретично обґрунтовано *модель* формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки, зорієнтовану на підготовку вчителя музики, здатного вирішувати реальні завдання шкільної практики щодо реалізації проблеми поліхудожнього виховання учнів. Розроблена модель включає такі структурні компоненти: 1) цільовий (теоретико-методологічне обґрунтування); 2) змістовий (дидактичне забезпечення експерименту); 3) функціонально-процесуальний (педагогічні умови, форми, методи і прийоми формування визначеної якості, педагогічні технології); 4) результативно-оцінний (критерії та показники оцінювання проміжних і кінцевих результатів педагогічного експерименту, рівні розвитку поліхудожньої компетентності).

Зміст даного розділу відображений у таких публікаціях автора:

Боблієнко О. П. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О. П. Боблієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2011. – Вип. 27. – С. 220–224.

Боблієнко О. П. Теоретичні засади поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики / О. П. Боблієнко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 33. Ч.2. – С.157–163.

## **РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **2.1. Забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу**

В результаті аналізу наукової літератури було виявлено, що в основі феномену поліхудожньої компетентності лежить ідея взаємодії мистецтв. Сутність поняття «взаємодія мистецтв» теоретично обґрунтована у працях Т. Рейзенкінд, О. Бузової, Л. Масол, О. Щолокової, Б. Юсова та представлена у першому розділі. Була доведена необхідність удосконалення змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики на основі взаємодії мистецтв у межах контекстного підходу. Саме контекстна модель навчання передбачає розширення в структурі програм фахових дисциплін міжпредметного компонента (тобто тісні міжпредметні зв'язки, включення в зміст фахових дисциплін матеріалу практичної діяльності). Тому першою педагогічною умовою формування поліхудожньої компетентності було визначено забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу.

Оскільки предметом нашого дослідження є формування поліхудожньої компетентності, то у попередньому розділі нами був розглянутий компетентністний підхід у системі вищої освіти, який має інноваційний характер і протистоїть системі освіти, яка зорієнтована на «знання – уміння – навички». Тому розроблене дидактичне забезпечення для реалізації даної педагогічної умови включало всі складові поліхудожньої компетентності: поліхудожні знання, уміння, ставлення майбутнього вчителя музики. Найбільш ефективним шляхом вирішення цієї проблеми є використання в процесі підготовки майбутніх вчителів музики контекстного підходу.

Контекстний підхід, вперше запропонований у педагогічній науці та освіті О. Вербицьким [30, с. 87], зорієнтовує на розгляд навчальної, позанавчальної та навчально-виробничої діяльності студентів вищих

педагогічних навчальних закладів у контексті здійснення ними професійно необхідних і практичних дій та вчинків, що є продуктивними щодо вимог їхньої майбутньої професійної діяльності, а також репрезентують взаємозалежність структур цих діяльностей, умов їх перебігу, типів орієнтувальної основи дій та ін., забезпечуючи їх адекватність та послідовність [137, с. 205].

Визначаючи контекст як систему внутрішніх і зовнішніх умов поведінки та діяльності особистості, що впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної навчальної ситуації, надання їй особистісного сенсу та значення, контекстний підхід спрямовується на моделювання предметних, соціокультурних, просторово-часових та інших характеристик ситуації, в якій доводиться діяти студенту з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей та наявної компетентності. У ході такого активного залучення його до розв'язання змодельованих педагогічних ситуацій відбувається засвоєння досвіду їх ефективного вирішення, розвиваються його психічні функції та здібності, формуються системи його відносин з учасниками педагогічної взаємодії, що, узятє разом, забезпечує цілісне оволодіння ним професійно-педагогічною діяльністю [137, с. 205].

Основними принципами контекстного підходу є:

- принцип педагогічного забезпечення особистісного залучення студента до навчальної діяльності;
- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії й діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу;
- принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- принцип єдності навчання й виховання особистості професіонала [137, с. 206].

Як свідчить аналіз наукової літератури та досвід особистої роботи, застосування контекстного підходу передбачає постійний контроль і корекцію процесу трансформування навчальної діяльності у професійну,



завдяки чому полегшується професійне становлення студента як молодого педагога й уможлиблюється вияв і вдосконалення ним власної творчої індивідуальності. Нами також враховувалося, що особливістю контекстних технологій є те, що при цьому відслідковується не стільки рівень засвоєння студентами знань, скільки хід і результати їхніх практичних дій та вчинків на основі використання ними цих знань, аналізується рівень сформованості окремих фрагментів професійно-педагогічної діяльності [137, с. 206]. Як було виявлено у процесі дослідної роботи, контекстне навчання у найбільшій мірі відповідає завданню формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики, тому що передбачає акцентування уваги саме на формуванні умінь художньо- педагогічної діяльності на основі розв'язання педагогічних ситуацій і завдань, організації навчально-виховного процесу, професійного спілкування, моделювання фрагментів уроків та виховних заходів.

Нами були використані деякі положення про поліхудожню підготовку майбутніх учителів музики на основі контекстної побудови процесу формування поліхудожньої компетентності студентів, розроблені Т. Рейзенкінд. А саме: кожний художній твір, доведено автором, можна уявити у вигляді «образної конструкції», зміст якої визначається формою, специфікою художньої мови. Поняття «взаємодія мистецтв» розглядається як уніфікований засіб, здатний формувати в майбутніх учителях музики здібність синтезувати різні типи художньо-образних конструкцій і здійснювати одночасний чи послідовний перехід від одного типу конструкції до іншого. Це потребує визначення механізмів синтезованого педагогічного впливу. До таких механізмів Т. Рейзенкінд відносить: конкретно-предметну образність; музичний образ; музично-пластичний і зображально-пластичний жест; зображувальну деталь у співвідношенні з динамікою руху образу; специфічні мовні та надмовні засоби; конкретизацію музичної образності та комп'ютерної віртуальності; ключове слово [166, с. 4].

Зміст педагогічного впливу окреслених механізмів визначається їх можливістю впливати на специфічні, якісно нові утворення у свідомості

майбутнього вчителя музики. Взаємодія мистецтв породжує художні новоутворення, що включають складові різних видів художньої діяльності на основі інтегративного руху художнього образу, коли музика, слово, жест, пластика, статика й динаміка зображення синтезуються [166, с. 4].

Поліхудожня музично-педагогічна освіта майбутнього вчителя музики, на думку Т. Рейзенкінд, спрямована на підготовку фахівця, який усвідомлює значення множин усіх підсистем навчання в контексті інтегративного підходу, зумовленого акцентуванням на структурі професійної діяльності як інструментарії навчання й виховання учнів на уроках музики з метою формування вмінь сприйняття, музичних здібностей, образного мислення, музичного мислення, умінь оцінювати сенс музичного мистецтва, інтерпретувати емоційно-образний зміст, самореалізовуватися засобами музичного мистецтва, усвідомлювати роль цілеспрямованого процесу оволодіння знаннями про естетичні ідеали, філософські думки, типології сучасних форм художнього мислення та збагачення цими знаннями підростаючого покоління [166, с. 4].

У науковій літературі існує думка, яка є важливою для нашого дослідження, про те, що в музичному мистецтві існують специфічно-музичні та неспецифічно-музичні засоби. Мистецький тезаурус як фактор інтеграції вивчала Л. Масол. З метою засвоєння специфіки різних художніх мов вона рекомендує постійно використовувати «різнобарвну палітру» специфічних мистецьких термінів: з музики, образотворчого мистецтва (живопису, графіки, скульптури), декоративного мистецтва, хореографії, театру, кіно. В процесі емоційно-образного сприйняття творів мистецтва та практичної діяльності опановуються нові поняття, а не запам'ятовуються абстрактні терміни, відірвані від звучання музики, аналізу картин, фільмів тощо. Емоційне сприйняття-споглядання та творення художніх образів, на думку автора, завжди було первинним на заняттях з мистецтва, а вторинним – опанування художньо-мовними засобами і відповідними поняттями. Отже, засвоєння мистецтвознавчої термінології відбувається винятково на основі

сенсорно-перцептивної та художньо-творчої діяльності і завдяки художньо-педагогічним технологіям емоційно-почуттєвої сфери, асоціативного мислення, уяви, фантазії учнів [113, с. 51].

Водночас, стверджує автор, за умов ознайомлення з поняттями на елементарному рівні, тобто на рівні мистецтвознавчої пропедевтики, та в єдності з практичним застосуванням отриманих знань ефективність формування мистецького тезаурусу помітно зростає, що в свою чергу збагачує художньо-естетичний досвід, робить його осмисленим [113, с. 51].

Тезаурус ми розуміли як сукупність понять з певної галузі знань; як сховище досвіду людини (понять, образів, операцій, смислових зв'язків); а у вузькому розумінні як словник цих основних понять. У педагогіці тезаурус виконує роль інформаційної основи навчання: процес навчання можна трактувати як розширення «особистісного тезаурусу» за рахунок «навчального тезаурусу» [113, с. 51].

Основоположною категорією естетики й педагогіки мистецтва є художній образ, який деякою мірою ієрархічно навіть вищий за поняття, адже він органічно поєднує раціональне осмислення та інтуїтивне осяяння, не обмежуючи «креатосферу» особистості. Пріоритетність ціннісного естетичного ставлення над розумовим (логічним) осмисленням мистецтва визначає необхідність урівноважувати «емоцію» та «рацію», знаходити між ними гнучкий баланс. Разом з тим, художній образ і поняття взаємодоповнюють один одного: поняття мовби «просвітлюють логікою» образні уявлення, емоційні відчуття, інтуїтивні прозріння. Навіть без повного усвідомлення утворюються своєрідні алгоритми, за допомогою яких здійснюється сприйняття та аналіз мистецьких явищ, конструювання в мозку людини їх образів, ідеальних моделей [113, с. 52].

При цьому поняття розглядаються як одна з логічних форм мислення, найвищий рівень людської думки, в якому відображається сутність предмета чи явища, узагальнення визначальних властивостей і зв'язків між ними. Поняття можуть бути конкретними та абстрактними (найабстрактніші –

категорії). Носії понять – терміни (слова або словосполучення), що фіксують найсуттєвіше в однорідних феноменах. Мистецькі поняття можуть збігатися повністю чи частково, не збігатися взагалі, мати різний масштаб спільної царини перетину. Рівнозначні поняття часто фігурують під неоднаковими назвами в різних мистецьких предметах. Наприклад, поняття «музична форма» ближче за змістом до поняття «композиція», ніж до однойменного поняття «форма» у пластичних мистецтвах. Спостерігається і протилежні феномени: одним словом позначаються різні смислові явища. Так, широковживане в мистецькій педагогіці універсальне поняття «динаміка» має різне значення: у музиці воно найчастіше передає гнучкість, силу звучання, а в образотворчому мистецтві – рух, протилежність статичності. Разом з тим наведені поняття належать до надзвичайно багатозначних, тому вони можуть змінюватися залежно від масштабу і контексту їх використання [113, с. 53].

Універсальними в науковій і методичній літературі зазначаються такі категорії, як гармонія – стрункість, співмірність, співзвуччя, тобто щось протилежне хаосу. У музиці це один із головних елементів музичної мови, поєднання звуків у співзвуччя – акорди – та взаємозв'язок цих співзвуч у русі. В образотворчому мистецтві під гармонією розуміють поєднання різноманітних засобів виразності, які органічно доповнюють один одного, створюючи єдине ціле (наприклад кольорова і ритмічна гармонія в картині) [113, с. 53].

Визначається також чимало прикладів понять, однакових за назвами, але різних за значенням. Так, мотив у музиці – це найкоротший наспів, частина музичної теми, а в образотворчому мистецтві – це первинний елемент орнаменту. Під словом «штрих» у музичному мистецтві розуміють спосіб видобування звуків голосом чи на інструменті (стакато – уривчасте виконання, легато – зв'язне виконання тощо); в образотворчому мистецтві – це лінія, риска, що виконується одним рухом руки, основний елемент техніки малюнку, важливий засіб виразності графіки [113, с. 53].

Адаптуючи ідеї Л. Масол [113], у нашому дослідженні ми використовували коректне зіставлення понять, порівняння їх значень у різних видах мистецтва з обов'язковою опорою на конкретні художні приклади, особистісний естетичний досвід, що давало змогу студентам збагатити емоційно-образне відчуття художніх творів та поглибити їхнє розуміння мистецьких явищ і зв'язків між ними. Для цього використовувалися такі контексти: 1) формулювання значення однакових понять у різних видах мистецтва: *контраст* - один із важливих виразних засобів, притаманний усім видам мистецтва. У музичному мистецтві – це засіб виразності, який виражається динамікою: голосно – тихо; темпом: швидко – повільно; характером: весело – сумно.; у візуальному мистецтві – це зіставлення зображень, протилежних за характером: мале – велике, темне – світле, вертикальне – горизонтальне; *варіації* – це: у музичному мистецтві - музична форма, в якій основна тема змінюється; у хореографічному мистецтві - невеликий сольний танець, портрет головного героя; *ансамбль*: у музичному мистецтві - спільне, злагоджене виконання музичного твору; у візуальному мистецтві - об'єднана спільною композицією чи задумом група творів, споруд; у синтетичному мистецтві – злагоджена гра акторів.

Загальні для природи і мистецтва закономірності: ритм, гармонійність, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст і нюанс - визначають чимало дослідників. До основних навчальних понять з образотворчого мистецтва, незалежно від навчальних програм, належать: форма, колір, композиція. Для музичної педагогіки визначальними стають такі проблеми: інтонація, розвиток, форма.

Контекстний підхід був використаний у процесі вивчення інструментально-ритмічної системи К. Орфа на основі виконання низки декламаційних і ритмічних вправ (реалізація відбувалася у процесі організації ділових ігор): а) слова, фрази, монологи та діалоги в перекладі на ритм: чітко промовляємо слова, плескаючи в долоні на короткі склади та кладемо долоні на коліна на довгі склади: «Дзво-ник дзво-нить ду-же гуч-но,

всі йо-го по-ЧУ-ЛИ»; «Вес-НА прий-ШЛА, ми лю-бим вес-НУ!»; «Ви-ріс у по-лі на доб-рій зем-ЛІ, міс-це най-кра-ще знай-шов на сто-ЛІ» (Хліб); «Як нав-ко-ло об-ї-СИ – се-ре-дин-ки не про-СИ. Ми та-кі гос-ТИ-НЦІ: дір-ка в се-ре-ДИ-НЦІ» (Бублики); «Со-не-чко вий-шло з-за ХМА-РИ, кві-ти зра-ді-ли теп-ЛУ». Ці ж вправи можна промовляти, граючи на коротких складах на дзвіночках, на довгих складах на барабані;

б) вільна словесна, музична, ритмічна, пластична імпровізація: діти (студенти, які виконують роль учнів) показують, як ходить котик, старенька бабуса, стрибає горобчик, крокує солдат, росте і тягнеться квітка до сонечка, іде дощ і всі ховаються (під час показу вчитель грає відповідну музику або діти імпровізують на інструментах);

в) звучать фрагменти музичних творів різних напрямків та стилів (вальс, полька, марш, гопак, танго, колискова, рок, реп, блюз, транс, електро), діти (студенти, що виконують ролі учнів) пластикою відображають зміну характеру музики кожного фрагменту;

г) дітям (студентам, що виконують ролі учнів) пропонується картина, фотографія або відеоряд (природа, море, небо), вони імпровізують на трикутниках, маракасах, передають голосом (співають, цокають, шиплять, насвистують, завивають), створюючи настрій, який викликають ці картини. Кожна наступна картина або відеоряд повинні бути контрастними за настроєм: малюк щасливо сміється, війна, сонце і квіти, козаки на конях мчать, мати з дитиною посміхаються, дикі тварини у паніці, пожежа - діти повинні відчувати зміну настрою і відобразити це;

д) індивідуальне і колективне музикування на задану тему (пригода в лісі, ми у зоопарку, гроза з блискавкою і громом, підводний світ, космос) з використанням різноманітного набору музичних інструментів: барабани та шумові інструменти (маракаси, дерев'яні коробочки, шейкери, трикутники, бубни), ксилофон, металофон, звуки свого тіла: плескання в долоні, цокіт, ляскання пальцями та долонями, тупання ногами, шипіння, завивання;

є) музично-рухові ігри та інсценізації на фольклорній основі (виконували студенти у процесі ділових ігор) : гра в «Зайчика» (зі збірки М. Лисенка «Ой, на горі зайчик»), «Перепілочка», «Горобчику».

Контекстний підхід ефективно використовувався на заняттях з використанням ідеї евритмії (Р. Штайнер): а) покажіть у рухах абстрактні музичні поняття – інтервали, високий та низький звуки, різні ритми (марш, вальс, пунктирний ритм), плавну мелодію, паузи. Високий та низький звуки допоможе розрізнити гра «Чия колискова?»: мелодію колискової потрібно грати в різних регістрах, кожний раз уявляючи, хто міг заспівати її таким голосом. Учні жваво реагують, якщо зіграти у дуже високому регістрі, а сказати, що співає ведмідь. Вони відразу чують невідповідність, помилку, виправляють її. Для вивчення різних ритмів можна вигадати з учнями нескладну мелодію, співати чи грати її у різних ритмах (вальс, марш, пунктирний ритм), пояснюючи учням, що потрібно змінити, щоб вийшов новий ритм. Паузу можна показувати рухом долоні або вказівним пальцем, що прикриває рот, створюючи тишу;

б) виразіть рухами мажорну та мінорну гами, пентатоніку: наприклад, мажор – рухаємо долонями догори, до сонечка, посміхаємось, мінор – нахиляємо долоні донизу, сумний вираз обличчя, пентатоніку показуємо горизонтальним рухом долоні;

в) руками вільно «намалюйте» в просторі геометричні форми, які відповідають розвитку музики: хроматична гама – хвилясту лінію показуємо долонею, стрибки – стрибаємо долонею вгору чи донизу залежно від інтервалу на маленьку відстань чи велику, стакато – ставимо крапки на парті, секвенція – малюємо кола;

г) передайте танцювальними жестами і рухами під музику певні почуття (подив, надія, захоплення, радість, страждання тощо): А. Лядов «Музична скринька» - подив, захоплення, казка; Ф. Шуберт «Серенада» - спокій, замріяність, закоханість; М. Глінка «Руслан та Людмила» увертюра - свято, урочистість, радість, піднесення, натхнення; А. Вівальді «Presto» з

циклу «Пори року» ч.3. Літо - неспокій, хвилювання, небезпека, збентеження, хвилі тривоги.

На основі інтегративної системи музичного виховання українського і російського музикознавця та педагога Б. Яворського виконувалися вправи, які є видами художньо-творчої діяльності:

а) активно залучіть власні асоціації під час музичної, візуальної та рухової творчості (М. Римський-Корсаков «Політ джмеля», Р. Вагнер «Шелест лісу»-симфонічний уривок з опери «Зінгфрід», С. Майкапар «Дощик», А. Оннегер – Симфонічний рух №1 «Локомотив. Пасифік-231»);

б) відтворіть свої відчуття від прослуханої музики в малюнках (сукупність ліній, кольорових плям, абстрактних пейзажів): М. Степаненко «Взимку на трійці» з дитячого альбому для ф-но, Е. Гріг «Навесні», Г. Свиридов «Зима» з «Альбому п'єс для дітей», С. Прокоф'єв – цикл «Попелюшка», ор.97: Фея Весни, Фея Літа, Фея Зими, Ф. Ліст «Шум лісу», К. Дебюссі «Місячне сяйво»;

в) графічно зобразіть тему музичного твору (умовна конструкція музичної архітекτονіки) і водночас відтворіть у кольоровій гамі динамічний розвиток музичного образу: М. Равель «Болеро» від тихого звучання до гучного, насиченого, А. Адам «Жизель» Adagio – зміна характеру музики, динаміки;

г) знайдіть живописні матеріали, що відображають образну структуру музичного твору: С. Рахманінов «Бузок», Е. Марріконе «Мелодія», нар. укр. пісня в обр. Л. Ревуцького «Ой, ходять сон» - прозорість акварелі, шовк; Ю. Щуровський «Годинник», Д. Шостакович «Вальс-жарт» - графіка, Ф. Шопен «Полонез ля-мажор» (ор.40, №1) – насичені гуашеві фарби, С. Рахманінов «Елегія», Й. Бах «Токата і фуга» ре мінор – густі, жирні олійні фарби, оксамит;

д) створіть спонтанні малюнки музичних настроїв: Л. Бетховен «Весело.Сумно», В. Косенко «Не хочуть купити ведмедика», «Купили ведмедика», Р. Шуман «Перша втрата», «Дитяче прохання», Ю. Щуровський



«Відвертість», «Мрії», В. Гаврилін – Фортепіанний цикл для дітей «Чотири настрої», С. Прокоф'єв «Каяття», Ф. Ліст «Мрії кохання», Й. Бах «Жарт», Л. Ревуцький «Гумореска»; графічні схеми музичних форм: куплетна, варіаційна, сонатна, рондо;

є) покажіть рухові імпровізації на певну музику: українські народні пісні «Їхав козак за Дунай», «Ти до мене не ходи», М. Мусоргський «Картинки з виставки», Д. Кабалевський «Гра в м'яч», В. Косенко «Скакалочка»;

ж) вокальні імпровізації (пов'язані з ладовим відчуттям): учні (студенти, що виконують роль учнів) малюють людей або тварин з різним настроєм, потім вокально імпровізують, дивлячись на малюнки; без слів, лише вимовляючи звуки бі-бі-бі різними інтонаціями (весело, сумно, інтригуюче, таємничо, тоненько, зло, жалібно, позіхаючи тощо); учні розповідають без слів звуками якусь казку, історію, інші учні повинні здогадатись про що розповідь. Можна використовувати жести та міміку;

з) складіть (або підберіть) вірші на музику: Ф. Мендельсон «Весняна пісня» (приклад віршів: К. Перелісна «Пролісок», О. Плещєєв «Ластівка», М. Познанська «Тепло стало на дворі»); «Співаночки» в обр. С. Людкевича (Л. Українка «На зеленому горбочку»); Р. Шуман «Метелики» (Н. Забіла «Метелик»);

к) колективне музикування: спів та гра на різних інструментах нескладних українських народних пісень - примовок: «Диби-диби», «Ой, дзвони дзвонять», «Іди, іди, дощику», «Веселі гуси», щедрівок «Щедрик, щедрик, щедрівочка», «Добрий вечір, щедрий вечір»; гра на барабанах, бубнах, дзвіночках під час звучання «Гопака» на укр. нар. мелодію «Коло», обробка Я. Степового; «Польки» М. Різоля; «Каченят» Т. Вернера.

Можливості контекстного навчання використовувалися в процесі експериментального навчання при виконанні завдань на основі розробленої Б. Яворським технології формування музичних та зорових асоціацій за такими етапами:

1 етап: цілісне сприйняття музичного образу відобразити при першому прослуховуванні твору однією кольоровою лінією : О. Гречанінов «Скарга» - сіро-синьою фарбою;

2 етап: при наступних прослуховуваннях малюнок деталізується – тема та її варіативний розвиток відмічаються різними кольорами: тема – світлішим, прозорішим кольором, звучить тихо, кожне варіативне змінення теми – більш насичений, темний колір, кульмінація на фортисимо – холодний синьо-сталевий колір, кода – піанісимо, прозорий, ледь видимий синій колір ;

3 етап: потім окремими короткими мазками виділити кожне інтонаційне зерно, інтонаційні зміни повинні викликати відповідні зміни насиченості кольору.

Ідея синтезу різних видів мистецтва засобами контекстного навчання опрацьовувалася в нашому експерименті на основі теорії єдності музики й світла українського композитора М. Леонтовича:

а) запропонуйте власні світлові зображення, які можна використовувати під час звучання таких музичних творів: Л. Бетховен. Соната №14, 1ч; К. Дебюссі «Місячне сяйво» з «Багамської сюїти» - запалити свічку, притушити світло, напівтемрява, гра світла та тіні; Л. Бетховен. Симфонія №6 «Пасторальна», 2ч. «Біля струмка»; М. Римський–Корсаков. Опера «Снігуронька», хор з прологу «Збиралися птиці» - кольори весни: зелений, блакитний, світло-жовтий; С. Прокоф'єв «Дощ та веселка» - 7 основних кольорів;

б) розробіть власні ілюстрації до таких музичних творів: С. Прокоф'єв. Цикл «Попелюшка»; М. Скорик «Спів в горах» з «Дитячого альбому»; С. Майкапар «Біля моря вночі»; В. Косенко «Петрушка»; С. Губайдуліна «Музичні іграшки»; В. Косенко «Казка»; Е. Гріг «Хода гномів»; П. Чайковський «Баба-Яга»; М. Сільванський «Ярмарок».

Ефективно використовувалися контексти на основі застосування кольорово-тональних асоціацій: студенти знаходили власні аналогії між звуком і кольором, обґрунтовували свій підхід. Для цього були визначені й

використовувалися приклади кольорово-тональних асоціацій деяких композиторів. Див. Додаток А.

На основі контекстного підходу відбувалося ознайомлення з ідеєю «фольклорного» типу інтеграції Л. Масол [113, с. 92], яка заснована на цілісності народної культури, наведіть зразки природної інтеграції поетичного слова, музики, хороводних рухів, елементів театральної дії та ін.:

а) хороводи: «Барвисті віночки», «Подояночка», «Ой, минула вже зима», «Заплетемо шума», «Ой, на горі льон», «Весняночка», «Чарівна підкова», «Жартівливі сперечання», «Ой, у полі діти, зайці і лисичка» на мелодії укр.нар.пісень, «Галя по садочку ходила», обр. Л. Ревуцького; «Ой, у полі жито», обр. К. Стеценка; «Кривий танець»;

б) ігри: «Торба - мандрівниця», «Ладки із Васильком», «Помиримся», «Розважаємося із сопілочкою» на укр. нар.мелодії, на пісні «Василю, вгадай, яка робота у нас», муз. і сл. В. Верховинця; «Гра з лялькою», муз. А. Штогаренка; «Мишка та кіт», укр.нар.пісня, обр. Я. Степового; «Спритні вершники» на муз. Р. Шумана; «Поспішайте до мене», мел. В. Верховинця.

Стабільно позитивно використовувалося контекстне навчання у процесі колективної роботи, яка передбачала спілкування та взаємодію між студентами, об'єднаними спільною метою, відповідальністю за виконання завдань. Обов'язковим був розподіл функцій, обов'язків усередині групи; створення в колективі атмосфери співробітництва, взаємоконтролю і відповідальності кожного перед групою (свято врожаю – організувати виставку дарів осені, інсценізувати пісню «Ходить гарбуз по городу», вивчити загадки, скоромовки та прикмети про осінь, влаштувати турнір найрозумніших, прикрасити декораціями зал, розробити та надрукувати запрошення.)

Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики на основі включення у зміст професійної підготовки взаємодії мистецтв засобами контекстного навчання відбувалося також на основі використання дидактичних ігор: сюжетно-рольових (інсценізацій), які

передбачали перевтілення учасників у реальних чи уявних персонажів (гра – «Казки, що ожили», «Дзеркало», «Велетні та гноми», «Герої улюблених мультфільмів», «Танці улюблених іграшок»). Доцільно використовувалися елементи сценографії – декорацій, костюмів, - що надавало ігровим моментам атмосфери емоційного піднесення. Більш детально дидактичні ігри представлені у додатках. **Див. Додаток Б.**

У процесі дослідження використовувалися пошукові завдання, які передбачали роботу студентів у складі мікрогрупи з метою самовиховання, виховання толерантності та потреби в поглибленні професійної освіти. План роботи: група поділяється на мікрогрупи (наприклад, «Музиканти», «Художники», «Історики», «Мистецтвознавці», «Журналісти»). Обирається тема заняття і пропонується відшукати потрібну інформацію з кожного напрямку. Приклади тем: «Іконопис – сакральне мистецтво українського народу», «Залами музеїв світу», «7 чудес Вінниччини», «Будуємо сучасний палац мистецтв», «Природи музика чудова».

Оволодіння студентами системою загальнономистецьких понять на основі застосування контекстного підходу відбувалося також засобами художньо-інтегративних технологій, які у науковій літературі поділяються на групи за одним провідним інтегратором або декількома визначальними. У нашому дослідженні в адаптованому для студентів вигляді вони реалізувалися через систему творчих завдань інтегративного типу, що передбачало активізацію сенсорних образних асоціацій студентів у процесі сприйняття та творчої діяльності. Найефективнішими виявилися такі творчі завдання:

а) графічно зобразіть мелодичний малюнок, передайте лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (вгору чи вниз), додайте до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінія-пружинка», «лінія-хвиля», «лінія-зигзаг», «лінія-пунктир»). Малювати можна олівцем на папері, але більш до вподоби малювання на дошці з борошном, манкою чи піском. Приклади для слухання: С. Рахманінов «Італійська

полька», Д. Шостакович «Полька-шарманка», С. Майкапар, фортепіанний цикл «Бірюльки», С. Слонімський «Сюїта мандрів»;

б) доберіть кольори та слова-характеристики, відповідні музичним тембрам, образам і настроям: учні (студенти, які виконували їх роль) повинні мати уяву про тембр (фр. *tembr*) — «забарвлення» звуку; ознака музичного звуку (ще є висота, сила і тривалість). За тембром можна відрізнити звуки однакової висоти і сили, але виконані на різних інструментах та різними голосами, зіграні різними штрихами. Тембр залежить від кількості та інтенсивності обертонів, що утворюють гармонічний ряд. Тембр є важливим засобом виразності у музиці;

в) прослухайте «Зозулю» Л.К. Дакена у виконанні органу, скрипки, фортепіано; порівняйте забарвлення звуку; підберіть відповідні кольори;

г) прослухайте «Ave Maria» Ф. Шуберта у виконанні скрипки, віолончелі, саксофону, органу, співаків з високим та низьким голосами, порівняйте, підберіть кольори (виразні характеристики тембрів: яскравий, сліпучий, святковий, дзвінкий, холодний, м'який, благородний, світлий, чистий, космічний, темний, різкий, тривожний, напружений, неприємний, безбарвний).

Високий рівень ефективності у формуванні поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики показало використання творчих завдань, які вводилися за допомогою контекстного навчання: відобразити музичні ритми (дво-, три-, чотиридольні) або форми (дво-, тричастинні, варіації, куплетна) в орнаментальних композиціях, зокрема аплікаціях: використовувати природні матеріали - засушені листочки, квіти, насіння (наприклад, дводольний музичний ритм відобразити у вигляді аплікації з листочків: сильна доля - це великий листочок, слабка доля — маленький листочок, тридольний ритм — один великий листок і два маленьких, чотиридольний ритм — один великий листок і три маленьких; куплетну форму відобразити у вигляді аплікації, де приспів однаково незмінний — це квіточки однакові, між ними — різні куплети і різні листочки; форму варіацій:

намалювати один головний листочок або квіточку (це - тема), потім скопіювати, зробивши трафарет, листочки, але зафарбувати їх по різному (це - варіації); так само можна зробити намисто, браслети: ягідка горобини – сильна доля, насіння соняшника – слабкі долі).

Ефективною формою роботи було введення на основі контекстного навчання вивчення музичних форм за допомогою геометричних фігур; малювання реалістичних композицій (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) – «візуальні розповіді» до програмних музичних творів, театральних вистав: Е. Гріг «У печері гірського короля», Р. Вагнер «Політ Валькірій», К. Дебюссі «Затонулий собор», М. Мусоргський «Світанок на Москва-ріці», Ж. Колодуб, фортепіанний цикл «Снігова королева», М. Раков цикл «Сім портретів»; відображення розвитку музики, її форм у безпредметних кольорових композиціях – «візуальних варіаціях», «живописних рондо», в яких потрібно змінювати кольорову гаму (яскравість, насиченість, контрастність) відповідно до змін у музиці. Цей матеріал представлений у додатках. Див.

### Додаток В.

На основі контекстного навчання відпрацьовувалося:

- створення музичних образів – інтонації, ритмів, «звукових плям», які б характеризували героїв казки, персонажів сюжетної картини або портрета. Казки: «Козенята і вовк», рос.нар.казка в обр. К.Д. Ушинського; «Колобок», укр.нар.казка; «Ріпка», рос.нар.казка в обр. І. Франка; «Дід та баба», укр. нар.казка; «Курчатко» К. Чуковського; Е. Шабад «Драбина»; «Каченята» О. Олеса; картини: М. Божій «Дівчина з апельсином»; П. Левченко «За читанням листа», «В садочку»; А. Монастирський «Діти на леваді», «Цікава книжка»; М. Пимоненко «Дівчинка, яка пасе гусей»; Г. Собачко, М. Приймаченко – чарівні птахи та звірі; Т. Яблонська «Застудилася», «У парку»; В. Васнецов «Альонушка», «Царівна-жаба», «Іван Царевич та Сірий Вовк», «Три богатирі», «Килим-літак»; А. Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі»;

- створення мелодії (або речитативу) до вірша чи фрагмента літературного твору (за інтонаціями-підказками або в заданому жанрі,

розмірі): В. Сухомлинський «Відлітають журавлі»; Л. Костенко «Вже брами літа замикає осінь», «Спинюся я»; О. Пчілка «Як швидко літо проминуло»; М. Вінграновський «Перша колискова»; В. Сосюра «О, мова моя»; Л. Глібов «На Великдень».

Ефективною формою реалізації впровадження синтезу мистецтв у процесі контекстного навчання майбутніх вчителів музики було створення «театру костюму» - інсценізація міні-оповідань про традиційний національний одяг, вишивки, прикраси (у супроводі танцювальної музики): для ілюстрацій та створення одягу використовувалася спеціальна література [94]; вбрання можна пошити і для ляльок; в якості супроводу розповісти про троїстих музик – інструментальний ансамбль, що складається з трьох музикантів. Такий ансамбль зберігся у західних областях України та на Буковині до наших днів. На Поділлі й Поліссі були широко розповсюджені народні духові оркестри. Репертуар духових оркестрів різноманітний: танцювальна музика, марші, гімни.

Народна інструментальна музика весь час розвивається, її використовують композитори у симфонічній музиці, в операх («Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Наталка Полтавка» і «Тарас Бульба» М. Лисенка та багатьох інших). Одною з форм роботи була інсценізація уривку твору М. Гоголя «Ніч перед Різдвом».

Таким чином, ефективною умовою формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики є забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу.

## **2.2. Розвиток креативного мислення студентів засобами евристичного навчання**

Значення креативного мислення, творчого потенціалу для ефективного формування поліхудожньої компетентності відзначали сучасні науковці, які досліджували проблему підготовки майбутнього вчителя музики (О. Бузова,

Л. Масол, М. Лещенко, П. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Щолокова та ін.). Це слугувало основою для визначення однієї з головних умов формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у нашому дослідженні. Цією умовою є розвиток креативного мислення студентів.

О. Бузова відзначала, що « ... формування майбутнього вчителя музики як суб'єкта певного творчого процесу (в деякій мірі й як суб'єкта культурно-історичного процесу) відбувається тоді, коли естетичне ставлення, естетичне переживання, що проявляється в художньому творі, стає його особистим переживанням і ставленням. Студент музично-педагогічного факультету є суб'єктом багаторівневого творчого процесу, що пов'язано, по-перше, зі специфікою музики як мистецтва концентрації двох видів творчості – „первинного” (композиторського) та „вторинного” (виконавського) та, по-друге, творчими характеристиками педагогічної діяльності» [28, с. 35].

Проведений нами аналіз підтвердив доведені раніше твердження, що розвиток творчого мислення має охоплювати всі без винятку дисципліни музичного циклу. Проблеми співвіднесення інформативного та проблемного матеріалу в курсах історії музики, активізація творчого мислення студентів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін знаходяться в полі зору багатьох дослідників (О. Бузова, Л. Масол, М. Лещенко, П. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Щолокова та ін.). У теорії й методиці музичного навчання певної розробки отримали творчі завдання як засіб оптимізації музичної підготовки майбутніх учителів музики. Дані завдання стосуються таких видів роботи, як імпровізація, підбирання по слуху, зміна фактури ускладнених для виконання фрагментів музичного твору, адаптація музичного матеріалу до власних виконавських можливостей тощо. Виконання творчих завдань трактується як дієвий метод забезпечення результативності музичної підготовки студентів [28, с. 36-37].

Розвиток творчого мислення майбутніх учителів у процесі музичної підготовки пов'язується в ряді досліджень (О. Бузова) з питаннями рефлексії. Автори стверджують, що рефлексивне „прочитання” музичного матеріалу,



виявлення переваг і вад процесу інтерпретації музики, актуалізація в процесі рефлексії власного досвіду сприйняття і оцінки музики сприяють творчій самореалізації студентів, інтенсифікують творче ставлення до музичного мистецтва. Актуальним аспектом педагогічних досліджень у цій галузі є вивчення міри якісної своєрідності та індивідуальності особистісних інтерпретацій твору, виявлення оригінальних і доцільних, заснованих на власному художньому досвіді, шляхів педагогічної організації виховних впливів мистецтва [28, с.37-38].

Для всебічного обґрунтування доцільності визначення в якості обов'язкової умови формування поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики такої, як розвиток їх креативного мислення, що забезпечує можливість творчої інтеграції різних мистецтв, ми зробили спробу виявити сутність поняття «креативність», його зміст та структуру. Так, креативністю науковці називають здібність особистості, що забезпечує здатність до творчої діяльності. У педагогіці під креативністю найчастіше розуміють такі здібності, як винахідливість, оригінальність, фантазія, інтуїція, здатність вирішення проблем тощо. Підкреслюється багатогранність даної здібності: «Креативність – потенціальна схильність до різнобічного мислення, відчуття та дії» [202, с. 121].

Креативність як психолого-педагогічну категорію досліджували у зарубіжній науці: Дж. Гілфорд, П. Торранс, М. Воллах, Х. Грубер, Н. Коган, С. Меднік, Р. Муні, Д. Фельдман, Д. Харрінгтон; у близькому зарубіжжі Д. Богоявленська, Т. Галкіна, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Лейтес, В. Моляко, Я. Пономарьов, К. Торшина та ін.

Педагогічна творчість розглядалася в працях В. Андрєєва, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Кічук, С. Сисоєва, Н. Кузьміної, М. Поташника, В.Сластьоніна, А. Хуторського, Д. Чернілевського. Важливі аспекти творчої підготовки майбутніх учителів різних предметів розкриті в дисертаційних дослідженнях (Н. Біла, З. Гуцало, О. Куцевол, В. Фрицюк та ін.).

Одним із перших, хто зробив спробу дати відповідь на питання про те, що таке творче мислення (креативність), був Дж. Гілфорд. У відповідності до його теорії існують науково доведені критерії творчого мислення: «...оригінальність висловлених думок, прагнення до інтелектуальної новизни, бажання знайти своє власне рішення» [188, с. 442]; «...творчу людину відрізняє семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, здатність виявити можливість нового використання певного об'єкту» [188, с.442]; «у творчому мисленні завжди присутня така риса, як образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта» [188, с. 442]; «...людина з творчим мисленням відрізняється від інших людей здатністю продукувати різнобічні ідеї у невизначеній ситуації, а саме у такій, яка не містить передумов до формування нових ідей. Така здатність творчого мислення була названа Дж. Гілфордом семантичною спонтанною гнучкістю» [188, с. 442].

Дещо іншу точку зору стосовно сутності та основних шляхів формування творчого мислення обґрунтували Г. Ліндсей, К. Халл. Р. Томсон [105]. Обов'язковою умовою ефективного розвитку творчого мислення вони вважають поєднання його з одночасним розвитком критичного мислення. При цьому вони відзначають їх сутнісні особливості: « Творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового або удосконаленого рішення тієї чи іншої задачі» [105, с. 445]; «... Критичне мислення являє собою перевірку запропонованих рішень з метою визначення галузі їхнього можливого застосування» [105,с. 445]; «... Творче мислення спрямовано на створення нових ідей, а критичне – виявляє їх недоліки й дефекти [105, с. 445]. Для ефективного рішення задач необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони порізно: творче мислення є перешкодою для критичного, й навпаки [105, с. 445].

Обґрунтовуючи ефективність доповнення творчого мислення критичним, автори відзначили важливі для нашого дослідження методичні поради: « Мета критичного мислення – тестування запропонованих ідей: чи

можливо їх застосувати, яким чином можна їх удосконалити та ін. Ваша творчість буде малопродуктивною, якщо ви не зможете критично перевірити та відсортувати отриману продукцію. Щоб провести відповідний відбір належним чином, необхідно, по-перше, додержуватися певної дистанції, тобто вміти оцінювати свої ідеї об'єктивно, і, по-друге, враховувати критерії або обмеження, що визначають практичні можливості впровадження нових ідей» [105, с. 448].

У процесі експериментальної роботи ми враховували також виявлені авторами Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томсон [105] перешкоди щодо обох типів мислення. Стосовно творчого мислення визначені чотири перешкоди:

«*Конформізм* - собістість побоюється висловлювати незвичні ідеї через боязнь бути смішним або не дуже розумним» [105, с. 447]. Подібне почуття, як виявило наше дослідження, часто виникає у студентів, якщо продукти їх навчання, творчості, уявлення не знаходять розуміння у викладачів.

«*Цензура* – особливо внутрішня цензура – другий серйозний бар'єр для творчості. Наслідки зовнішньої цензури бувають достатньо драматичними, але внутрішня цензура набагато сильніша зовнішньої. Люди, які побоюються власних ідей, схильні до пасивного реагування на оточуюче й не намагаються творчо вирішувати виникаючі проблеми. Іноді небажані думки подавляються ними у такій мірі, що взагалі перестають усвідомлюватися. Для майбутнього вчителя цей бар'єр є дуже шкідливим» [105, с. 447].

«Третій бар'єр творчого мислення – це *ригідність*, яка часто набувається ще в процесі шкільного навчання. Типові шкільні методи допомагають закріпити знання, прийнятні на сьогоднішній день, але не дозволяють навчити учня та студента ставити та вирішувати нові проблеми, покращити вже існуючі рішення» [105, с. 447-448].

«Четвертою перешкодою для творчості може бути *бажання знайти відповідь занадто швидко*. Надмірно висока мотивація часто сприяє прийняттю непродуманих, неадекватних рішень» [105, с. 447 - 448].

Враховуючи цю ідею, ми помітили, що студенти досягають більших успіхів у творчому мисленні, коли вони не обмежені в часі. Тому наша інтерпретація полягала у тому, що студенти самі визначали, скільки часу їм потрібно для створення творчих продуктів.

Визначені також перешкоди розвитку критичного мислення. Однією з них є *побоювання бути занадто агресивним*. Часто школярів та студентів вчать, що критикувати – означає бути невічливим. Тісно пов'язаний з цим наступний бар'єр – *боязнь помсти*: критика чужих ідей може викликати критику на себе. А це, в свою чергу, може породити ще одну перешкоду – *переоцінку власних ідей*. Характерним є той факт, що чим вище *схвильованість* людини, тим більше він схильний відгороджувати свої оригінальні ідеї від стороннього впливу. За умови надмірної стимуляції творчої фантазії критична здібність може залишитися нерозвиненою. На жаль, невміння думати критично – це один із можливих результатів прагнення підвищити творчу активність учнів і студентів [105, с. 448-449]. Тож можна зробити висновок, що критична установка деструктивна за своєю суттю.

Існує наукова думка про розподіл мислення на продуктивне (творче) й репродуктивне (відтворювальне), але вона, на наш погляд, є дещо умовною. З філософської точки зору будь-яка діяльність людини являє собою творчий акт. Але в інтересах психологічного аналізу розподіл розумової діяльності на творчу та репродуктивну повністю випадана, і проводиться на основі як об'єктивних, так і суб'єктивних (психологічних) критеріїв [188, с. 443]. Узагальнення з цього приводу, яке було використане у нашому дослідженні, представлене у навчальному посібнику «Креативна педагогіка та психологія» [122]. Відповідно використовувалися положення, що творчою називається така діяльність, яка спричиняє отримання нового результату, нового продукту. Реалізуючи на практиці педагогічну умову, пов'язану із розвитком креативного мислення студентів, ми вважали креативним продуктом не просто професійне виконання музичного твору, а лише таке, яке включало

елементи новизни. Тому в процесі роботи був розроблений пакет дидактичних матеріалів, який включав спеціальні творчі, евристичні та пошукові завдання, що не мали однозначної відповіді.

Стосовно майбутнього вчителя музики це положення реалізувалося таким чином, що педагогічні здібності виявляються не у вмінні вирішувати педагогічні ситуації на уроках музики за зразком, а, перш за все, у здатності ставити нові завдання для естетичного розвитку особистості кожного учня, тобто самостійно створювати та вирішувати педагогічні стратегії розвитку учнів.

Аналіз і систематизація найбільш поширених визначень креативності об'єднані в кілька груп у дослідженні О. Куцевол. Ми використали їх у своєму дослідженні з метою визначення сутності та місця у загальній системі саме креативного мислення, а також з метою визначення найбільш ефективних шляхів його формування в процесі підготовки майбутнього вчителя. Автор зазначає, що креативність найчастіше визначають як:

- а) здатність до творчості, оригінального мислення; певний рівень розвитку творчих здібностей, що характеризує особистість у цілому;
- б) найвищий рівень інтелектуальної активності особистості;
- в) здатність до продукування оригінальних та корисних ідей;
- г) здатність сприймати та осмислювати нове, не боятися змін.

Нами використовувалося загальне сучасне визначення креативності: креативність – це інтегральна сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності; як творчі здібності людини, котрі можуть проявлятися у мисленні, почуттях і діях; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї. Креативність є необхідною умовою самореалізації особистості [98, с. 35-37].

Важливим для розвитку креативного мислення, як умови розвитку поліхудожньої компетенції майбутніх вчителів музики, в нашому дослідженні були використані виокремлені у науковій літературі стадії творчих процесів:

1) підготовка (накопичення інформації); 2) дозрівання; 3) озаріння (інсайт);

4) перевірка та презентація (об'єктивізація). Центральним творчим моментом вважається інсайт - інтуїтивне досягнення бажаного результату. Ми додержувалися такого розуміння поняття «інсайт»: озаріння як неочікуване і не виведене з минулого досвіду розуміння суттєвих відносин і структури ситуації в цілому, завдяки якому досягається осмислене розв'язання проблеми. Озаріння – скоріше описове, а не пояснювальне визначення акту, який протистоїть всім іншим інтелектуальним операціям [188, с. 445].

Поняття «інсайт» належить до сутнісних характеристик творчості як процесу. Поняття «творчість» у свою чергу розкривається дослідниками по-різному, а саме:

- як створення нових оригінальних цінностей, які мають суспільну значимість (С. Рубінштейн) [178];
- як створення чогось нового, у тому числі й у внутрішньому світі самого суб'єкта (Л. Виготський) [39];
- як джерело і механізм руху, атрибут матерії (Я. Пономарьов) [155].

Важливим для нашого дослідження є поняття навчальної діяльності, яке визначається у педагогічній науці (Д. Ельконін) таким чином: «...навчальна діяльність – це діяльність, яка має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять, така діяльність повинна збуджуватися адекватними мотивами. Ними можуть бути мотиви набуття узагальнених способів дій, або, простіше кажучи, мотиви власного росту, тобто удосконалення» [70, с. 192]. Навчальна діяльність має свої специфічні особливості: «...вона спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і вирішення навчальних задач...» [70, с. 193]; «... у ній засвоюються загальні способи дій та наукові поняття» [70, с. 193] ; «... загальні способи дій попереджують рішення задач [70, с. 193] ; «...навчальна діяльність веде до зміни в самому суб'єкті, що є її основною характеристикою» [70, с. 193].

В американській педагогіці головними методами розвитку творчого мислення визнаються численні різновиди «мозкового штурму», тобто групові методи генерування ідей. Сутністю творчого мислення в цьому випадку є «надання думкам повної свободи» (Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томсон) [105]. Кожен учасник говорить все, що приходить йому в голову з виголошеної теми, яким би абсурдним це не вдавалося. Вільне асоціювання застосовується для групового розв'язання задач і отримало назву «мозковий штурм». У нашій роботі використовувалася така процедура, рекомендована авторами. На семінарському занятті відводиться час для того, щоб «вільно асоціювати» на задану тему. Кожен студент пропонує ідеї, які йому здаються цікавими. Критика заборонена. Мета – отримати якомога більше нових ідей, тому що чим більше ідей буде запропоновано, тим більше шансів для появи посправжньому гарної ідеї. Ідеї ретельно записуються і після закінчення «мозкового штурму» критично оцінюються, причому, як правило, іншою групою студентів [105, с. 446].

У процесі дослідної роботи ми керувалися такими психологічними принципами організації «мозкового штурму» (Осборн, 1957) [105] та адаптували їх до умов нашого дослідження:

1. Групова ситуація стимулює процеси вироблення нових ідей, що є прикладом певного роду соціальної допомоги. Авторами було виявлено, що людина середніх здібностей може дати у два рази більше рішень, коли вона працює в групі, ніж коли вона працює одна. У групі особистість знаходиться під впливом багатьох різних рішень, думка однієї людини може стимулювати іншого і т.і. Разом з тим у нашому експерименті було підтверджено положення авторів про те, що найкращі результати дає оптимальне поєднання періодів індивідуального й групового мислення.

2. Групова ситуація викликає змагання між членами групи. Нами були підтверджені визначені авторами ситуації: поки змагання не викликає критичних та ворожих установок, воно сприяє інтенсифікації творчого



процесу, тому що кожен учасник намагається перевищити іншого у висуненні нових пропозицій.

3. Ми враховували також такий принцип: по мірі збільшення кількості ідей підвищується їх якість, останні ідеї, як правило, найбільш корисні. Напевно, це пов'язано з тим, що завдання та групова робота все більше зацікавлюють учасників.

4. Принцип: мозковий штур буде ефективніше, якщо учасники групи протягом декількох днів будуть залишатися разом. Ми адаптували його таким чином: групи були постійними протягом декількох занять, ми давали завдання групам заздалегідь, що можна вважати певним періодом «дозрівання».

5. Оцінка запропонованих ідей виконувалася іншими людьми, в нашому дослідженні - це визначена спеціально заздалегідь «група генераторів ідей». [105, с. 446 - 447].

З метою обґрунтування можливості ефективного розвитку креативного мислення як умови формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики ми використали розроблену О. Куцевол креативно-інноваційну стратегію побудови навчально-виховного процесу, сутність якої полягає в перенесенні акценту з «наповнення студентів знаннями на самовдосконалення й саморозвиток професійно значущих креативних якостей, формування мотиваційної спрямованості на творче виконання майбутньої професійної діяльності, готовності до сприйняття, використання і творення педагогічних інновацій [98, с. 146].

Виходячи з названих характеристик, під креативним мисленням майбутнього вчителя музики будемо розуміти процес застосування комплексних можливостей студента у діяльності, спрямованої на створення освітньо-професійного продукту.

Практична реалізація дидактичних основ евристичного навчання з метою розвитку креативного мислення студентів відбувалася в нашому дослідженні за допомогою конкретних форм, методів і засобів. Ми



скористалися визначеними А. Хуторським [202, с.174 ] групами дидактичних результатів:

- 1) відібрані та систематизовані форми і методи навчання з числа тих, які вже розроблені в дидактиці, наприклад, евристична бесіда;
- 2) модифіковані форми і методи, отримані шляхом евристичної трансформації відомих форм і методів, наприклад, евристичний урок;
- 3) розроблені принципово нові форми і методи евристичного навчання, що мають особливий сенс і зміст, наприклад, евристичне занурення або евристична олімпіада.

Перша група найбільш численна, в неї входить майже весь наявний дидактичний арсенал. у цьому випадку евристичне навчання включає в себе репродуктивні форми і методи навчання, що забезпечують створення освітньої продукції. Друга та третя групи відображають новизну та практичну значимість евристичних методів навчання [202, с. 174-175]. В нашому дослідженні ми скористалися у більшості специфічними формами та методами евристичного навчання.

Ключову роль в організації евристичного навчання відіграли *відкриті завдання*, спрямовані на розвиток креативного мислення студентів. Як виявилось в процесі дослідження, від змісту сформульованого завдання багато в чому залежить рівень творчої самореалізації студентів: якщо завдання незрозуміле, неточне, відокремлене від особистого досвіду або практично незначуще, то якісний результат малоймовірний. Навпаки, актуальна професійно-педагогічна проблема, якщо її вирішення не є очевидним, ефективно спряє отриманню позитивного результату.

Ми врахували у своїй роботі основні характеристики відкритих завдань: «Відкриті завдання не мають однозначних результатів їх виконання. Відкриті завдання передбачають лише можливі напрями. Отриманий результат завжди унікальний й відображає ступінь творчого самовиявлення особистості, а не правильно відгадану або отриману відповідь» [202, с. 175]. Такі завдання ми використовували з метою творчого засвоєння базового

змісту навчальних курсів, а також для розвитку когнітивних, креативних та оргдіяльнісних якостей студентів. Їх цінність для розвитку креативного мислення полягає у тому, що відкриті завдання дозволяли студентам не просто вивчати матеріал, а конструювати власні знання про реальні мистецькі явища, інтегрувати та поєднувати різні види мистецтва з метою їх узагальненого сприйняття та презентації. Різниця в особистісних якостях майбутніх вчителів та в рівні їх професійної підготовленості виявлялася в освітніх продуктах, що вони створювали, і тим самим забезпечували індивідуальне самовиявлення студентів.

При створенні відкритих завдань ми дотримувалися таких вимог:

- завдання повинні належати до конкретного базового питання, теми або об'єкта вивчення, визначеного у навчальній програмі;
- завдання не повинно мати заздалегідь відомого для викладача рішення;
- формулювання завдання повинно бути цікавим або незвичним як для студентів, так і для викладача [202, с. 175-176].

У процесі реалізації даної педагогічної умови була використана класифікація методів евристичного навчання, яка створена у відповідності до видів евристичної діяльності (А. Хуторской) [203]. Методи евристичного навчання розподіляють на когнітивні, креативні й організаційно-діяльнісні.

*Когнітивні методи навчання*, або методи навчального пізнання, А. Хуторський [205] поділяє на наукові, методи навчальних предметів, метапредметні. До наукових методів належать методи *порівняння, аналогії, синтезу, класифікації*. Методи навчальних предметів відносять до безпосереднього засвоєння конкретних освітніх галузей та предметів. Це методи дослідження освітніх продуктів, методи порівняння освітніх продуктів студентів з культурно-історичними аналогами, традиційні методи дослідження основних питань, тем навчальних дисциплін. Особливий вид когнітивних методів навчання – метапредметні, які являють собою метаспособи, що відповідають метазмісту евристичного навчання. Наприклад, метаспособом є метод пізнавального бачення значення об'єкта,

метапредметним змістом виступають такі об'єкти пізнання, як звук, музика, мистецтво [203, с. 127].

Традиційно евристичні методи інтуїтивного типу належать до креативних методів евристичного навчання: *«мозковий штурм»*, *метод емпатії* та методи навчання і виховання, які використовували студенти на заняттях та у процесі педагогічної практики. Інший вид креативних методів навчання базуються на виконанні алгоритмічних інструкцій: *методи синектики, морфологічної скриньки*. Їх мета – забезпечити логічну опору для створення студентами мистецько-освітньої продукції. Наступний вид креативних методів – *евристики*, тобто прийоми, які дозволяли студентам вирішувати завдання «наведенням» на можливі шляхи їх вирішення та шляхом скорочення варіантів вибору таких рішень [203, с. 128].

*Організаційно-діяльнісні методи навчання* поділяються на методи студентів, викладачів та керівників освіти – основних суб'єктів освіти. Методи студентів – це методи навчального ціле покладання, планування, контролю, рефлексії тощо. Ця група методів нетрадиційна для університетів, тому що студенти недостатньо беруть участь у конструюванні своєї освіти. Навчити студентів методам організації та побудови власної траєкторії освіти не менш важливо, ніж методам тих наук, що вони вивчають. Ця група методів використовується при створенні та розвитку евристичних процесів у масштабі викладання окремих навчальних курсів [203, с. 129].

Розглянемо особливості методів, які модифіковані нами на основі вже відомих, а також новостворені методи евристичного навчання.

***Когнітивні методи*** [203, с. 129-137]. *Методи навчального пізнання* належать до пізнавальних (когнітивних) дещо умовно, оскільки їх застосування спричиняє також і створення студентами освітньо-художньої продукції, тобто креативного результату. Але першочерговою метою використання даних методів є пізнання об'єкта, тому їх відносять до когнітивних, а не до креативних методів навчання

*Метод вживання* спирається на емпатію, яка означає входження студента в інший мистецький образ. На основі філософської моделі евристичного навчання, пізнання людиною навколишнього світу є спілкування з певним, у нашому випадку, мистецьким об'єктом. Метод емпатії передбачає, що студенти завдяки чуттєво-образним і розумовим уявленням намагалися «переселитися» в інший образ та відчуті його внутрішньо. У момент найкращого «вживання» студент задає собі питання, намагається на чуттєвому рівні сприйняти, зрозуміти, побічити відповіді. Ті думки, відчуття і є евристичним освітнім продуктом студента, який може потім представлений в усній, письмовій, знаковій, руховій, музичній або малюнковій формі.

*Метод смислового бачення, метод образного бачення та метод символічного бачення* схожі за своїми завданнями, вони передбачали створення у студента певного настрою, який полягав у активній чуттєво-розумовій пізнавальній діяльності. Вправи з цілеспрямованого застосування цього методу спричиняли до розвитку у студентів таких пізнавальних якостей, як озаріння та інсайт, які є неодмінною складовою креативного мислення. Символ як образ реальності включає у себе її значення, може виступати засобом спостереження і пізнання реальності. Метод символічного бачення полягає у пошуку та побудові студентом зв'язків між об'єктом та його символом (світло – символ добра, голуб – символ миру та ін.), результати відображаються у знаковій, словесній, музичній або іншій формі.

*Метод евристичних питань* розроблений давньоримським педагогом і оратором Квінтіліаном. Для відшукування відомостей про будь-яку подію або об'єкт потрібно задати сім ключових питань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли? Парне поєднання питань породжує нове питання, наприклад: Як-коли? Відповіді на ці питання та їх можливі поєднання породжують незвичні ідеї й рішення щодо досліджуваного об'єкта.

*Метод евристичного спостереження.* Спостереження як цілеспрямоване особистісне сприйняття студентом різних художніх об'єктів

ми розглядали як підготовчий етап у формуванні його поліхудожніх знань. У цьому випадку спостереження було джерелом професійних знань студента, способом їх здобування з мистецтва, тобто евристичним методом навчання. Студенти, які здійснювали спостереження, отримували власний результат, який включав: а) інформаційний результат спостереження; б) застосований спосіб спостереження; в) комплекс особистих дій та почуттів, які супроводжували спостереження. Ступінь творчості студента у ході його спостереження визначався новизною отриманих результатів у порівнянні з уже наявними.

Для здійснення *методу евристичного дослідження* обирався об'єкт дослідження, наприклад, представлення учням художнього твору. Студентам пропонувалося самостійно дослідити заданий об'єкт за таким планом: мета дослідження; план роботи; факти про об'єкт; досліді; версії відповідей; гіпотези (рефлексивні судження); методи діяльності; висновки.

*Метод конструювання понять.* Формування у студентів поліхудожніх понять починалося з актуалізації наявних у них уявлень. Одночасно студентам пропонувалося познайомитися з іншими формулюваннями понять, які наведені різними науковцями. Студентам дозволялося користуватися тим визначенням, яке їм ближче. Такий підхід розглядався як умова особистісного професійного самовизначення.

*Метод гіпотез.* Студентам пропонувалося сконструювати версії відповідей на поставлені викладачем запитання або проблему. Перш за все, студентам потрібно було обрати основи для конструювання версій; потім студенти пропонують вихідні позиції, або точки зору на проблему, тобто засвоюють різноплановий підхід до конструювання гіпотез. Потім вони навчаються найбільш повно і чітко формулювати варіанти своїх відповідей на питання, спираючись на логіку й інтуїцію. Цей метод був ефективним як засіб розвитку навичок передбачення, прогнозування, гіпотетичності, що є важливим для майбутнього вчителя.

*Метод конструювання теорій.* Студентам пропонувалося виконати теоретичне узагальнення виконаної раніше роботи або прослуханих музичних творів таким чином: 1) виявлені студентами факти класифікувалися за заданими критеріями; 2) виявлялися типи позицій спостерігачів, наприклад, історична (послідовність історичних подій в період написання творів), образна (знаходилися виразні словесні характеристики музичного твору, його символічні риси); 3) формулювалися запитання й проблеми, що належали до найбільш характерних фактів. Подальші заняття забезпечували розвиток освітнього процесу у такій послідовності: факти – запитання про них – гіпотези відповідей – побудова теоретичної моделі – наслідки моделі – доведення моделі (гіпотези) – застосування моделі – зіставлення моделі з культурними аналогами [203, с. 129-137].

***Креативні методи*** [203, с. 137-141]. *Метод придумування* використовувався як спосіб створення власного творчого продукту в результаті певних творчих дій. Наприклад, метод «Якщо б ...», студентам пропонувалося скласти опис або намалювати картину про те, що відбудеться, якщо тварини навчатися сприймати музику або спілкуватися з людьми за допомогою музики. Виконання подібних завдань розвиває здатність до уявлення, що є необхідним для розвитку творчого мислення.

*Метод образної картини* створює умови для одночасного сприйняття декількох видів мистецтв, тоді розуміння їх поєднуються, відбувається цілісне, нероздільне бачення. В результаті у студента виникає образна картина, яку вони виражають за допомогою малюнків, символів, ключових термінів, визначають зв'язки між ними.

*Метод аглютинації.* Студентам пропонувалося своє враження про прослухану музику виявити за допомогою словосполучень, які поєднують якості, властивості речей, що у реальності неможливо поєднати, наприклад: гарячий сніг, об'єм пустоти, солодка сіль, сила слабкості тощо.

*«Мозковий штурм» (А. Осборн) та метод синектики (Дж. Гордон)* пов'язані між собою за процедурою. В основі методу синектики знаходяться

різного роду аналогії (словесні, образні, особистісні), інверсії, асоціації та ін. При використанні синектики широко застосовувалися аналогії – прямі, суб'єктивні, символічні, фантастичні.

*Метод морфологічного ящика*, або метод багатомірних матриць (Ф. Цвікі). Цей метод використовувався з метою знаходження нових, неочікуваних та оригінальних ідей шляхом складання різних комбінацій відомих та невідомих елементів. Аналіз ознак та зв'язків, які отримані з різних комбінацій елементів (процесів, ідей), застосовувалися як для виявлення проблем, так і для пошуку нових ідей [203, с. 137-141].

*Методи організації навчання* [203, с. 141-147]. *Методи цілепокладання*: конструювання студентами цілей за допомогою заданих алгоритмів; складення студентами власних таксономій освітніть-професійних цілей і завдань; формулювання цілей на основі результатів рефлексії; співвіднесення індивідуальних й колективних цілей.

*Методи створення освітніх програм учнів*. Для майбутніх учителів музики важливо було навчитися створювати індивідуальні освітні програми учнів на педагогічній практиці. Для цього використовувалося: смислове бачення студентами предмету своїх занять; встановлення головних цілей і напрямків діяльності; визначення педагогічних умов для досягнення своїх цілей методом адекватної самооцінки.

*Методи нормотворчості* застосовувалися у процесі розробки норм індивідуальної та колективної діяльності на основі рефлексії. Використовувалися завдання, які розвивали методологічні, педагогічні, рефлексивні здібності майбутніх вчителів у процесі нормотворчості: «Як слухати музику», «Як спостерігати мистецьке явище».

*Методи взаємонавчання*. З цієї групи найчастіше використовувався метод рецензій, тому що вміння критично подивитися на освітній продукт товариша, його усний виступ, на матеріал підручника, мистецький твір, проаналізувати їх зміст, визначити головні моменти – необхідні умови самовизначення [203, с. 141-147].



Схеми рецензій усного виступу, тексту підручника, книги, статті, схема рецензії відео- або кінофільму відображено у додатках (Див. Додаток Д).

Демонструємо загальні напрями конструювання відкритих занять у нашому дослідженні, які використовувалися з метою розвитку креативного мислення майбутніх вчителів музики, у додатках. Завдання згруповані за домінантними видами евристичної діяльності, про які йшлося вище, а саме: когнітивний, креативний, організаційно-діяльнісний. Для цього ми використали та адаптували до вимог підготовки майбутнього вчителя музики теорію і методику креативного навчання, розроблені А. Хуторським [202] (Див. Додаток Ж).

У межах евристичного навчання в процесі експериментальної роботи щодо формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики використовувалися також спеціальні завдання на розвиток *дивергентного мислення*: підбір якомога більше характеристик засобів виразності музики, які відображають:

- суто слухові відчуття (динамічні – громоподібний, гучний, тихий, ледь чутний звук, несміливий, наростаючий, темброві – насичений, святковий, різкий, зловісний, тривожний, прозорий, благородний, чистий, густий);
- кінетичні відчуття (пружний ритм, хаотичне звучання, кружляння, легке торкання, вибух, завмирання);
- певні якості візуального походження, що передають освітленість і забарвлення тону (світлий, темний, прозорий, сліпучий, яскравий, тьмянний, мерехтливий, блискавичний, знебарвлений, осяйний, сріблястий);
- просторові (високе чи низьке, близьке чи далеке) або тактильні відчуття звуку (гострий, твердий, оксамитовий, іскристий, м'який, );
- і навпаки, аналізуючи твори пластичних мистецтв, виявляти такі характеристики, як «тихий, приглушений колорит», «стрімкий рух



ліній», «грандіозні акорди світла», «тремтливий ритм картини», «колір, що дзвенить або вібрує», «поліфонію орнаменту» [113].

Розвиток дивергентного, або креативного мислення в процесі синтезу різних видів мистецтва відбувався також на основі таких розумових операцій, як *аналіз і синтез*, а також комплексу основних прийомів мислення. До таких прийомів належать: *порівняння* (встановлення спільних і відмінних рис між предметами і явищами); *аналогія* (пошук часткової схожості між предметами і явищами); *асоціація* (суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між предметами і явищами); *узагальнення* (виведення спільних ознак для предметів і явищ певного класу); *абстрагування* (виділення з усіх ознак, властивостей, зв'язків основних, найзагальніших); *генералізація* (узагальнення, перехід від окремого до загального); *класифікація* (розподіл за спільними ознаками); *систематизація* (розподіл у визначеному порядку і зв'язку частин); перенесення засвоєних знань і вмінь на інші предмети [113].

Ефективним для розвитку творчого мислення студентів було використання *методу проектів*, перш за все, з метою формування навичок самостійного розв'язання проблем. План роботи над проектом такий: попередня підготовка (обговорення мети, розподіл ролей, складання плану роботи); робота над проектом (дослідницька, практична розробка теми); захист проектів. Роль викладача полягала у консультуванні, наданні порад [113]. Приклади тем проектів: «Особливості українського бароко», «Казка в мистецтві», «Видатні українці», «Хрещення Русі», «Природа в мистецтві», «Фантастичні образи», «Залами музеїв», «Подорож навколо світу», «Визначні митці мого краю».

Таким чином, важливою умовою формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики є використання евристичного навчання.

### **2.3. Використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики**

У науковій літературі поняття «інформаційні технології» (ІТ) використовується для позначення комп'ютерного методу опрацювання інформації. У Законі України «Про Національну програму інформатизації» зазначено: "інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування» [68]. Міжпарламентська Асамблея держав – учасників СНД запропонувала таке визначення інформаційних технологій: «методи та способи пошуку, збирання, зберігання, оброблення і передавання (розповсюдження) інформації на основі використання комп'ютерних та інших технічних пристроїв, програм для електронних обчислювальних машин і засобів зв'язку» [109, с. 44].

У сучасній науці використовується також поняття «нова інформаційна технологія» (НІТ), чим зазвичай підкреслюють новаторство, інноваційність, тобто принципову відмінність від попередніх технологій, кардинальну зміну змісту певних видів діяльності. Нова інформаційна технологія визначається науковцями як інформаційна технологія на основі персональних комп'ютерів і телекомунікаційних засобів з «дружнім» інтерфейсом роботи користувача. Основні принципи НІТ це: інтерактивний (діалоговий) режим роботи з комп'ютером; інтегрованість (узгодженість, взаємозв'язок) різних програмних продуктів; гнучкість процесу зміни даних і постановок завдань [109, с. 45].

Порівнюючи поняття «інформаційна технологія» та «комп'ютерна технологія», ми погоджуємося з авторами, які вважають недоцільним ототожнювати ці поняття. Тому що в структурі поняття інформаційна технологія мають місце не лише технології, засновані на використанні комп'ютерів, а й технології, засновані на інших технічних засобах, зокрема

тих, що забезпечують телекомунікацію. Інформаційні технології включають усі види технологій, за допомогою яких обробляють інформацію; їх матеріально-технічною базою є різноманітне обладнання, інформатизація [109].

Вирішення завдань дослідження вимагало визначення типології поняття «інформаційні технології». Проведений теоретичний аналіз дав змогу виявити такі типи:

- комп'ютерні (технології, що використовують комп'ютер як засіб для досягнення певних цілей);
- комунікаційні (технології, що послуговуються мережевим з'єднанням пристроїв);
- аудіовізуальні (технології, що використовують аудіо- та відеоапаратуру та візуальні засоби (ТЗН, проектори, інтерактивні дошки);
- медіа-технології (засновані на використанні засобів масової інформації та комунікації: преса, друк, телебачення, кінематограф, радіо, звукозапис та Інтернет) [184, с. 16].

Забезпечення пізнавальної активності студентів вимагало використання виняткового потенціалу інформаційних технологій. У процесі застосування їх з метою інтенсифікації навчання були використані такі можливості ІТ, які знайшли своє обґрунтування у науковій літературі, а саме:

- миттєвий зворотній зв'язок між користувачем та інформаційними і комунікаційними технологіями;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності явищ, реальних і віртуальних;
- автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробка результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового відтворення фрагмента або самого експерименту;

- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчально-виховною роботою і контролю за результатами якості засвоєння матеріалу [109, с. 47].

Наведені характеристики дидактичних можливостей інформаційних технологій дозволяють зробити узагальнене визначення поняття «інформаційні технології навчання» (ІТН), які ми будемо розглядати як педагогічні технології з використанням новітніх електронних засобів навчання, передусім комп'ютерів. Ми також погоджуємося з науковцями, що у навчальному процесі лише невелику частину інформації особистість (викладач чи студент) використовує безпосередньо в тому вигляді, у якому вона надходить ззовні або виробляється самою педагогічною системою. Більша частина інформації підлягає збиранню, переробленню, передаванню до користувачів. Очевидно, слід говорити про процеси обігу і перероблення інформації – про інформаційні процеси. Реалізація інформаційних процесів у навчальному закладі тісно пов'язана із засобами навчання (зокрема, апаратними і програмними засобами автоматизації), які діють на об'єкт (зокрема, на навчальний колектив). Тому інформацію разом із знаряддями праці вважають частиною засобів навчання [109, с. 48].

Щодо поняття «нові інформаційні технології навчання» (НІТН), то ми скористалися визначенням науковця В. Ключко, який трактує нові інформаційні технології навчання як систему сучасних методів, засобів, організаційних форм, що використовуються для цілеспрямованого створення, збереження, обробки, представлення і використання інформації в навчанні [82, с. 21].

Практичне застосування інформаційних технологій навчання вимагає визначення системи і методики їх використання в навчальному процесі. Було досліджено, що основними складовими компонентами інформаційних технологій навчання є такі:

- традиційні методи комп'ютерного навчання (комп'ютерне навчання та комп'ютерний контроль);

- методи інформаційного ресурсу (навчання на основі бази даних, гіпертекст, гіпермедіа та мультимедіа-технології, комп'ютерна графіка тощо);
- технології штучного інтелекту (евристичне навчання, метод прецеденту, метод фальсифікації тощо);
- навчальне комп'ютерне моделювання (застосування комп'ютерного моделювання в методах аналізу ситуацій і ділових іграх [109, с. 49].

У дослідженні ми орієнтувалися на вирішення низки педагогічних завдань, розроблених у науковій літературі щодо використання інформаційних технологій:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його активності та якості;
- побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожному власну траєкторію самоосвіти;
- розвиток творчого потенціалу, здібностей студентів до комунікативних дій;
- системна інтеграція предметних галузей знань;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності;
- формування інформаційної культури студентів;
- реалізація соціального замовлення, спричиненого інформатизацією сучасного суспільства [147, с. 170].

З метою розвитку пізнавальної активності засобами візуальних художніх образів використовувалася *фасилітована дискусія*. Під керівництвом викладача студенти включалися в колективне обговорення творів мистецтва, при цьому використовувалися слайди або музейні експонати з дидактично обґрунтованої колекції відповідно до теми заняття. Головна мета фасилітатора - створити атмосферу щирої зацікавленості мистецьким твором, невимушеності та креативності. Методика проведення бесіди передбачала серію спеціально підготовлених викладачем запитань, які

поступово ускладнювалися і стимулювали когнітивні процеси, пізнавальну активність, допомагали включитися в активний пошук сенсу твору мистецтва у процесі його сприймання й осмислення. Результатом фасилітованої дискусії вважалося ухвалення загального висновку на основі загальної згоди за відсутністю принципових заперечень у більшості учасників.

Прикладами таких бесід можна вважати такі: «Примітивізм – мистецтво чи забавка неосвічених людей?», ««Голуб миру» Пікассо – застереження великого майстра», «Чи варто відвідувати концерти, спектаклі, музеї (альтернатива – дивитись по ТБ, комп'ютеру)?»

Як свідчить проведене експериментальне дослідження, комп'ютерні технології навчання здатні значно покращити самостійну роботу студентів, внести інтерактивність, розвинути активно-дієві форми навчання. Було доведено, що майбутньому вчителю музики необхідно:

- володіти комп'ютерними програмами: Windows Media Player, WinAmp та ін. Ці програми надають можливість відтворити музичні файли; створити перелік необхідних для професійної діяльності музичних творів; записати в різних форматах необхідний мистецький твір; при прослуховуванні мелодій можна спостерігати за зміною абстрактних візуальних образів (лінії, графіки, неповторні образи, які рухаються разом з музикою. Це можливо при прослуховуванні будь-якої музики за допомогою програвача);

- використовувати програми для написання нотного тексту та його редагування, створення мелодій, аранжування, інструментовки.

В процесі дослідження ми переконалися, що майбутньому вчителю доцільно володіти та користуватися у педагогічній практиці такими комп'ютерними програмами, які працюють з графікою:

- Word – багатофункціональний текстовий процесор, який можна використовувати для друкування тексту, форматування, вставки малюнків, гіперпосилань, таблиць, графіків, вставки звукових файлів на сторінку,

створення геометричних фігур, написання листівок, запрошень, оголошень різними стилями, кольорами тощо;

- Power Point – програма для створення різноманітних презентацій з почерговою зміною слайдів, можливістю вставляти на слайди графіку, музичний супровід, звуки;

- програми, які допомагають у роботі із зображеннями, фотографіями – Paint, Photoshop, Corel Draw.

В процесі роботи використовувалися можливості Інтернет – «Всесвітньої павутини» (World Wide Web), яка з'єднала тисячі інформаційних джерел, завдяки якій студенти знаходили необхідну інформацію, спілкувалися з друзями, створювали веб-сайти, віртуально подорожували по виставкових залах, музеях, країнах, відвідували концерти славетних виконавців, знаходили та читали книжки, ознайомлювалися із картинами визначних художників тощо. Студентам рекомендувалося користуватися різними пошуковими системами: Google ([www.google.com](http://www.google.com)), Yandex ([www.yandex.ru](http://www.yandex.ru)), Rambler ([www.rambler.ru](http://www.rambler.ru)), Апорт ([www.aport.ru](http://www.aport.ru)).

В роботі з учнями студенти, майбутні вчителі музики, ефективно використовували такі технології віртуального спілкування:

- Інтернет – конференції на задану тему;
- проведення Інтернет – олімпіад;
- комп'ютерне тестування учнів;
- листування дітей з різних країн, міст, селищ;
- створення власних сайтів та блогів, що було особливо цікаво під час роботи над проектами, під час дослідницької роботи;
- розроблялася мистецька сторінка з віртуальною галереєю живописних робіт учнів, їх творчими роботами, фото з виступів на позаурочних заходах, там розташовували вірші, пісні, сценарії <http://www.osvita.ua/school/technol/7069/>
- репродукції відомих картин знаходили на сайтах: <http://www.ory.kiev.ua/> , використовуючи онлайн-проект Google Art Project – віртуальний музей -

<http://www.googleartproject.com/> , де можна побачити понад тисячу творів мистецтва, здійснити віртуальну подорож по 17 найбільших музеях світу: від Музею сучасного мистецтва у Нью-Йорку до Ермітажу, від музею Ван Гога у Амстердамі до Версальського палацу.

В процесі формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики ефективно використовувалася інтерактивна дошка. Нами була використана методика роботи з інтерактивною дошкою, розроблена В. Клочко [82, с. 34]. Інтерактивна дошка як сучасний аудіовізуальний засіб навчання допоміг урізноманітнити заняття, а саме: одночасно зі словом викладача можна використовувати аудіо- та відеоматеріали, DVD, CD-ROM і ресурси в Інтернеті. Програмне забезпечення інтерактивної дошки дозволяло писати і робити позначки прямо поверх всіх видів документів, діаграм і веб-сторінок. Будь-яка інформація, відображена на інтерактивній дошці, роздруковувалася, зберігалася, іноді відправлялася електронною поштою й розташовувалася на сайті.

Інтерактивна дошка відповідно до методики [79] і завдань нашого дослідження використовувалася у таких випадках:

- при вивченні тем, які найкраще висвітлюються в електронних освітніх ресурсах і іноді їх неможливо вивчати в реальних умовах;
- при необхідності більш повної візуалізації об'єктів та явищ у порівнянні з роздрукованими засобами навчання, наприклад, шкільний підручник чи навчальний посібник;
- у процесі розв'язання й аналізу інтерактивних задач, котрі вимагали аналітичного чи графічного підходу з використанням маніпуляційно-графічного інтерфейсу;
- під час формування педагогічних умінь і навичок;
- з метою тестування результатів навчальної діяльності студентів;
- при організації проблемного навчання через підбір інтерактивних моделей для висунення навчальної гіпотези, формулювання проблеми, пошуку практичного вирішення проблеми [79, с. 35].



Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики є важливою педагогічною умовою формування його поліхудожньої компетентності.

### **Висновки до другого розділу.**

До педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики належать такі: 1) забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу; 2) розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики у процесі використання евристичного навчання; 3) використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики.

*1. Забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу.*

У процесі експериментального дослідження враховувалися основні *форми* взаємозв'язку різних видів мистецтва, що відображають специфічну сутність мистецтва, а саме: *генетичні зв'язки*, які розкривають загальну народну основу мистецтва, його єдину соціально-естетичну сутність, що передбачає вивчення народної творчості; *морфологічні зв'язки*, які розкривають суто художню конструкцію мистецтва: сутність художнього твору, художнього образу, специфіку виразності зображення у різних видах мистецтва, єдність змісту і форми, особливості художнього методу, спрямованості, стилю; *функціональні зв'язки*, які формують в особистості розуміння єдності різних функцій, притаманних усім видам мистецтва.

Важливими у дослідженні виявилися *типи використання* взаємодії різних видів мистецтва у навчальному процесі: а) *пов'язувальний тип взаємодії* (міжпредметні зв'язки); б) *корелятивний тип взаємодії* (створення емоційно-естетичної ситуації на занятті, пробудження різноманітних почуттів); в) *інтегративний тип взаємодії* (послідовне використання різних мистецтв відповідно до поставленої педагогічної мети); г) *корелятивно-інтегративний тип*

взаємодії (одночасно-послідовний); д) *творчо-перетворювальний тип взаємодії* (різнобічна творча діяльність).

Основними шляхами оволодіння студентами системою загальномистецьких понять засобами різних мистецтв у нашому дослідженні були обрані такі: завдання на зіставлення понять; вправи на основі використання інструментально-ритмічної системи К. Орфа; вправи на основі інтегративної системи Б. Яворського; вправи на основі ідеї синтезу мистецтв М. Леонтовича; вправи на основі ідеї «фольклорного» типу інтеграції Л. Масол; вправи на основі ідеї евритмії Р. Штайнера; творчі завдання та ін.

*2. Розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики у процесі використання евристичного навчання.* Креативність - це здібність особистості, яка забезпечує здатність до творчої діяльності. В педагогіці під креативністю найчастіше розуміють такі здібності, як винахідливість, оригінальність, фантазія, інтуїція, здатність вирішення проблем тощо.

Найефективнішим шляхом розвитку творчого мислення є використання евристичного навчання, яке було реалізовано за допомогою конкретних форм, методів і засобів (А. Хуторської). У процесі експерименту ефективними стали такі типи евристичних завдань: завдання когнітивного типу (наукова проблема; дослідження об'єкта; «відновлення історії»; доведення); завдання креативного типу («проживання історії»; «образ»; емпатія; «винаходи»; «творіння»; «навчальний посібник»); завдання організаційно-діяльнісного типу.

*3. Використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики.* У науковій літературі термін «інформаційні технології» використовують для назви комп'ютерного методу опрацювання інформації. Використовується також термін «нова інформаційна технологія», чим зазвичай підкреслюють новаторство, інноваційність, тобто принципову відмінність від попередніх технологій, кардинальну зміну змісту певних видів діяльності.

У процесі дослідження комп'ютерні технології використовувалися з метою удосконалення самостійної роботи студентів, внесення інтерактивності в навчальний процес, розвитку активно-дієвої форми навчання

Зміст даного розділу відображений у таких публікаціях автора:

Боблієнко О. П. Педагогічні умови формування поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики / О. П. Боблієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ ; Вінниця, 2012. – Вип. 33. – С. 242–247.

Боблієнко О. П. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О. П. Боблієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2011. – Вип. 27. – С. 220–224.

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

#### **3.1. Критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики**

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив наявність різних точок зору щодо проблеми визначення критеріїв і показників сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики. Зупинимося на деяких підходах, які мають безпосереднє значення для нашої роботи.

В контексті дослідження О. Бузової особливої уваги заслуговують естетичні, творчі та педагогічні аспекти музичної підготовки, поза якими музичні знання, уміння і навички студентів не можуть вважатися достатніми. Отже, на думку автора, критерії музичної підготовки студентів, розроблені в її дисертації, стосуються насамперед естетичної, творчої і педагогічної спрямованості та включають такі, як міра здатності майбутніх учителів до: адекватної естетичної оцінки художніх достоїнств твору та візуалізації її структури-моделі; вербального педагогічного тлумачення змісту музики; творчого вирішення інтерпретаційних завдань [28, с. 78].

Визначені критерії, стверджує автор, відображають сутнісну стійку характеристику досліджуваного предмету - якість музичної підготовки майбутніх вчителів музики. «Адекватна оцінка художніх достоїнств твору має на меті створення майбутніми вчителями музики цілісно-смислового образу та викладення його у візуалізованій формі. Педагогічне тлумачення змісту музики має на меті створення яскравого одномірного образу, що актуалізується у вербальній формі. Творче вирішення інтерпретаційних завдань знаменує вихід сформованого багатомірного смислового образу у зовнішньо-демонстраційний план» [28, с. 78].

Основною категоріальною одиницею діагностики автором обраний музичний твір: «Музичний твір з естетичної точки зору розглядається як

єдність об'єкта і суб'єкта, що реалізується у ціннісному відношенні, у його соціальній значущості для суспільства та індивіда. Об'єктивна цінність музичного твору остаточно визначається у соціально-культурному контексті, в суспільно-історичній практиці» [28, с. 79].

Щодо визначення основних показників, то автор керувалася такими міркуваннями: а) відповідність стильовим засадам творчості композитора, глибина розкриття змісту музики; б) виявлення особистісного ставлення до художнього образу твору, емоційність виконання, артистизм; в) оригінальність інтерпретаційної версії, творчі підходи до тлумачення музичних образів; г) образність, максимальна інформативність і доступність виконавської інтерпретаційної версії віковим можливостям музичного сприйняття дітей [28, с. 81].

Важливо для нашого дослідження було визначитися з педагогічним аспектом проблеми. Педагогічна спрямованість музичної підготовки студентів оцінювалася за параметрами: а) образність і змістовність пояснень; б) залучення широкого спектру поліхудожніх асоціацій; в) відповідність віковим можливостям сприймання музики учнівською аудиторією; г) дотримання певної смислової та емоційної драматургії у подачі матеріалу [28, с. 81].

У діагностуванні рівня педагогічної спрямованості використовувалося поняття «зміст музики», який розумівся як значення і смисл, які викликає у свідомості слухачів музично-звукова форма, що підкоряється багатьом універсальним законам і містить численні елементи, котрі мають безумовні або умовні значення і сприймаються всіма однаково [28, с. 82].

Принципово інший підхід запропонований Т. Рейзенкінд. Для проведення педагогічного діагностування рівнів підготовки студентів педагогічних університетів автором було розроблено групи критеріїв та показники досліджуваного феномену з урахуванням кваліфікаційних рівнів бакалавра та спеціаліста [173, с. 268].

Змістом першої (професійно-виконавської) групи критеріїв у її дослідженні виступили: здатність до глибокого самостійного проникнення в художній образ; уміння зробити самостійні, об'єктивні, аргументовані висновки на основі знань, умінь вести діалог, поглиблювати комунікативність діяльності; здатність виразно виконувати художній твір; ставлення до процесу діяльності (освітній кваліфікаційний рівень бакалавр); здатність усвідомлювати логіко-конструктивні компоненти, що характеризує сформованість умінь до розуміння текстів музичного твору і має прояв в осмисленні значимості ритму як одного з засобів художньої виразності [173, с. 268].

Друга (поліхудожньо-професійна) група критеріїв визначала ступінь підготовки майбутніх учителів музики, що передбачає сформованість знань, умінь, навичок про поліхудожні способи усвідомлення, зміцнення, ускладнення нових власних уявлень, системи понять на інтегративній основі щодо художньої та педагогічної діяльності, усвідомлення особливостей ладу, ладового ритму, етапів становлення художнього образу, інтеграції закономірностей просторово-часових співвідношень, музичного мислення у співвідношенні з іншими видами мистецтва [173, с. 268]. Змістом професійної поліхудожньої підготовки студентів відповідно до художньо-професійного критерію виступили:

- здатність вирізняти якості такого інтегрального показника, як орієнтаційно-культурологічний компонент, що співвідноситься з певними когнітивними деформаціями: орієнтація на моделювання дійсності як абсурду, установка особистості на моделювання ситуації, які сприймаються багатозначно [173, с. 268];

- використання ремінісценцій і алюзій, установка на елітарність, мовну гру та рефлексію, що забезпечує організацію діалогу культур, вирізнення нормативно-оцінного компоненту, що дозволяє з'ясувати метафору метафорою як стрибок в невідоме і зумовлює доцільність існування

дослідно-евристичного компонента у пізнанні художньої реальності [173, с. 268];

- оволодіння технологіями розуміння текстів культури на основі взаємодії мистецтв [173, с. 270];

- оволодіння уміннями конструювати алгоритми технологій інтерпретаційного характеру на основі взаємодії різних видів мистецтва [173, с. 270];

- здатність варіювати різними типами розумової діяльності з артистичним втіленням інтерпретаційного задуму в реальному звучанні [173, с. 270].

Третя (педагогічно-фахова) група критеріїв слугує для визначення міри здатності студентів до проєкції професійних поліхудожніх знань у музично-виховну і музично-навчальну роботу поліхудожньої спрямованості зі школярами. Змістом цієї групи критеріїв визначено:

- здатність вирізняти дидактичний матеріал для проєкції знань на уроках музики з культурології, філософії, психології, педагогіки у контексті усвідомлення необхідності інтеграції таких компонентів [173, с. 270];

- спроможність забезпечувати вплив художніх творів мистецтва зі складною символікою у контексті визначення диференційованих ознак потенціалу мови музики та їх інтеграції на основі взаємодії різних видів мистецтва [173, с. 270];

- уміння організовувати діалог у єдності наукових та художніх методів пізнання [173, с. 270];

- здатність організовувати умови для креативного розвитку учнівської молоді [173, с. 270];

- спроможність використовувати сучасні інформаційні технології з використанням комп'ютера на засадах упровадження монтажного мислення в умовах організації взаємодії різних видів мистецтва [173, с. 270].

У результаті аналізу педагогічних досліджень (Т. Рейзенкінд [173]; О. Бузова [28]; Л. Масол [113]) та досвіду роботи автора в педагогічному

університеті на основі визначеного нами підходу до розуміння сутності категорії «поліхудожня компетентність», враховуючи, що вона має гносеологічну, особистісну та мотиваційну, виконавську складові, нами були визначені основні компоненти поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики, а саме:

- Когнітивний (сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних мистецтв; потреба у художньо-творчій самореалізації; володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач).
- Професійно-виконавський (здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів; естетичний досвід, художньо-образне виконання твору; вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності).
- Креативний (дивергентне мислення; універсальні якості творчої особистості; здатність створювати умови для креативного розвитку учнів).
- Емоційно-рефлексивний (емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва; здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій; здатність до емоційно-художньої педагогічної діяльності).

Критерії та показники поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Критерії та показники сформованості поліхудожньої  
компетентності майбутніх учителів**

|                  | <b>К Р И Т Е Р І Ї</b>                                                    |                                                             |                             |                                          |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------|
|                  | <b>Когнітивний</b>                                                        | <b>Професійно-виконавський</b>                              | <b>Креативний</b>           | <b>Емоційно-рефлексивний</b>             |
| <b>Показники</b> | Сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних видів мистецтва | Здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів | Дивергентне мислення        | Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва |
|                  | Потреба в художньо-творчій                                                | Естетичний досвід, художньо-образне                         | Універсальні якості творчої | Здатність до самоаналізу та              |



|  | самореалізації                                            | виконання твору                                            | особистості                                               | вибору продуктивних дій                                         |
|--|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|  | Володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач | Вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності | Здатність створювати умови для креативного розвитку учнів | Здатність до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями |

Охарактеризуємо кожний критерій.

*Перший критерій* – когнітивний, основними показниками якого є: сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних мистецтв; потреба у художньо-творчій самореалізації; володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач.

Аналіз поняття сформованості фахових знань слід розпочати із тлумачення поняття предметного змісту навчальної діяльності, з визначення спрямування діяльності: на засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій, обробку прийомів і способів дій, їх програм, алгоритмів, у процесі чого розвивається сам студент. Це і є її предметом, її змістом (Д. Ельконін) [70, с. 194].

Продуктом навчальної діяльності студента є структуровані й актуалізовані фахові знання, які лежать в основі вміння вирішувати професійні задачі; внутрішні перетворення у мотиваційному, ціннісному й сутнісному планах. Продукт навчальної діяльності входить основною, органічною частиною в індивідуальний досвід. Від його структурної організації, системності, глибини, міцності багато у чому залежить подільша діяльність майбутнього вчителя музики, а саме успішність його професійної діяльності [70, с. 195 ].

Специфіка фахових дисциплін у підготовці вчителів музики витікає із специфіки самого мистецтва. Навчання і виховання мистецтвом створює великі можливості через переживання художніх, музичних, театральних творів. Будучи основою глибоких переживань, мистецтво створює можливості для художньої діяльності. Використання цих можливостей має

виховний ефект, тому найбільш необхідною і важливою умовою естетичного переживання є досвід, що виникає в результаті власної естетичної діяльності. Власна творчість вимагає вирішення проблеми з участю дивергентного мислення. Ці проблеми з багатьма можливими рішеннями, як правило, відмінні від наукових проблем. Особливо стимулюючим фактором є те, що, створюючи свій мистецький твір, студент як молодий творець має перед собою багато відкритих шляхів, якими він може рухатися для здійснення творчого замислу, у той час як, пізнаючи фундаментальні науки, студент має знайти тільки одне правильне рішення [128, с. 129].

Набуття знань про мистецтво у деяких країнах розглядається як єдиний шлях його пізнання. Але шлях цей недосконалий, якщо в його основі не лежить творча діяльність, творче відношення до творів, створених видатними майстрами. Знання про розвиток мистецтва, про його види, про життя видатних майстрів можуть бути цікавими, лише комплекс контактів з мистецтвом, інтегрованим у процес навчання, у змозі розвинути ті риси індивідуальності студентів, на які зміст інших предметів має обмежений вплив. До них відносяться розвиток уяви, інтуїтивного, творчого мислення, глобального охоплення, здатності до синтезу, розвиток естетичного смаку [128, с. 130].

Потреба у художньо-творчій самореалізації розглядалася Д. Овсянико-Куликовським у лекціях «Про основи художньої творчості», де він робить спробу вирішити ряд проблем психології творчості. Так, зокрема, його цікавить *спільне, що споріднює усі види творчості*. На його думку, цим *спільним є потреба людини у самовиявленні*. На прикладі художньої творчості він показує, що творча діяльність людини «мотивується не ззовні, а зсередини, є породженням якоїсь внутрішньої душевної потреби. Це – саме потреба виявлення, потреба, що отримує задоволення в цьому її виявленні, незалежно від подальших наслідків його застосувань» [174, с. 659]. Потреба виявлення задоволення не лише художньою творчістю, а й метафізичною, науковою, науково-філософською, технічною тощо. В їхній основі лежить

потреба виявлення або своїх прагнень до філософського поєднання думок, або прагнення вияву свого технічного таланту та генія. Таким чином, Д. Овсянико-Куликовський звертає увагу на аспект самовиявлення, не враховуючи основної характеристики творчої діяльності – її комунікативного характеру [174, с. 659].

Представники гуманістичної психології розглядали креативність як спосіб самоактуалізації, реалізації прагнень людини до розвитку своїх можливостей. Так, Абрахам Маслоу вважає, що кожна людина робить спроби реалізувати свою натуру, певний потенціал. Тому, пропонуючи ієрархічну систему мотивації людської діяльності, що складається з ряду шарів, найвищою потребою він називає потребу самоактуалізації, тобто творчої *самореалізації* [174, с. 662].

Самореалізація майбутнього вчителя у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає обов'язкове оволодіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач як основою його майбутньої професійної діяльності. Музично-педагогічна задача відноситься до категорії навчальних задач. Звернемося до їх особливостей.

Важливим компонентом навчальної діяльності є навчальна задача. Вона пропонується студенту як певне навчальне завдання (формулювання якого є суттєвим для його рішення й кінцевого результату) у певній навчальній ситуації. Навчальна задача – це основна одиниця навчальної діяльності. Головна відмінність навчальної задачі від будь яких інших задач у тому, що її мета і результат полягає у зміні самого суб'єкта, а не предметів, з якими діє суб'єкт [70, с. 199].

Навчальна задача розглядається як системне утворення (Г. Балл), в якому обов'язковими є два компоненти: предмет задачі у вихідному стані й модель потрібного стану предмету задачі [70, с. 199]. У таке тлумачення задачі включається прогнозування результату та його модельне уявлення. Задача розглядається як складна система інформації про певне явище, об'єкт, процес, у якій чітко визначена лише частина відомостей, а решта невідома,

може бути знайдена тільки на основі рішення задачі або відомостей, сформульованих таким чином, що між окремими поняттями, положеннями залишається неузгодженість, протиріччя, які потребують пошуку нових знань, доведень, перетворень, узгодження тощо. [70, с. 199].

В алгоритм розв'язання будь – якої навчальної задачі включаються такі частини: предметна галузь – клас фіксованих визначених об'єктів, про які йдеться; відношення, які пов'язують ці об'єкти; вимоги задачі – сукупність тих дій, які потрібно провести у відповідності до умов задачі, щоб виконати її розв'язання [70, с. 199].

Алгоритм вирішення навчальної задачі співвідноситься з суб'єктними характеристиками студента, який вирішує задачу, що визначає не тільки вибір та послідовність операцій, але й загальну стратегію розв'язання. Вирішення задачі різними способами надає великі можливості для удосконалення навчальної діяльності і розвитку самого суб'єкта. При розв'язанні задачі одним способом мета студента – знайти правильну відповідь; вирішуючи задачу декількома способами, студент стоїть перед вибором найбільш ефективного вирішення, що вимагає актуалізації багатьох теоретичних знань, відомих способів, прийомів та створення нових [70, с. 199].

*Другий критерій* - професійно-виконавський, показниками якого є: здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів; естетичний досвід, художньо-образне виконання твору; вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності.

Основним у художньо-естетичній діяльності студента є естетичне сприйняття мистецтва. Естетичний розвиток студентів визначається рівнем естетичного відношення до дійсності й мистецтва, їх участю у перетворювальній діяльності. Естетичне пізнання дійсності та мистецтва починається з естетичного сприйняття, тому що будь-який вид естетичної діяльності супроводжується естетичним сприйняттям [209, с. 67]. Естетичне сприйняття розглядається нами як здатність студента до виявлення у явищах

дійсності й мистецтва процесів, властивостей, якостей, що породжують естетичні переживання.

У структуру естетичного сприйняття творів мистецтва входять: художньо-естетичний досвід – наявність синестезійності (вміння почути, побачити твір мистецтва), здатність до співпереживання, емоційна чутливість, наявність художньо-естетичних знань [209, с. 67]. Враховуючи, що мистецтво має естетичну природу й засноване на естетичному відношенні студента до дійсності, оптимальними показниками рівня естетичного сприйняття мистецтва можна вважати:

- наявність певного об'єму міцних і глибоких історико-теоретичних, художньо-естетичних знань;
- розвинутість умінь і навичок сприйняття естетичного, розуміння єдності форми й змісту;
- розвиненість уяви, образного бачення;
- активність виявлення асоціативності й емоційної пам'яті;
- вміння втілювати художній образ адекватно авторському [209, с. 67].

Естетичне сприйняття спрямоване на засвоєння (логічне й емоційне) естетичних якостей та сторін дійсності, супроводжується емоційно-естетичними переживаннями й призводить до естетичної оцінки. Тому необхідно розвивати здатність бачити естетичну сторону дійсності. За рівнем естетичної сприйнятливості студентів можна зробити висновок про певний рівень їх естетичного розвитку, враховуючи при цьому рівень загального розвитку [209, с. 69].

Естетичне відношення до мистецтва формується у процесі взаємодії художніх об'єктів сприйняття та суб'єкта. Загальний погляд на природу естетичного сприйняття (у його узагальненості й специфічності) формується у студентів у результаті задоволення естетичної потреби. Тому потрібно розвивати у студентів установку на сприйняття мистецтва, яка виникає внаслідок цілеспрямованої різнобічної естетичної діяльності. Формується така установка саме у процесі естетичного сприйняття. Слід брати до уваги,

що існують деякі специфічні особливості естетичного сприйняття студентами музики, образотворчого мистецтва й літератури [209, с. 70].

Складність сприйняття музичних творів полягає у тому, що музичний образ – це виявлення безпосередніх почуттів, переживань, настроїв, характеру, що передаються інтонаційно-образною формою, яку не можна перевтілити у слова, перекласти на мову понять. Особливість сприйняття музики полягає в умінні чути красу співзвуч, їх виразність, проникнутися настроєм, почуттями автора. Естетичне сприйняття музики – процес, у якому присутні пізнавальні й емоційні аспекти [209, с. 70].

*Третій критерій* – креативний, основним показником якого визначена така характеристика здібностей, як дивергентність мислення, універсальні якості творчої особистості. При цьому ми спиралися на визначення дивергентних здібностей М. Холодною. У монографії «Психологія інтелекту» [201] вона зазначає, що дивергентні здібності (або креативність) – це здатність породжувати велику кількість різних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Креативність у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення (точніше, операції дивергентної продуктивності, за Дж. Гілфордом), відмінною особливістю якого є готовність висувати велику кількість у рівній мірі правильних ідей щодо одного і того самого об'єкта. Креативність у широкому значенні слова – це творчі інтелектуальні здібності, у тому числі здібності привносити дещо нове у досвід (Ф. Баррон), здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Уаллах), здатність усвідомлювати недоліки та суперечності, а також формулювати гіпотези щодо недостатніх елементів ситуації (Е. Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд) [201, с. 141].

Розглядаючи здатність до творчого мислення, Дж. Гілфорд наголошує на такому факторі творчості, як здатність бачити проблему, називає чотири фактори рухливості, узагальнюючи ряд експериментальних досліджень. Вербальна рухливість була детально розкрита Терстоуном. Це здатність

продукувати слова на основі комбінації певних літер. Асоціативна рухливість була виведена з дослідів, де ставилася вимога дати найбільше число синонімів протягом обмеженого часу. Експресивна рухливість була виявлена в дослідях, коли вимагалось створювати певні фрази. Фактор ідейної рухливості пов'язаний з продукуванням ідей відповідно до певних завдань та певного часу [174, с. 667].

Іншу групу факторів Дж. Гілфорд виводить із такої властивості інтелекту, як гнучкість. Він припустив, що творчо мислячі люди є гнучкими мислителями. Вони швидко і з готовністю залишають старі шляхи мислення і переходять на нові напрямки вирішення проблем. Було встановлено дві форми гнучкості. Перша – спонтанна. Вона полягає у виробництві численних варіацій, вільних від інерції та персеверації (стереотипного повторення). Дж. Гілфорд визначив також пристосувальну гнучкість, яка полегшує вирішення проблем, особливо неординарних [174, с. 667].

Фактор редефініції – це здатність надавати старим інтерпретаціям знайомих об'єктів нового сенсу, щоб використати їх або їхні частини якимось новим чином. Фактор редефініції полягає в тому, що піддослідні, наприклад, мають на основі однієї або двох простих ліній сконструювати більш складний об'єкт [174, с. 667].

Останню групу факторів Дж. Гілфорд визначив як «муки роздвоєності». Це конвергентне мислення (поєднує факти з різних сфер людської діяльності) та мислення дивергентне (у схожому відшукує індивідуальні своєрідності). На основі всіх згаданих факторів Дж. Гілфорд будує цілісну систему і знаходить певне місце в цій системі [174, с. 667].

Різні здібності у їхньому ставленні до творчої активності мають різні цінності. Про це Дж. Гілфорд говорить так: «Звертаючись до здібностей, що мають більший стосунок до творчості, стає очевидним, що риси рухливості, гнучкості та оригінальності пов'язуються з загальною категорією дивергентного мислення. Фактор, відомий як чуття до проблеми, має місце в категорії оцінки, а фактор нового визначення – в категорії конвергентного



мислення. Інші здібності, які йдуть у бік від дивергентного мислення, також здійснюють свій внесок у продуктивну діяльність. Є підстава умовно визначити творче мислення як дивергентне, але неправильно буде твердити, що дивергентне мислення пояснює всі інтелектуальні компоненти творчого продукту» [174, с. 668].

В якості критеріїв креативності, на думку М. Холодної, доцільно розглядати комплекс визначених властивостей інтелектуальної діяльності:

- 1) швидкість (кількість ідей, які виникають в одиницю часу);
- 2) оригінальність (здатність виробляти «рідкісні» ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей);
- 3) сприйнятливість (відчуття незвичних деталей, суперечностей і невизначеностей, а також готовність гнучко і швидко переключатися з однієї ідеї на іншу);
- 4) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для виявлення власних думок, а також у простому вигляді бачити складне і, навпаки, у складному – просте) [201, с. 141].

Типовими для діагностики креативності є завдання такого плану: назвати всі можливі способи використання знайомого предмета; назвати всі предмети, які можуть належати до певного класу; продовжити метафору; зробити завершений малюнок на основі простої графічної форми [201, с. 142].

У більшості досліджень при оцінці креативності до уваги беруться, як правило, перші два показники: кількість сформульованих ідей і ступінь їх рідкості у порівнянні з відповідями інших досліджуваних. Але з часом виявилось, що вказані показники дивергентного мислення зовсім не є однозначним свідомством наявності креативності як творчої інтелектуальної здібності. Так, за нестандартністю або «рідкістю» відповіді можуть стояти зовсім різні психологічні явища: власна оригінальність як виявлення творчо-продуктивних можливостей досліджуваного, показна оригінальність як



виявлення особистої гіперкомпенсації інтелектуальної незграбності або психічна неадекватність [201, с. 142].

*Четвертий критерій* - емоційно-рефлексивний (емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва; здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій; здатність до емоційно-художньої педагогічної діяльності).

У відповідності до цього критерію необхідно враховувати той факт, що сприйняття мистецтва суто індивідуальне. Показниками естетичного сприйняття є такі специфічні особливості: емоційність, здатність оцінити естетичний предмет (на основі знань, емоційної пам'яті та досвіду), активна позиція (співпереживання) [209, с. 74].

Формування художньо-естетичного сприйняття у студентів пов'язане зі створенням емоційного мікросередовища, емоційної ситуації, в якій проходить зустріч із творами мистецтва. Можна визначити загальні для всіх мистецтв «емоційні умови» естетичного сприйняття: а) емоційно-образне повідомлення викладача про життя художника, письменника, композитора, про виникнення художнього замислу творця; б) звернення до емоційної пам'яті студентів; в) яскраве емоційне представлення студентам твору мистецтва; г) зустрічі з представниками творчої інтелігенції; д) використання творів «суміжних мистецтв» з метою активізації суб'єктивних образів-уявлень [209, с. 74].

При емоційно-рефлексивному стилі сприйняття твори мистецтва засвоюються найбільш яскраво, виразно й цікаво. У музиці студенти відзначають її характер: сумна, весела, швидка тощо; в образотворчому мистецтві виділяють «гарне» зображення, яскравість кольорів; у літературі – фабулу, інтригу сюжету.

В естетичному сприйнятті мистецтва визначають три фази. Перша – попередня, докомунікативна: формується художньо-психологічна установка як очікування радості від зустрічі з мистецтвом. Очікування породжує емоційну насолоду та естетичне переживання, які здатні отримати лише ті, хто засвоїв весь фонд художніх асоціацій (естетичний досвід), пов'язаних з

даною системою певного виду мистецтва. Ці асоціації складають частину художньо-естетичної установки. Друга фаза естетичного сприйняття – комунікативна, тобто безпосередня зустріч, спілкування з мистецтвом. У цей період складається змістовий та сугестивний прошарки естетичного сприйняття, коли створюється власна художня модель. Третя фаза естетичного сприйняття – посткомунікативна, перехід до аналізу та роздумів, рефлексії [209, с. 95]. На всіх етапах естетичного сприйняття важливою є взаємодія мистецтв у процесі підготовки майбутнього вчителя музики [209, с. 95].

Естетичне почуття, викликане мистецтвом, має ціннісно-емоційне значення, тому що виникає як результат вільної творчої фантазії, творчих узагальнень. Естетичне почуття як суб'єктивний результат оцінного відношення до мистецтва має набагато більшу стимулюючу силу, ніж готова оцінка або просто повідомлений результат [209, с. 98].

Емоційно-художня педагогічна діяльність вимагає від майбутнього вчителя тактовності й толерантності, власної естетичної культури. Студенти мають оволодіти педагогічним інструментарієм формування естетичної культури учнів. Першочерговою умовою виховання естетичних почуттів в учнів є емоційне сприйняття мистецького твору. Процес залучення дітей до мистецтва має бути постійним і різнобічним, студенти мають оволодіти такими напрямками: розкриття механізму зародження і формування естетичного почуття; викладення фактів, які викликали естетичне почуття у художника, письменника, композитора; використання різних видів мистецтва при розкритті певної теми; організація художньо-естетичної діяльності [209, с. 98].

Таким чином, здійснена характеристика визначених критеріїв поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики (когнітивного, професійно-виконавського, креативного, емоційно-рефлексивного) дозволила визначити авторські рівні сформованості поліхудожньої компетентності студентів.

**Високий рівень** поліхудожньої компетентності характеризується міцною професійно-теоретичною готовністю майбутніх вчителів до розуміння нових напрямів різнобічного виховання школярів, у тому числі їх естетичного та поліхудожнього виховання, на основі творчого самоствердження особистості, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями та сучасними професійно-педагогічними компетентностями, здатністю орієнтуватися у нових методологічних та теоретико-методичних підходах у поєднанні із високою виконавською майстерністю та розвиненим творчим мисленням, що дає можливість до глибокого аналізу музичних творів. Високий рівень поліхудожньої компетентності включає здатність майбутніх учителів до створення власних оригінальних продуктів творчості у контексті взаємодії мистецтв, а також підготовки дидактичного забезпечення на сучасному рівні розвитку методичної науки. Студенти високого рівня поліхудожньої компетентності виявляють глибокі психолого-педагогічні знання, які дають змогу здійснювати ефективний навчально-виховний процес.

**Достатній рівень** поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики характеризується достатньо високим рівнем фахової підготовки, студенти здатні виконувати завдання на креативному рівні, але не в змозі запропонувати власний творчий підхід до вирішення будь-якої професійно-педагогічної ситуації. Розуміють актуальність та значимість поліхудожнього виховання учнів, оволодівають для цього відповідними вміннями та навичками (фаховими, психолого-педагогічними); на високому рівні проявляють виконавські вміння гри на музичних інструментах та вокалу, але не здатні до створення власних оригінальних мистецьких творів. На достатньому рівні володіють професійною рефлексією, аналізують свої дії щодо поліхудожнього виховання учнів, розуміють свої здобутки та недоліки, достатньо критичні та оптимістичні щодо ліквідації недоліків.

**Середній рівень** поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики характеризується достатньою середньою професійно-теоретичною готовністю, здатністю використовувати знання на практиці у стандартних

ситуаціях. Можливість здійснювати поліхудожнє виховання учнів забезпечується розумінням сутності теорії взаємодії мистецтв та сформованими виконавськими вміннями у поєднанні з відповідними психолого-педагогічними знаннями та вміннями. Але ці студенти недостатньо мобільні, з небажанням реагують на новітні технології, які необхідно використати у професійній діяльності. Часто нездатні до створення творчого продукту, не тільки мистецького, але й педагогічного. Студенти середнього рівня поліхудожньої компетентності більш придатні до репродуктивної діяльності, успішно створюють і виконують завдання за зразком, продукти їхньої діяльності характеризуються стереотипністю, недостатньою самостійністю суджень, вони потребують допомоги викладача при створенні власного освітнього продукту.

**Низький рівень** поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики відрізняється слабкою професійно-теоретичною підготовкою, недостатньо усвідомлена необхідність отримання глибоких і конкретних професійних знань, вони недостатньо мотивовані як на вивчення фахових дисциплін, так і дисциплін психолого-педагогічного циклу, їх виконавські вміння недостатньо професійні і потребують постійного контролю за самостійною роботою з боку викладача, за змістом вона носить чисто репродуктивний характер. Студенти низького рівня не володіють у достатній мірі новітніми педагогічними технологіями, недостатньо розуміють нові вимоги навчально-виховного процесу у школі, особливості сучасних школярів.

### **3.2. Етапна методика формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики**

Визначені та обґрунтовані у другому розділі педагогічні умови формування поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики знайшли в дослідженні детальну апробацію в процесі проведення

формуючого експерименту на основі авторської поетапної методики підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Аналіз наукової літератури засвідчив наявність різних підходів щодо розробки методики підготовки майбутніх вчителів музики на основі синтезу мистецтв. Розроблена в нашому дослідженні методика включала три етапи:

1. *Мистецько – світоглядний*, основним завданням якого була визначена теоретико-знаннява підготовка студентів, опанування ними методологією та теорією інтеграції в галузі мистецької освіти, основами синтезу мистецтв.

2. *Художньо – інтерпретаційний* передбачав оволодіння студентами музично-педагогічних спеціальностей основними шляхами поліхудожнього виховання учнів загальноосвітніх шкіл, розвиток їх креативного мислення.

3. *Творчо – педагогічний* був спрямований на формування поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики.

Формувальний етап експериментального дослідження проводився в експериментальній групі (20 осіб) за точно регламентованих умов під керівництвом дисертанта і в контрольних групах (240 осіб) під керівництвом викладачів, що отримали спеціальні інструкції. Постійне аналітичне дослідження рівня сформованості поліхудожньої компетентності студентів експериментальної групи дозволило зафіксувати позитивні зміни за всіма визначеними критеріями й показниками. Паралельно було проведено традиційне навчання у констатувальних групах, воно також знаходилося під постійним спостереженням дослідників. Було поставлене завдання зібрати матеріал для порівняння з контрольними групами. Отримані результати були представлені для відповідного аналізу та оцінювалися за визначеними критеріями і показниками незалежними експертами, найкращими викладачами університету.

Логіка формувального етапу експерименту передбачала відповідність педагогічних умов основним етапам методики формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики. Так, перша педагогічна умова:

забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу в основному реалізовувалась на першому, мистецько-світоглядному етапі експериментально-методичної роботи зі студентами; друга педагогічна умова: розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики в процесі використання евристичного навчання впроваджувалась на другому, художньо-інтерпретаційному етапі формульовального етапу дослідження; третя педагогічна умова: використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики вирішувалась на третьому, творчо-педагогічному етапі формульовальної методики. Коротко охарактеризуємо кожний етап формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики в процесі розробленої поетапної методики.

*На першому етапі*, мистецько – світоглядному, експериментальна робота проводилась в процесі навчальних занять з фахових дисциплін «Постановка голосу», «Методика виховної роботи» . На основі проведення індивідуальних та групових занять зі студентами відбувалося розширення та переструктурування фахових знань та мистецької ерудиції студентів, активізація різнобічних знань з мистецтва, конкретних знань та досвіду спілкування з мистецтвом, формування мистецького світогляду.

У процесі експериментального дослідження було доведено, що ефективність формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики залежить від якості й рівня мистецьких знань студентів, їх фахової ерудиції та світоглядних позицій, здатності до аналізу мистецьких явищ у їхній взаємодії, вироблених під час навчання в університеті естетичних позицій та художнього смаку, глибоких психолого-педагогічних знань і вмінь, які надають можливість здійснювати поліхудожнє виховання учнів у майбутній професійній діяльності.

Важливим компонентом першого етапу нашої методики є змістовий компонент поліхудожньої підготовки студентів-музикантів, який включав:

1. Загальномистецькі поняття, терміни, основні поняття та категорії наук, що інтегруються, теорії, історії художньої культури тощо.
2. Загальні закономірності, принципи, форми і типи взаємодії видів мистецтва та його використання в естетичному розвитку учнів.
3. Естетичну природу видів мистецтва, їх генетичну, морфологічну та ідейно-моральну єдність.

Формувальний етап експериментального дослідження відбувався, в основному, у процесі вивчення навчальної дисципліни «Постановка голосу», яка є однією з профілюючих дисциплін у системі підготовки майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи. Розвиток вокальної культури як складової професійної компетентності студентів–музикантів у нашому дослідженні відбувався на основі засвоєння ними академічної манери співу. Разом з тим, удосконалення виконавської майстерності студентів було одним із засобів формування у майбутніх учителів музичної і загальної культури, естетичного світогляду, художнього смаку. В нових шкільних програмах з музики, розроблених провідними фахівцями в галузі музичної педагогіки, значне місце відводиться розвитку співацьких навичок.

Була сформульована мета вивчення навчальної дисципліни, яка у найбільшій мірі сприяла формуванню поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики можливостями курсу «Постановка голосу», а саме: ознайомити студентів з теоретичними знаннями про будову та функціонування голосового апарата дорослих та дітей; формувати, удосконалювати вокально-технічні, художньо-творчі та виконавські вміння і навички студентів; досягати свідомого володіння голосом; розвивати вокальний слух; засобами вокального мистецтва здійснювати естетичне виховання майбутніх учителів музики; формувати відчуття прекрасного, вміння розуміти та цінувати вокальне мистецтво та співацьку майстерність.

Ця програма була розрахована на студентів, що мають музичну підготовку в обсязі музичної школи. Курс планувався на 10 семестрів із розрахунку 1 год. на тиждень. Оволодіння предметом відбувалося на

індивідуальних заняттях. Їх зміст, методи та прийоми, що використовувалися у навчальному процесі, підпорядковувалися завданням вокально-технічного та полі художнього розвитку майбутніх учителів музики.

Індивідуальні заняття у класі з постановки голосу охоплювали:

- перевірку виконання самостійного завдання;
- коротку бесіду з питань теорії та методики вокального навчання;
- виконання вправ для розвитку співацьких умінь та навичок;
- виконання вокалізу, що мав бути проміжним етапом між вокально технічними вправами і художнім твором;
- вивчення та «вспівування» вокальних творів;
- розучування пісні без супроводу;
- вивчення пісні шкільного репертуару під власний супровід;
- завдання для самостійної роботи.

Кожного семестру складався репертуарний план студента. У кінці семестру перевірялося його виконання, визначалися результати, оцінювалися виступи на академконцертах, заліках та іспитах.

З метою посилення методичної та практичної підготовки студентів впроваджувався метод спостереження студентів за роботою однокурсників на індивідуальних заняттях з постановки голосу, під час відвідування академічних концертів, конкурсів вокалістів, прослуховування виступів кращих співаків світу тощо).

У кінці кожного індивідуального заняття викладач з постановки голосу пропонує студенту список літератури, нотного матеріалу для самостійного опрацювання.

Самостійна робота передбачала підготовку студентів до занять, виконання індивідуальних навчальних завдань та написання анотацій, за що студенти отримували рейтингові бали (розрахунок рейтингових балів за видами поточного контролю наведений далі), які заносилися до рейтингової відомості успішності.



Були визначені *вимоги до знань та умінь* в класі постановки голосу. Так, студент мав виконати вокальні твори згідно з програмними вимогами, зокрема пісню, романс, аріозо чи арію вітчизняних або зарубіжних композиторів. Водночас необхідно було продемонструвати співацьку майстерність, виконуючи пісню без супроводу інструменту та пісню зі шкільного репертуару під власний супровід. Під час сольного виконання вокальних творів майбутній учитель музики мав продемонструвати рівень володіння співацькими навичками. Важливою умовою була визначена чистота інтонування мелодійної лінії вокального твору, володіння опорним диханням, свобода голосоутворення, формування звуку у близькій співацькій позиції з використанням головного та грудного резонаторів, чітка дикція, правильне фразування, емоційна передача художнього образу.

Розглянемо спрямованість змісту дисципліни на формування поліхудожньої компетентності на прикладі конкретних тем.

*Розвиток вокально-технічних умінь та навичок майбутніх учителів музики.* Відомості про будову голосового апарата та спів як біофізичний процес. Типи співацького дихання. Оволодіння початковими навичками нижньореберно-діафрагматичного дихання та пошук відчуття співацької опори. Усвідомлення поняття атаки звуку та оволодіння м'якою атакою. Відпрацювання співацького звукоутворення на центральній ділянці діапазону. Формування відкритих та закритих голосних звуків. Усвідомлення поняття про низьку і високу співацькі формати та їх значення для звукоутворення. Будова, положення і внутрішня робота гортані під час розспівування і виконання вокалізів. Формування звуку в близькій співацькій позиції. Засвоєння навичок кантиленного співу legato та non legato.

*Виховання художнього смаку та культури звукоутворення студентів.* Відомості про нейропронаксичну та міоеластичну теорії звукоутворення. Відпрацювання навичок чіткої дикції. Артикуляція голосних та приголосних на зручній ділянці діапазону. Створення умов для акустично-повноцінного звучання голосу. Значення резонаторної системи людини під час співу.

Пошук, запам'ятовування і відтворення резонаторних відчуттів (головного, грудного резонаторів та мікстового звучання). Вирівнювання регістрів, забезпечення єдинорегістрового звучання голосу протягом усього діапазону. Перехідні ноти у різних типів голосів. Відпрацювання прийомів фразування, нюансування, декламації та речитативу. Вдосконалення прийомів декламації та речитативу.

Удосконалення співацьких навичок при виконанні пісень без супроводу та під власний супровід. Використання теоретичних та методичних знань з вокальної педагогіки для написання анотацій до пісень шкільного репертуару. Закріплення вокально-технічних умінь при виконанні арій та романсів. Удосконалення навичок художньо-технічних «інтерпретацій» вокальних творів.

*Вдосконалення співацьких навичок у процесі роботи над вокальними творами.* Формування співацьких навичок під час виконання вокалізу. Закріплення навичок звукоутворення під час виконання пісні. Розвиток навичок співу без супроводу. Формування вокального слуху під час виконання вокального репертуару. Відпрацювання навичок співу під власний супровід. Свідоме оцінювання якості звучання власного голосу під час виконання вокального твору та виправлення недоліків у звукоутворенні. Удосконалення дикції та артикуляції в процесі виконання вокального репертуару. Робота над розширенням діапазону співацького голосу студента. Здійснення художньо-педагогічного аналізу романсів та пісень з метою усвідомлення співацьких завдань. Удосконалення вокальних навичок у процесі виконання пісень шкільного репертуару під власний супровід. Подальший розвиток вокальної техніки при виконанні більш складних творів, зокрема, арієти або арії.

1. Формування співацьких навичок написання бесіди до шкільної пісні.
2. Оволодіння методикою вокальної роботи зі школярами.

*Завершальний етап формування вокально-технічних умінь та навичок майбутнього вчителя музики.* Даний етап визначався рівнем сформованості

наступних критеріїв: психолого-фізіологічних особливостей студентів-музикантів (музичної пам'яті, уваги, уяви, волі, темпераменту, відчуття грудного і головного резонування); вокально-технічних навичок та умінь (володіння опорним нижньореберно-діафрагматичним диханням, близькою співацькою позицією, кантиленим звуковеденням, дикцією, фразуванням тощо); оволодінням методикою вокальної роботи зі школярами різних вікових груп; цілеспрямованим підбором та систематизацією вокального репертуару для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Впровадження набутих знань з основ вокальної майстерності та методики вокальної роботи з дітьми відбувалося під час педагогічної практики.

Застосування творчо-пошукових ситуацій на заняттях з постановки голосу з метою самовдосконалення вокальної майстерності студентів. Самостійне вивчення шкільного пісенного репертуару. Оволодіння методикою діагностики співацького голосу. Використання набутих вокально-технічних знань та вміння володіти власним емоційним станом під час сценічного виступу на вокальній олімпіаді, конкурсі вокалістів, академічних концертах з постановки голосу, заліках та іспитах.

Відпрацювання студентами художньо-естетичних та виконавських завдань під час підготовки до випускного іспиту з постановки голосу. Усвідомлення майбутнім учителем музики соціокультурної місії в комунікативному ланцюгу: автор вокального твору – виконавець – слухач. Оволодіння вербальними комунікативними вміннями під час підготовки бесіди про шкільну пісню. Здійснення аналізу високохудожніх зразків вокального виконання для відпрацювання власних недоліків у звукоутворенні.

На цьому етапі проводилися заходи, які сприяли сформованості фахових знань та обізнаності у сфері різних мистецтв, формуванню потреби у художньо-творчій самореалізації, розуміння сучасних вимог до особистості вчителя музики та ін. Це, перш за все, вивчення музичної грамоти та

понятійного апарату інших мистецтв; слухання та обговорення музики; зустрічі з відомими митцями та педагогами; майстер-класи; літературно-музичні вечори та ін. (Див. Додаток А, Додаток Б, Додаток З).

*На другому етапі*, художньо – інтерпретаційному, експериментальна робота відбувалася в процесі проходження факультативу «Поліхудожнє виховання учнів», зміст якого ґрунтується на інтегративному підході до вивчення різних видів мистецтва при збереженні пріоритетної уваги до процесу музично-педагогічної підготовки студентів.

*Мета* розробленого в процесі формувального етапу експериментального дослідження факультативу полягала у формуванні поліхудожньої компетентності студентів, майбутніх учителів музики, на основі отриманих, узагальнених та актуалізованих знань, сформованого мистецького світогляду, що було результатом першого етапу представленої методики, а також орієнтації їх поліхудожньої компетентності на підготовку до майбутньої художньо-педагогічної діяльності.

*Зміст* факультативу повністю відповідав меті другого етапу розробленої методики, а саме: набуття вмінь та навичок поліхудожнього виховання учнів загальноосвітньої школи в умовах використання інноваційних та інформаційних технологій і активних методів навчання.

Основні *завдання* факультативу полягали у тому, щоб підготувати студентів до поліхудожнього виховання учнів у процесі проходження педагогічної практики та забезпечити набуття поліхудожньої компетентності.

Орієнтовний план роботи факультативу був зорієнтований на практичну підготовку студентів до роботи вчителем, тому відображав основний зміст календарного планування уроків за програмою інтегрованого курсу «Мистецтво» [Масол]. Наводимо фрагмент програми.

*Заняття 1.* Підготовка до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1 класі. АБЕТКА МИСТЕЦТВ. *Тема 1. Краса навколо нас.* Подорож до країни мистецтв. У гості до веселки. Лісові голоси. Казкові образи у мистецтві. Чарівний ляльковий світ. Осінні настрої. До країни

Мультиляндії. *Тема 2. Мистецтво – чарівне вікно у світ.* Яскраве коло. Різні барви у природи. Візуальне мистецтво. Зимові фантазії. Новорічна фантастична казка. *Тема 3. Загадки художніх мов.* Зустріч із театром. У світі балету. Веселий карнавал. Музична казка. Слухаємо оперу. Опера – казка. Театр ляльок. *Тема 4. Як митці створюють красу.* Народні майстри та майстри–професіонали. Подарунок ветерану. Мистецтво мультиплікації. Свято букваря. Урок–концерт, урок–вернісаж.

*Заняття 2.* Підготовка до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 2 класі. КРАСА ДОВКІЛЛЯ В МИСТЕЦТВІ. *Тема 1. Пори року і народні свята.* Осінні ритми. Осінь барвиста. Прощальна пісня журавлина. Свято врожаю. *Тема 2. Мистецтво і рукотворний світ.* Музичний натюрморт. Природа взимку. Добро несе різдвяний янгол. Новорічне свято. *Тема 3. Бринить природи мова кольорова.* Карнавал тварин. Музична ілюстрація. Весна крокує. Пісня жайворонка. *Тема 4. Образи рідної землі.* Українська рапсодія. «Подарунок ветерану». Гей, на Івана, гей, на Купала.

*Заняття 3.* Підготовка до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 3 класі. ОБРАЗ ЛЮДИНИ В МИСТЕЦТВІ. *Тема 1. Мистецькі мандри казкових персонажів.* Лясолька і Барвик у Країні Мистецтв. За лаштунками лялькового театру. Українська казка мультиплікації. Казка на оперній сцені. Портретна галерея. Герої казки, яку ми створимо разом. *Тема 2. Легендарні герої в мистецтві.* Герої стародавніх міфів. Легендарні митці. Козацькому роду нема переводу. Кобзарі – співці слави України. Героїзм у житті та мистецтві. Зустріч героїв на карнавалі. *Тема 3. Комічні та фантастичні образи.* Мрії збуваються. У світі реального та уявного. Силуети зла. Картинки з виставки. Діалог музики та живопису. Чарівники звуків і фарб. На крилах фантазії. У царстві вигадки. Парад зірок, або Королівство кривих дзеркал. *Тема 4. Краса людської духовності.* Дружба і братство – найкраще багатство. Природа й людина – єдині. Дорога до храму. Образ Мадонни в мистецтві.

*Заняття 4.* Підготовка до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 4 класі. СВІТ У МИСТЕЦЬКИХ ШЕДЕВРАХ. Тема 1. Мій мальовничий світанковий рай. Тема 2. Ми діти твої, Україно. Тема 3. Подорожі країнами і континентами. Тема 4. Дзвони минулого, шляхи майбутнього.

**Приклади фрагментів занять шкільного гуртка наведено у Додатку К.**

*На третьому етапі,* творчо – педагогічному, формування поліхудожньої компетентності відбувалося в процесі проходження студентами різних видів педагогічної практики (пропедевтичної на 2 курсі, педагогічної практики 4-го та 5-го курсів).

Педагогічна практика є завершальним етапом практичної фахової та психолого-педагогічної підготовки студентів, вона готує студентів до виконання усіх функцій учителя-фахівця, до реалізації експериментальної ідеї поліхудожнього виховання учнів у процесі вивчення музики.

Особливістю педагогічної практики є те, що студент включається в коло реальних проблем професійної діяльності вчителя, знайомиться з реальним змістом і обсягом його роботи, самостійно виконує всі обов'язки вчителя музики та класного керівника. Практична діяльність студента у школі сприяє формуванню у майбутніх вчителів самостійності у визначенні та реалізації завдань поліхудожнього виховання учнів. Можна стверджувати, що тільки на педагогічній практиці в сучасній школі завершується формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики. Педагогічна практика позитивно впливає на якісні характеристики майбутнього вчителя, які сприяють розвитку здібностей, необхідних для реалізації поліхудожньої освіти (єрудиція, уява, здатність до аналізу, самоаналізу, готовність до інноваційної діяльності). Не менш важлива її роль у формуванні педагогічних здібностей: академічних, комунікативних, експресивних, організаторських тощо. Педагогічна практика впливає на процеси самовиховання, самопізнання, самоосвіти.

У змісті педагогічної практики по формуванню поліхудожньої компетентності передбачалася навчально-виховна діяльність, а саме: підготовка конспектів уроків, проведення виховних заходів, колективних творчих справ; діагностика учнів щодо рівня сформованості поліхудожньої компетентності.

Форми контролю були передбачені такі: проведення експериментальних уроків та виховних заходів; участь студентів у обговореннях, дискусіях, творчих звітах, повідомленнях про наукові дослідження на підсумкових конференціях з питань педагогічної практики. Форми звітності студента-практиканта: журнал студента-практиканта; розгорнуті плани-конспекти проведених експериментальних уроків та виховних заходів, їх психолого-педагогічний аналіз; матеріали, що відображають роботу студента під час педагогічної практики щодо реалізації поліхудожнього підходу у навчально-виховному процесі школи (результати діагностики учнів, методичні рекомендації, тести, творчі завдання тощо).

Приклади фрагментів студентських уроків подані у [Додатку Л](#).

### 3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Вивчення поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики як особистісної категорії проводилося за такими показниками: сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних видів мистецтва; потреба у художньо-творчій самореалізації; володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач.

*Перший критерій – когнітивний.*

Розподіл студентів у контрольній (КГ) та експериментальній групах (ЕГ) за когнітивним критерієм до формувального експерименту наведено у таблиці 3.1. Надалі для визначення середнього рівня сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики за кожним критерієм ми використовували формули:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i n_i}{n}, \quad \sigma = \sqrt{\frac{(x_i - \bar{x})^2 n_i}{n}}.$$

де  $\bar{x}$  - зважена середня арифметична величина;  $\sigma$  - середнє квадратичне відхилення, яке підтверджує типовість і показовість середньої арифметичної, відображає ступінь коливання числових значень ознак, з яких виводиться середня величина. Середня арифметична і середня квадратична є основними характеристиками одержаних результатів у процесі дослідження:  $n_{KG} = 42$  для КГ;  $n_{EG} = 45$  для ЕГ.

Для зручності статистичної обробки результатів високий рівень кожного із компонентів ми умовно оцінили чотирма балами, достатній – трьома, середній – двома, низький – одним.

Таблиця 3.1.

**Узагальнені результати когнітивного критерію поліхудожньої  
компетентності студентів до формувального експерименту**

| Групи | Показники                                                                  | Рівні    |             |           |             |           |             |           |             |
|-------|----------------------------------------------------------------------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|       |                                                                            | Високий  |             | Достатній |             | Середній  |             | Низький   |             |
|       |                                                                            | $n_i$    | %           | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           |
| КГ    | Сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних видів мистецтва. | 4        | 9,5         | 8         | 19          | 12        | 28,6        | 18        | 42,9        |
|       | Потреба у художньо-творчій самореалізації.                                 | 5        | 11,9        | 10        | 23,8        | 14        | 33,3        | 13        | 31          |
|       | Володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач                  | 5        | 11,9        | 8         | 19          | 10        | 23,8        | 19        | 45,3        |
|       | <b>Загальний показник</b>                                                  | <b>5</b> | <b>11,9</b> | <b>9</b>  | <b>21,4</b> | <b>12</b> | <b>28,6</b> | <b>16</b> | <b>38,1</b> |
| ЕГ    | Сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних видів мистецтва. | 3        | 6,7         | 6         | 13,3        | 18        | 40          | 18        | 40          |



|                                                           |          |            |          |             |           |             |           |             |
|-----------------------------------------------------------|----------|------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Потреба у художньо-творчій самореалізації.                | 5        | 11,1       | 12       | 26,7        | 13        | 28,9        | 15        | 33,3        |
| Володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач | 6        | 13,3       | 10       | 22,2        | 9         | 20,7        | 20        | 43,8        |
| <b>Загальний показник</b>                                 | <b>4</b> | <b>8,9</b> | <b>9</b> | <b>20,7</b> | <b>13</b> | <b>28,5</b> | <b>19</b> | <b>42,2</b> |

Для КГ:  $\bar{x}_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 5 + 9 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 16 \cdot 1}{42} = 2,07.$

Для ЕГ:  $\bar{x}_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{4 \cdot 4 + 9 \cdot 3 + 13 \cdot 2 + 19 \cdot 1}{45} = 1,96.$

Другий критерій – професійно-виконавський - визначався за такими показниками: здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів; естетичний досвід, художньо-образне виконання творів; вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності. Узагальнені результати наведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Узагальнені результати професійно-виконавчого критерію  
поліхудожньої компетентності студентів до формувального  
експерименту**

| Групи | Показники                                                    | Рівні   |      |           |      |          |      |         |      |
|-------|--------------------------------------------------------------|---------|------|-----------|------|----------|------|---------|------|
|       |                                                              | Високий |      | Достатній |      | Середній |      | Низький |      |
|       |                                                              | $n_i$   | %    | $n_i$     | %    | $n_i$    | %    | $n_i$   | %    |
| КГ    | Здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів. | 8       | 19   | 12        | 28,6 | 11       | 26,2 | 11      | 26,2 |
|       | Естетичний досвід, художньо-образне виконання творів         | 7       | 16,7 | 14        | 33,3 | 11       | 26,2 | 10      | 23,8 |
|       | Вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності   | 6       | 14,3 | 15        | 35,7 | 11       | 26,2 | 10      | 23,8 |

|    |                                                              |          |             |           |             |           |             |           |             |
|----|--------------------------------------------------------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|    | <b>Загальний показник</b>                                    | <b>7</b> | <b>16,7</b> | <b>14</b> | <b>33,3</b> | <b>11</b> | <b>26,2</b> | <b>10</b> | <b>23,8</b> |
| ЕГ | Здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів. | 7        | 15,5        | 14        | 31          | 10        | 22          | 14        | 31,5        |
|    | Естетичний досвід, художньо-образне виконання творів         | 7        | 15,5        | 15        | 33          | 11        | 24,5        | 12        | 27          |
|    | Вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності   | 7        | 15,5        | 13        | 29          | 12        | 27          | 13        | 29          |
|    | <b>Загальний показник</b>                                    | <b>7</b> | <b>15,5</b> | <b>14</b> | <b>31</b>   | <b>11</b> | <b>24,2</b> | <b>13</b> | <b>29,3</b> |

Для КГ:  $\bar{x}_{КГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 7 + 14 \cdot 3 + 11 \cdot 2 + 10 \cdot 1}{42} = 2,43.$

Для ЕГ:  $\bar{x}_{ЕГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{7 \cdot 4 + 14 \cdot 3 + 11 \cdot 2 + 13 \cdot 1}{45} = 2,33.$

Третій критерій – креативний визначався за таким показниками: дивергентне мислення; універсальні якості творчої особистості; здатність створювати умови для креативного розвитку учнів. Узагальнені результати подані у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Узагальнені результати креативного критерію поліхудожньої компетентності студентів до формувального експерименту**

| Групи | Показники                                                  | Рівні   |      |           |      |          |      |         |      |
|-------|------------------------------------------------------------|---------|------|-----------|------|----------|------|---------|------|
|       |                                                            | Високий |      | Достатній |      | Середній |      | Низький |      |
|       |                                                            | $n_i$   | %    | $n_i$     | %    | $n_i$    | %    | $n_i$   | %    |
| КГ    | Дивергентне мислення.                                      | 5       | 11,9 | 8         | 19   | 12       | 28,6 | 17      | 40,5 |
|       | Універсальні якості творчої особистості.                   | 6       | 14,2 | 7         | 16,7 | 10       | 23,8 | 19      | 45,3 |
|       | Здатність створювати умови для креативного розвитку учнів. | 4       | 9,5  | 9         | 21,4 | 13       | 30,9 | 16      | 38,2 |

|    |                                                            |          |             |          |             |           |             |           |             |
|----|------------------------------------------------------------|----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|    | <b>Загальний показник</b>                                  | <b>5</b> | <b>11,9</b> | <b>8</b> | <b>19</b>   | <b>12</b> | <b>28,6</b> | <b>17</b> | <b>40,5</b> |
| ЕГ | Дивергентне мислення.                                      | 5        | 11          | 8        | 17,8        | 13        | 29          | 19        | 42,2        |
|    | Універсальні якості творчої особистості.                   | 6        | 13,3        | 7        | 15,6        | 12        | 27          | 20        | 44,1        |
|    | Здатність створювати умови для креативного розвитку учнів. | 5        | 11          | 8        | 17,8        | 15        | 33          | 17        | 38,2        |
|    | <b>Загальний показник</b>                                  | <b>5</b> | <b>11</b>   | <b>8</b> | <b>17,8</b> | <b>13</b> | <b>29</b>   | <b>19</b> | <b>42,2</b> |

$$\text{Для КГ: } \bar{x}_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 5 + 8 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 17 \cdot 1}{42} = 2,02.$$

$$\text{Для ЕГ: } \bar{x}_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{5 \cdot 4 + 8 \cdot 3 + 13 \cdot 2 + 19 \cdot 1}{45} = 1,98.$$

*Четвертий – емоційно-рефлексивний критерій поліхудожньої компетентності студентів проводився за такими показниками: емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва; здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій; до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями. Результати дослідження рівнів сформованості емоційно-рефлексивного критерію до формувального експерименту наведено у таблиці 3.4.*

Таблиця 3.4

**Узагальнені результати емоційно-рефлексивного критерію  
поліхудожньої компетентності студентів до формувального  
експерименту**

| Групи | Показники                                           | Рівні   |      |           |      |          |      |         |      |
|-------|-----------------------------------------------------|---------|------|-----------|------|----------|------|---------|------|
|       |                                                     | Високий |      | Достатній |      | Середній |      | Низький |      |
|       |                                                     | $n_i$   | %    | $n_i$     | %    | $n_i$    | %    | $n_i$   | %    |
| КГ    | Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва            | 9       | 21,4 | 10        | 23,8 | 10       | 23,8 | 13      | 31   |
|       | Здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій | 8       | 19   | 11        | 26,2 | 12       | 28,5 | 11      | 26,3 |

|    |                                                                  |          |             |           |             |           |             |           |             |
|----|------------------------------------------------------------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|    | Здатність до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями. | 9        | 21,4        | 10        | 23,8        | 13        | 31          | 10        | 23,8        |
|    | <b>Загальний показник</b>                                        | <b>9</b> | <b>21,4</b> | <b>10</b> | <b>23,8</b> | <b>12</b> | <b>28,5</b> | <b>11</b> | <b>26,3</b> |
| ЕГ | Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва                         | 8        | 17,8        | 9         | 20          | 12        | 26,7        | 16        | 35,5        |
|    | Здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій              | 9        | 20          | 13        | 29          | 10        | 22          | 13        | 29          |
|    | Здатність до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями. | 8        | 17,8        | 10        | 22,2        | 14        | 31          | 13        | 29          |
|    | <b>Загальний показник</b>                                        | <b>8</b> | <b>17,8</b> | <b>11</b> | <b>24,4</b> | <b>12</b> | <b>26,6</b> | <b>14</b> | <b>31,2</b> |

Для КГ:  $\bar{x}_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{9 \cdot 4 + 10 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 11 \cdot 1}{42} = 2,4.$

Для ЕГ:  $\bar{x}_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{8 \cdot 4 + 11 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 14 \cdot 1}{45} = 2,29.$

Усі отримані результати за чотирма критеріями на констатувальному етапі дослідження ми об'єднали (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Результати діагностування за чотирма критеріями до  
формульовального експерименту**

| Критерії                | Групи | Рівні   |      |           |      |          |      |         |      |
|-------------------------|-------|---------|------|-----------|------|----------|------|---------|------|
|                         |       | Високий |      | Достатній |      | Середній |      | Низький |      |
|                         |       | $n_i$   | %    | $n_i$     | %    | $n_i$    | %    | $n_i$   | %    |
| Когнітивний             | КГ    | 5       | 11,9 | 9         | 21,4 | 12       | 28,6 | 16      | 38,1 |
|                         | ЕГ    | 4       | 8,9  | 9         | 20,7 | 13       | 28,2 | 19      | 42,2 |
| Професійно-виконавський | КГ    | 7       | 16,7 | 14        | 33,3 | 11       | 26,2 | 10      | 23,8 |
|                         | ЕГ    | 7       | 15,5 | 14        | 31   | 11       | 24,2 | 13      | 29,3 |
| Креативний              | КГ    | 5       | 11,9 | 8         | 19   | 12       | 28,5 | 17      | 40,5 |
|                         | ЕГ    | 5       | 11   | 8         | 17,8 | 13       | 29   | 19      | 38   |

|                       |    |   |      |    |      |    |      |    |      |
|-----------------------|----|---|------|----|------|----|------|----|------|
| Емоційно-рефлексивний | КГ | 9 | 21,4 | 10 | 23,8 | 12 | 28,5 | 11 | 26,3 |
|                       | ЕГ | 8 | 17,8 | 11 | 24,4 | 12 | 26,6 | 14 | 31,2 |
| За чотирма критеріями | КГ | 7 | 16,7 | 10 | 23,8 | 12 | 28,6 | 13 | 30,9 |
|                       | ЕГ | 6 | 13,3 | 10 | 22,2 | 12 | 26,7 | 17 | 37,8 |

$$\text{Для КГ: } \bar{x}_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{7 \cdot 4 + 10 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 13 \cdot 1}{42} = 2,26.$$

$$\text{Для ЕГ: } \bar{x}_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{6 \cdot 4 + 10 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 17 \cdot 1}{45} = 2,1.$$

$$\bar{x}_{\text{різн}} = \bar{x}_{\text{КГ}} - \bar{x}_{\text{ЕГ}} = 2,26 - 2,1 = 0,16.$$

На констатувальному етапі експериментального дослідження ми переконалися, що в студентів переважно низький і середній рівень розвитку поліхудожньої компетентності. Причому, як бачимо, в КГ за усіма критеріями дещо вищий рівень розвитку поліхудожньої компетентності. Ми свідомо в якості експериментальної групи вибрали групу, в котрій середнє значення рівня розвитку поліхудожньої компетентності є нижчим. Аналіз отриманих даних доводить також, що в процесі традиційного навчання у вищій школі поліхудожня компетентність не формується. Тому подальша робота має бути спрямована на створення сучасної концепції і технології розвитку поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики.

Для визначення результативності експериментальної методики щодо формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики ми використовували результати усного опитування, бесіди, тестування, анкетування, які обробляли методами математичної статистики. Нами було обрано контрольну (42 студенти) та експериментальну (45 студентів) групи.

З метою підвищення якості та надійності спостережень ми:

- систематично і багаторазово спостерігали за навчальною діяльністю, поведінкою та активністю студентів під час експерименту;
- спостереження проводилися кількома особами;
- реєстрували окремі факти і дії студентів у ході експерименту;

- фактологічно записували весь процес організації і проведення експерименту.

Процедура дослідження передбачала такі стадії:

- розробка програми дослідження (постановка проблеми, завдань, визначення об'єкту та предмету дослідження, уточнення понятійного апарату);
- визначення емпіричних об'єктів дослідження (вибірка);
- збір необхідної інформації про стан проблеми дослідження (аналітичний огляд і констатувальний експеримент);
- розробка методики формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики;
- формувальний експеримент;
- кількісна та якісна обробка інформації.

Свій експеримент ми умовно розділили на чотири етапи, кожен з яких був спрямований на вирішення визначених завдань.

На першому етапі дослідження ми обґрунтували проблему та розробили інструментарій дослідження. Також на цьому етапі здійснили вибір та вирівнювання контрольних та експериментальних груп на основі проведення вхідного тестування та анкетування, а також визначили умови експерименту, ті, які змінюватимуться, і ті, що не змінюватимуться.

В якості експериментальної групи нами було обрано групу, в якій середній рівень сформованості поліхудожньої компетентності є нижчим. Перевіримо методами математичної статистики правильність вибору ЕГ та КГ. Іншими словами, ми перевіряємо однорідність вибраних груп.

Застосовуємо критерій однорідності  $\chi^2$  (хі-квадрат).

Побудуємо допоміжну таблицю, користуючись даними таблиці 3.5:

| $x_i$          | 4<br>(високий) | 3<br>(достатній) | 2<br>(середній) | 1<br>(низький) | $\sum n_{ik}$ |
|----------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|---------------|
| КГ( $n_{i1}$ ) | 7              | 10               | 12              | 13             | 42            |

|                |    |    |    |    |        |
|----------------|----|----|----|----|--------|
| ЕГ( $n_{i2}$ ) | 6  | 10 | 12 | 17 | 45     |
| $\sum n_{il}$  | 13 | 20 | 24 | 30 | $n=87$ |

Спостережуване значення критерію знаходимо за формулою:

$$\chi^2_{cn} = \sum_{i=1}^l \sum_{j=1}^k \frac{\left( n_{ij} - \frac{m_i n_j}{n} \right)^2}{\frac{m_i n_j}{n}},$$

де  $m_i = \sum_{j=1}^k n_{ij}$  - сума частот  $i$ -го стовпця;  $n_i = \sum_{i=1}^l n_{ij}$  - сума частот  $j$ -го

рядка.

$$\chi^2_{cn} = \frac{(7-6,3)^2}{6,3} + \frac{(10-9,7)^2}{9,7} + \frac{(12-11,6)^2}{11,6} + \frac{(13-14,5)^2}{14,5} + \frac{(6-6,7)^2}{6,7} +$$

$$+ \frac{(10-10,3)^2}{10,3} + \frac{(12-12,4)^2}{12,4} + \frac{(17-15,5)^2}{15,5} \approx 0,49.$$

Критичне значення критерію  $\chi^2_{кр}$  знаходимо за відповідними таблицями, число ступенів свободи  $m = (l-1)(k-1) = 4-1)(2-1) = 3$ ; ступінь значущості  $\alpha = 0,05$ . Отже,  $\chi^2_{кр} = \chi^2_{3;0,05} = 7,82$ .

Оскільки  $0,49 < 7,82$ , то гіпотеза однорідності вибірок (КГ та ЕГ) приймається.

На констатувальному етапі дослідження нами було досліджено загальні рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів у КГ та ЕГ (таблиці 1-5), причому середні рівні для КГ та ЕГ відповідно рівні

$$\text{Для КГ: } \bar{x}_{КГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{7 \cdot 4 + 10 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 13 \cdot 1}{42} = 2,26.$$

$$\text{Для ЕГ: } \bar{x}_{ЕГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{6 \cdot 4 + 10 \cdot 3 + 12 \cdot 2 + 17 \cdot 1}{45} = 2,1.$$

$$\bar{x}_{різн} = \bar{x}_{КГ} - \bar{x}_{ЕГ} = 2,26 - 2,1 = 0,16.$$

Бачимо, що різниця між значеннями середніх величин (рівнів) становить 0,16. Перевіримо методами математичної статистики, чи є

випадковою ця різниця, тобто, чи дійсно вищий середній рівень розвитку поліхудожньої компетентності в КГ вказує на те, що студенти в ній більш підготовлені.

Висуваємо нульову гіпотезу  $H_0$  – залежності між результатами в ЕГ та КГ не існує та альтернативну до неї гіпотезу  $H_1$  – залежність існує.

В якості статистичного критерію для перевірки статистичної гіпотези обираємо випадкову величину  $Z$ , що розподілена за нормальним законом, спостережуване значення критерію знаходимо за формулою:

$$Z_{cn} = \frac{|\bar{x}_{EG} - \bar{x}_{KG}|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_{EG}^2 + (n_2 - 1)S_{KG}^2}{(n_1 + n_2 - 2)}} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}},$$

де  $n_1, n_2$  – відповідно кількість студентів в ЕГ та КГ. Обчислимо виправлені дисперсії для ЕГ та КГ:

$$S_{EG}^2 = \frac{n_1}{n_1 - 1} \left( \frac{\sum x_i^2 \cdot n_{1i}}{n_1} - [\bar{x}_{EG}]^2 \right) = \frac{45}{44} \left( \frac{16 \cdot 6 + 9 \cdot 10 + 4 \cdot 12 + 17}{45} - (2,1)^2 \right) = 1,02 \cdot (5,58 - 4,41) = 1,19.$$

$$S_{KG}^2 = \frac{n_2}{n_2 - 1} \left( \frac{\sum x_i^2 \cdot n_{2i}}{n_2} - [\bar{x}_{KG}]^2 \right) = \frac{42}{41} \left( \frac{16 \cdot 7 + 9 \cdot 10 + 4 \cdot 12 + 13}{42} - (2,26)^2 \right) = 1,02 \cdot (6,26 - 5,1) = 1,18.$$

Спостережуване значення критерію:

$$Z_{cn} = \frac{0,16}{\sqrt{\frac{44 \cdot 1,19 + 41 \cdot 1,18}{45 + 42 - 2}} \sqrt{\frac{1}{45} + \frac{1}{42}}} = \frac{0,16}{1,089 \cdot 0,215} = 0,68.$$

Критичне значення критерію знаходимо за допомогою функції Лапласа:

$$\Phi(Z_{kp}) = \frac{1 - 2\alpha}{2} = \frac{1 - 2 \cdot 0,01}{2} = 0,49 \Rightarrow Z_{kp} = 2,34,$$

$\alpha = 0,01$  - рівень значущості.

Оскільки  $Z_{cn} < Z_{kp}$ , то нульову гіпотезу необхідно прийняти, тобто з імовірністю 0,99 можна стверджувати, що різниця між середніми значеннями



рівнів в КГ та ЕГ є незначущою, тобто обрані нами групи є рівноцінним та однорідними.

У процесі дослідження в ЕГ навчальні заняття проводились з використанням активних методів навчання; мали проблемний характер; при вивченні загальноосвітніх предметів використовувався матеріал зі спеціальних дисциплін і професійного навчання;

У той самий час у КГ заняття проводились у традиційній інформативно-пояснювальній формі; засобами для самостійного вивчення навчального матеріалу слугували традиційні підручники та посібники.

Умовами, які не варіювалися під час експерименту, були:

- однаковий час вивчення однакового матеріалу;
- вивчення однакової для КГ та ЕГ дози навчальної інформації;
- виконання однакових для обох груп лабораторних та практичних завдань тощо.

На другому етапі дослідження проводились лекційні та практичні заняття за запланованими темами в КГ та ЕГ, а також заняття у вигляді семінарів, ділових ігор, практичної роботи, самостійної роботи під керівництвом викладача і без його участі, лекції-концерти, театралізовані виступи тощо. Але якщо в ЕГ навчання проводилося з використанням діяльнісного, особистісно-розвивального підходу, то в КГ це робилося із застосуванням лише традиційних форм і методів навчання. Адже не можна вести експеримент так: в експериментальному класі застосовується безліч спеціально розроблених дидактичних засобів і прийомів виховання, а в контрольному робота ведеться традиційно, але як саме – невідомо. Треба працювати так, щоб усі класи були експериментальними. Педагогічний процес у кожному з них відрізняється одним якимось елементом, який втілює розроблюване наукове положення.

На третьому та четвертому етапах дослідження ми визначали результативність та ефективність нашої методики щодо формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

Ми провели тестування та анкетування студентів КГ та ЕГ з метою виявлення їхньої суб'єктивної оцінки; якості проведення з ними навчальних занять із використанням нашої методики; визначення загального рівня сформованості поліхудожньої компетентності.

У таблицях 3.6-3.9 пропонуємо узагальнені результати всіх чотирьох критеріїв, перерахованих раніше після формувального експерименту.

Таблиця 3.6

**Узагальнені результати когнітивного критерію поліхудожньої компетентності студентів після формувального експерименту**

| Групи | Показники                                                                  | Рівні    |            |           |             |           |             |           |             |
|-------|----------------------------------------------------------------------------|----------|------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|       |                                                                            | Високий  |            | Достатній |             | Середній  |             | Низький   |             |
|       |                                                                            | $n_i$    | %          | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           |
| КГ    | Сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних видів мистецтва. | 3        | 7,1        | 9         | 21,4        | 14        | 33,3        | 16        | 38,2        |
|       | Потреба у художньо-творчій самореалізації.                                 | 5        | 11,9       | 12        | 28,6        | 16        | 37,1        | 9         | 21,4        |
|       | Володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач                  | 4        | 9,5        | 10        | 23,8        | 12        | 28,6        | 16        | 38,1        |
|       | <b>Загальний показник</b>                                                  | <b>4</b> | <b>9,5</b> | <b>10</b> | <b>23,8</b> | <b>14</b> | <b>33,3</b> | <b>14</b> | <b>33,4</b> |
| ЕГ    | Сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних видів мистецтва. | 14       | 31         | 12        | 26,7        | 15        | 33,3        | 4         | 9           |
|       | Потреба у художньо-творчій самореалізації.                                 | 15       | 33,3       | 18        | 40          | 10        | 22,2        | 2         | 4,5         |
|       | Володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач                  | 18       | 40         | 16        | 35,6        | 8         | 17,8        | 3         | 6,6         |

|  |                           |           |             |           |             |           |             |          |            |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|------------|
|  | <b>Загальний показник</b> | <b>16</b> | <b>35,6</b> | <b>15</b> | <b>33,3</b> | <b>11</b> | <b>24,4</b> | <b>3</b> | <b>6,7</b> |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|------------|

Для КГ:  $\bar{x}_{KG} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 4 + 10 \cdot 3 + 14 \cdot 2 + 14 \cdot 1}{42} = 2,1.$

Для ЕГ:  $\bar{x}_{EG} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{16 \cdot 4 + 15 \cdot 3 + 11 \cdot 2 + 3 \cdot 1}{45} = 3.$

Бачимо, що середній рівень когнітивного критерію в експериментальній групі ( $\bar{x}=3$ ) після формувального експерименту став вищий порівняно з констатувальним етапом ( $\bar{x}=1,96$ ); в той же час у КГ ці результати майже не змінилися (до експерименту 2,07, після експерименту – 2,1).

Таблиця 3.7

**Узагальнені результати професійно-виконавського критерію  
поліхудожньої компетентності студентів після формувального  
експерименту**

| Групи | Показники                                                    | Рівні    |           |           |             |           |             |          |             |
|-------|--------------------------------------------------------------|----------|-----------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|
|       |                                                              | Високий  |           | Достатній |             | Середній  |             | Низький  |             |
|       |                                                              | $n_i$    | %         | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           | $n_i$    | %           |
| КГ    | Здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів. | 8        | 19        | 14        | 33,3        | 9         | 21,4        | 11       | 26,3        |
|       | Естетичний досвід, художньо-образне виконання творів         | 7        | 16,7      | 16        | 38,1        | 12        | 28,6        | 7        | 16,6        |
|       | Вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності   | 9        | 21,4      | 15        | 35,7        | 10        | 23,8        | 8        | 19,1        |
|       | <b>Загальний показник</b>                                    | <b>8</b> | <b>19</b> | <b>15</b> | <b>35,7</b> | <b>10</b> | <b>23,8</b> | <b>9</b> | <b>21,5</b> |
| ЕГ    | Здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів. | 18       | 40        | 18        | 40          | 7         | 15,6        | 2        | 4,4         |

|  |                                                            |           |             |           |           |          |             |          |            |
|--|------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|----------|-------------|----------|------------|
|  | Естетичний досвід, художньо-образне виконання творів       | 16        | 35,5        | 16        | 35,5      | 10       | 22,2        | 4        | 6,8        |
|  | Вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності | 15        | 33,3        | 19        | 42        | 6        | 13,3        | 5        | 11,4       |
|  | <b>Загальний показник</b>                                  | <b>16</b> | <b>35,5</b> | <b>18</b> | <b>40</b> | <b>8</b> | <b>17,7</b> | <b>3</b> | <b>6,8</b> |

Для КГ:  $\bar{x}_{КГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 8 + 15 \cdot 3 + 10 \cdot 2 + 9 \cdot 1}{42} = 2,5.$

Для ЕГ:  $\bar{x}_{ЕГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{16 \cdot 4 + 18 \cdot 3 + 8 \cdot 2 + 3 \cdot 1}{45} = 3,04.$

Таблиця 3.8

**Узагальнені результати креативного критерію поліхудожньої компетентності студентів після формувального експерименту**

| Групи | Показники                                                  | Рівні    |            |           |             |           |             |           |           |
|-------|------------------------------------------------------------|----------|------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-----------|
|       |                                                            | Високий  |            | Достатній |             | Середній  |             | Низький   |           |
|       |                                                            | $n_i$    | %          | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           | $n_i$     | %         |
| КГ    | Дивергентне мислення.                                      | 4        | 9,5        | 10        | 23,8        | 14        | 33,3        | 14        | 33,4      |
|       | Універсальні якості творчої особистості.                   | 5        | 11,9       | 11        | 26,2        | 12        | 28,6        | 14        | 33,3      |
|       | Здатність створювати умови для креативного розвитку учнів. | 3        | 7,1        | 12        | 28,6        | 15        | 35,7        | 12        | 28,6      |
|       | <b>Загальний показник</b>                                  | <b>4</b> | <b>9,5</b> | <b>11</b> | <b>26,2</b> | <b>14</b> | <b>33,3</b> | <b>13</b> | <b>31</b> |
| ЕГ    | Дивергентне мислення.                                      | 14       | 31,1       | 15        | 33,3        | 13        | 28,9        | 3         | 6,7       |
|       | Універсальні якості творчої особистості.                   | 15       | 33,3       | 16        | 35,6        | 10        | 22,2        | 4         | 8,9       |
|       | Здатність створювати умови для креативного розвитку учнів. | 16       | 35,6       | 18        | 40          | 9         | 20          | 2         | 4,4       |

|  |                           |           |             |           |             |           |             |          |            |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|------------|
|  | <b>Загальний показник</b> | <b>15</b> | <b>33,3</b> | <b>16</b> | <b>35,6</b> | <b>11</b> | <b>24,4</b> | <b>3</b> | <b>6,7</b> |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|------------|

Для КГ:  $\bar{x}_{КГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 4 + 11 \cdot 3 + 14 \cdot 2 + 13 \cdot 1}{42} = 2,1.$

Для ЕГ:  $\bar{x}_{ЕГ} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{15 \cdot 4 + 16 \cdot 3 + 11 \cdot 2 + 3 \cdot 1}{45} = 3.$

Таблиця 3.9

**Узагальнені результати емоційно-рефлексивного критерію  
поліхудожньої компетентності студентів після формувального  
експерименту**

| Групи | Показники                                                        | Рівні    |             |           |             |           |             |          |             |
|-------|------------------------------------------------------------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|
|       |                                                                  | Високий  |             | Достатній |             | Середній  |             | Низький  |             |
|       |                                                                  | $n_i$    | %           | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           | $n_i$    | %           |
| КГ    | Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва                         | 9        | 21,4        | 11        | 26,2        | 13        | 31          | 9        | 21,4        |
|       | Здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій              | 8        | 19          | 12        | 28,6        | 15        | 35,7        | 7        | 16,7        |
|       | Здатність до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями. | 10       | 23,8        | 10        | 23,8        | 16        | 38,1        | 6        | 14,3        |
|       | <b>Загальний показник</b>                                        | <b>9</b> | <b>21,4</b> | <b>11</b> | <b>26,2</b> | <b>15</b> | <b>35,7</b> | <b>7</b> | <b>16,7</b> |
| ЕГ    | Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва                         | 17       | 37,8        | 20        | 44,4        | 6         | 13,4        | 2        | 4,4         |
|       | Здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій              | 17       | 37,8        | 18        | 40          | 7         | 15,6        | 3        | 6,6         |
|       | Здатність до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями. | 15       | 33,3        | 21        | 46,7        | 6         | 13,4        | 3        | 6,6         |

|  |                           |           |             |           |             |          |             |          |            |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|----------|------------|
|  | <b>Загальний показник</b> | <b>16</b> | <b>35,6</b> | <b>20</b> | <b>44,4</b> | <b>6</b> | <b>13,4</b> | <b>3</b> | <b>6,6</b> |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|----------|------------|

$$\text{Для КГ: } \bar{x}_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 9 + 11 \cdot 3 + 15 \cdot 2 + 7 \cdot 1}{42} = 2,5.$$

$$\text{Для ЕГ: } \bar{x}_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{16 \cdot 4 + 20 \cdot 3 + 6 \cdot 2 + 3 \cdot 1}{45} = 3,1.$$

Результати, наведені у таблицях 3.6-3.9, свідчать, що за усіма критеріями в ЕГ значно збільшився середній рівень. Доведемо методами математичної статистики, що цей результат є дійсно результатом впровадженої нами експериментальної методики. Для подальших обрахунків дані таблиць 3.6-3.9 об'єднаємо в одну таблицю (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Результати діагностування за чотирма критеріями після  
формульовального експерименту**

| Критерії                     | Групи     | Рівні     |             |           |             |           |           |           |             |
|------------------------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
|                              |           | Високий   |             | Достатній |             | Середній  |           | Низький   |             |
|                              |           | $n_i$     | %           | $n_i$     | %           | $n_i$     | %         | $n_i$     | %           |
| Когнітивний                  | КГ        | 4         | 9,5         | 10        | 23,8        | 14        | 33,3      | 14        | 33,4        |
|                              | ЕГ        | 16        | 35,6        | 15        | 33,3        | 11        | 24,4      | 3         | 6,7         |
| Професійно-виконавський      | КГ        | 8         | 19          | 15        | 35,7        | 10        | 23,8      | 9         | 21,5        |
|                              | ЕГ        | 16        | 35,5        | 18        | 40          | 8         | 17,7      | 3         | 6,8         |
| Креативний                   | КГ        | 4         | 9,5         | 11        | 26,2        | 14        | 33,3      | 13        | 31          |
|                              | ЕГ        | 15        | 33,3        | 16        | 35,6        | 11        | 24,4      | 3         | 6,7         |
| Емоційно-рефлексивний        | КГ        | 9         | 21,4        | 11        | 26,2        | 15        | 35,7      | 7         | 16,7        |
|                              | ЕГ        | 16        | 35,6        | 20        | 44,4        | 6         | 13,4      | 3         | 6,6         |
| <b>За чотирма критеріями</b> | <b>КГ</b> | <b>6</b>  | <b>14,3</b> | <b>12</b> | <b>28,6</b> | <b>13</b> | <b>31</b> | <b>11</b> | <b>26,1</b> |
|                              | <b>ЕГ</b> | <b>16</b> | <b>35,5</b> | <b>17</b> | <b>37,8</b> | <b>9</b>  | <b>20</b> | <b>3</b>  | <b>6,7</b>  |

$$\text{Для КГ: } \bar{x}_{\text{КГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n'} = \frac{4 \cdot 6 + 12 \cdot 3 + 13 \cdot 2 + 11 \cdot 1}{42} = 2,3.$$

$$\text{Для ЕГ: } \bar{x}_{\text{ЕГ}} = \frac{\sum x_i n_i}{n''} = \frac{16 \cdot 4 + 17 \cdot 3 + 9 \cdot 2 + 3 \cdot 1}{45} = 3,04.$$

Різниця між середніми значеннями рівнів в ЕГ та КГ становить  $3,04 - 2,3 = 0,74$ . Доведемо, що ця різниця не є випадковою, а є результатом введеної нами експериментальної методики.

Висуваємо нульову гіпотезу  $H_0$ , яка полягає в тому, що різниця між середніми значеннями рівнів в КГ та ЕГ є випадковою та альтернативну до неї гіпотезу  $H_1$  – різниця є значущою і спричинена нашою методикою.

Перевірку проведемо за критерієм Стюдента, спостережуване значення критерію знайдемо за формулою:

$$Z_{cn} = \frac{|\bar{x}_{EG} - \bar{x}_{KG}|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_{EG}^2 + (n_2 - 1)S_{KG}^2}{(n_1 + n_2 - 2)}} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}},$$

де  $n_1, n_2$  – відповідно кількість студентів в ЕГ та КГ. Обчислимо виправлені дисперсії для ЕГ та КГ:

$$S_{EG}^2 = \frac{n_1}{n_1 - 1} \left( \frac{\sum x_i^2 \cdot n_{1i}}{n_1} - [\bar{x}_{EG}]^2 \right) = 1,02 \cdot 0,72 = 0,74.$$

$$S_{KG}^2 = \frac{n_2}{n_2 - 1} \left( \frac{\sum x_i^2 \cdot n_{2i}}{n_2} - [\bar{x}_{KG}]^2 \right) = 1,02 \cdot 1,07 = 1,096.$$

Спостережуване значення критерію:

$$Z_{cn} = \frac{0,74}{\sqrt{\frac{44 \cdot 0,74 + 41 \cdot 1,096}{45 + 42 - 2}}} \cdot \sqrt{\frac{1}{45} + \frac{1}{42}} = \frac{0,74}{0,9548 \cdot 0,214} = 3,62.$$

Критичне значення критерію знаходимо за допомогою функції Лапласа:

$$\Phi(Z_{kp}) = \frac{1 - 2\alpha}{2} = \frac{1 - 2 \cdot 0,01}{2} = 0,49 \Rightarrow Z_{kp} = 2,34,$$

де  $\alpha = 0,01$  - рівень значущості.

Оскільки  $Z_{cn} > Z_{kp}$ , то нульову гіпотезу необхідно відхилити, а прийняти альтернативну гіпотезу, тобто, дійсно запропонована нами методика дала значний дидактичний ефект і завдяки їй суттєво підвищився рівень поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

У таблиці 3.11 пропонуємо загальну динаміку статистичних характеристик розвитку поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики за чотирма критеріями до та після експерименту

Таблиця 3.11

**Загальна динаміка рівнів сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики до та після експерименту**

| До експерименту    |                        |      |                       |      |
|--------------------|------------------------|------|-----------------------|------|
| Рівні              | Експериментальна група |      | Контрольна група      |      |
|                    | $n_i$                  | %    | $n_i$                 | %    |
| Високий            | 6                      | 13,3 | 7                     | 16,7 |
| Достатній          | 10                     | 22,2 | 10                    | 23,8 |
| Середній           | 12                     | 26,7 | 12                    | 28,6 |
| Низький            | 17                     | 37,8 | 13                    | 30,9 |
| Середній рівень    | $\bar{x}_{EG} = 2,1$   |      | $\bar{x}_{KG} = 2,26$ |      |
| Після експерименту |                        |      |                       |      |
| Рівні              | Експериментальна група |      | Контрольна група      |      |
|                    | $n_i$                  | %    | $n_i$                 | %    |
| Високий            | 16                     | 35,6 | 6                     | 14,3 |
| Достатній          | 17                     | 37,8 | 12                    | 28,6 |
| Середній           | 9                      | 20   | 13                    | 30,9 |
| Низький            | 3                      | 6,6  | 11                    | 26,2 |
| Середній рівень    | $\bar{x}_{EG} = 3,04$  |      | $\bar{x}_{KG} = 2,3$  |      |



Для наочності співвідношення КГ та ЕГ до і після експерименту подамо у вигляді графіків та гістограм (рис. 1,2,3,4). Як видно з рисунка 3.1 та 3.2 ламана, що відповідає КГ, майже не змінилась, в той час як ламана, що відповідає ЕГ, зазнала значних змін: значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем і збільшилась кількість студентів з високим та достатнім рівнями.

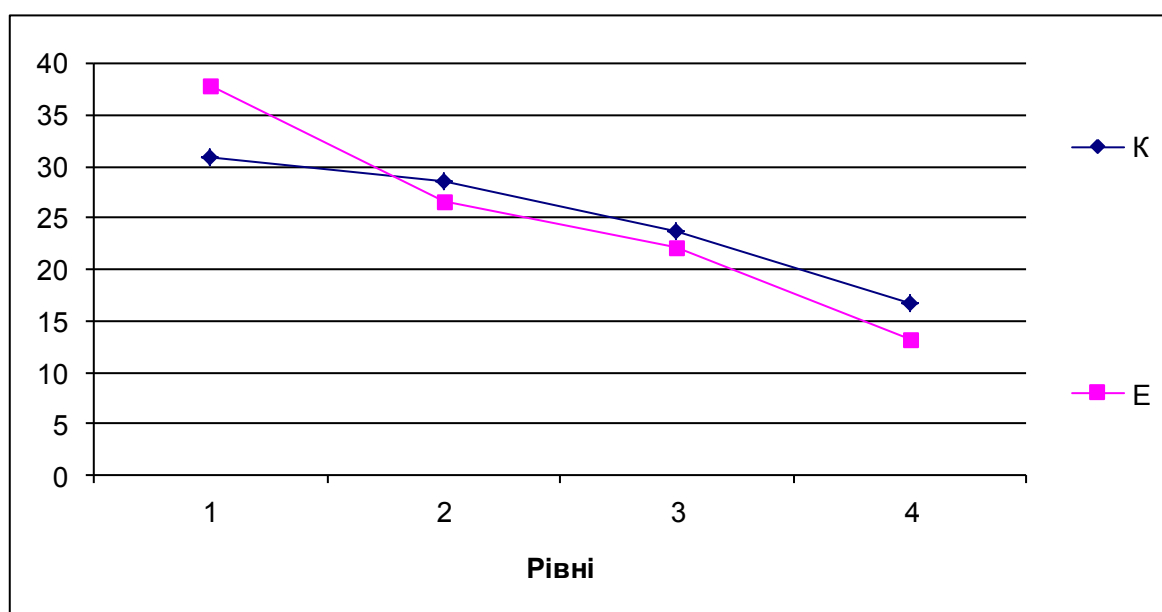


Рис.3.1. Розподіл студентів КГ і ЕГ до експерименту (у %).

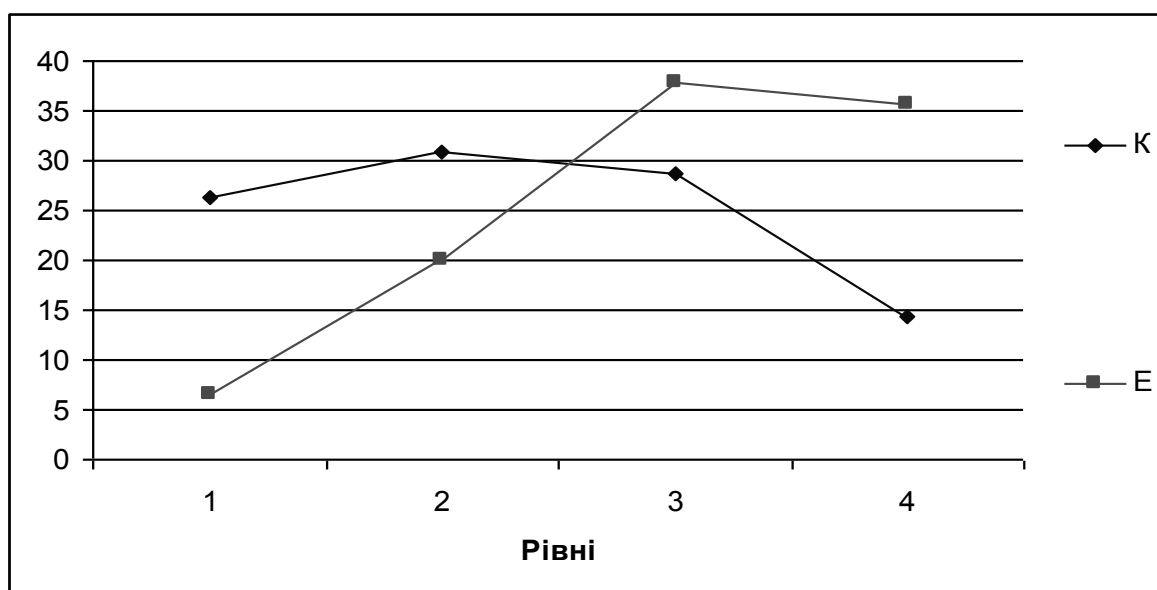


Рис.3.2. Розподіл студентів КГ і ЕГ після експерименту (у %).

Кінцеві результати проведеної роботи проілюстровані за допомогою гістограм (рис.3.3, 3.4). Їх аналіз також показує, що до експерименту групи були майже однакові, а після експерименту показники в ЕГ значно поліпшились

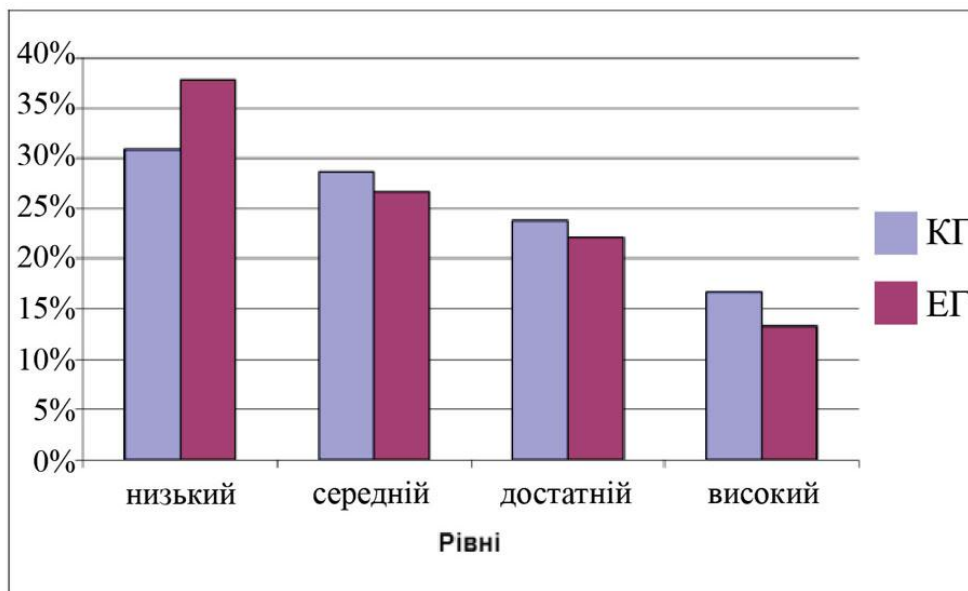


Рис.3.3. Гістограма студентів КГ і ЕГ до експерименту (у %).

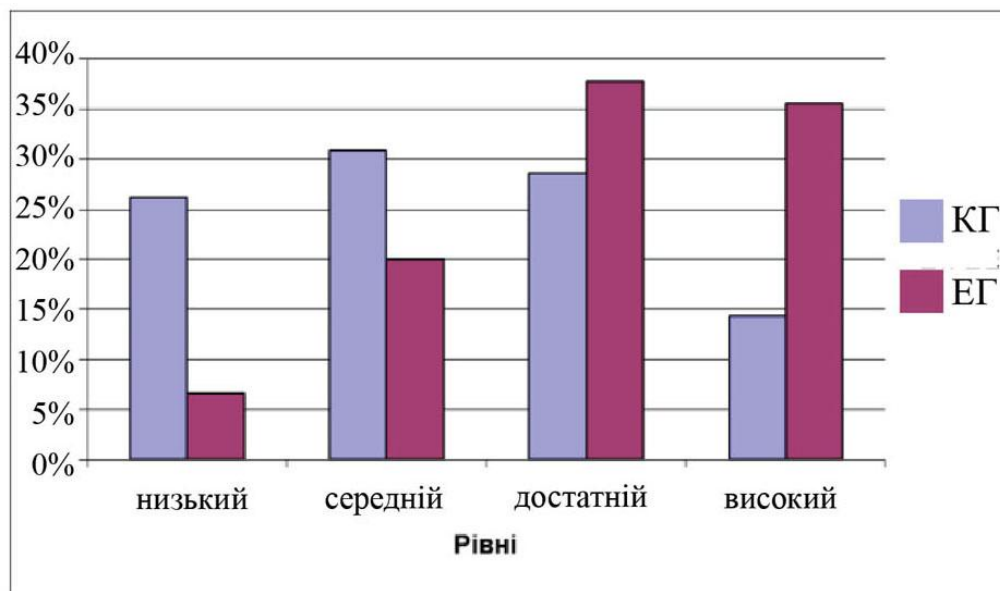


Рис.3.4. Гістограма після експерименту (у %).

Покажемо на графіку (рис.3.5), які зміни відбулися в ЕГ до та після формульовального експерименту.

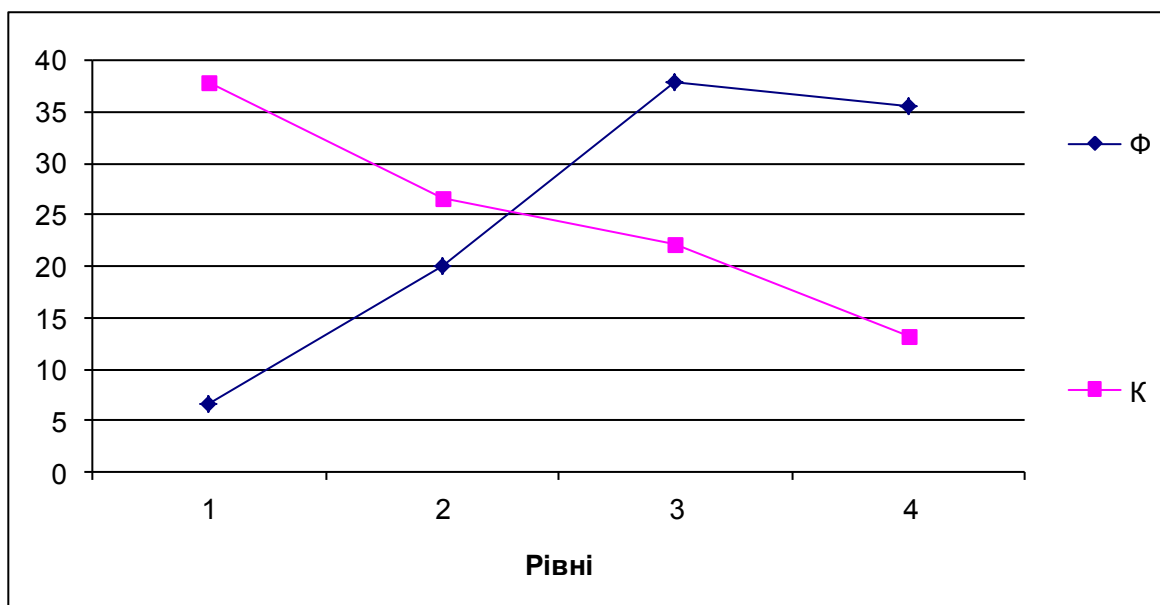


Рис. 3.5. Динаміка рівнів студентів ЕГ до та після експерименту

Ламана К відповідає результатам в ЕГ на констатувальному етапі дослідження, а ламана Ф – після формувального. Із графіка видно, що результати в ЕГ зазнали значних змін після введеної нами експериментальної методики.

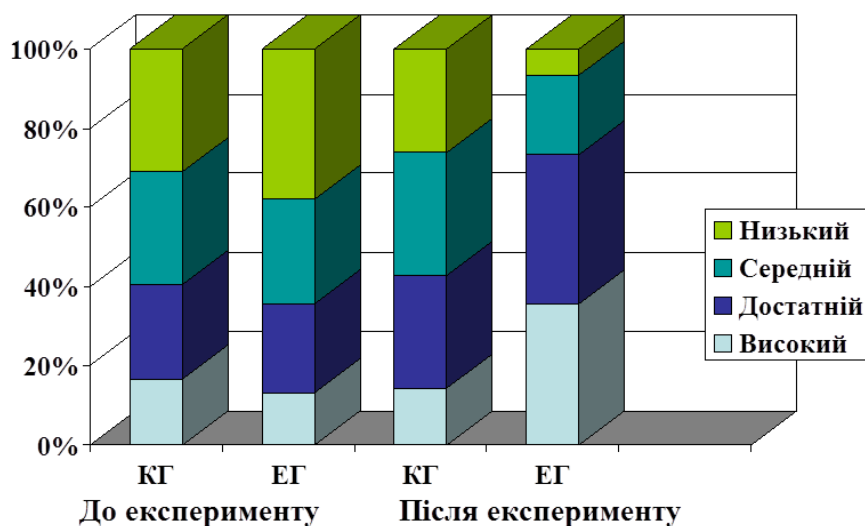


Рис. 3.6. Динаміка сформованості поліхудожньої компетентності студентів контрольної та експериментальної груп

Обчислимо загальні характеристики впливу експериментальної методики на формування поліхудожньої компетентності майбутнього

вчителя музики, обчисливши коефіцієнти зростання показників і статистичної характеристики генеральної середньої величини генеральної сукупності.

Знайдемо відношення середніх рівнів в КГ ( $C_K$ ) до експерименту –  $\bar{x}'_{KG}$ , та після експерименту  $\bar{x}''_{KG}$ :

$$C_K = \frac{\bar{x}''_{KG}}{\bar{x}'_{KG}} = \frac{2,3}{2,26} = 1,02$$

Цей показник характеризує зміну досліджуваних рівнів внаслідок впливу традиційної методики навчально-виховного процесу.

Відношення середніх балів ЕГ ( $C_E$ ) (до експерименту –  $\bar{x}'_{EG}$ , та після експерименту  $\bar{x}''_{EG}$ ):

$$C_E = \frac{\bar{x}''_E}{\bar{x}'_E} = \frac{3,04}{2,1} = 1,45$$

показує зростання досліджуваних рівнів в ЕГ за час експерименту.

Коефіцієнт відносного зростання загального рівня поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики ( $C_{рез}$ ) показує відносне сумарне значення динаміки зростання досліджуваних показників в ЕГ та КГ:

$$C_{рез} = \frac{C_E}{C_K} = \frac{1,45}{1,02} = 1,42.$$

Як видно, обрана методика формувального експерименту дозволила підвищити рівень поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

Також на формувальному етапі дослідження ми порівнювали результати проходження педагогічної практики на 5-му курсі в КГ та ЕГ після проведеного експерименту (табл. 3.12).

**Результати педагогічної практики студентів після формувального експерименту**

| Бал                          | Оцінка за національною шкалою ( $x_i$ ) | КГ = 42<br>( $n_i$ ) | ЕГ = 45<br>( $m_i$ ) |
|------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|----------------------|
| 1 – 34                       | 1                                       | –                    | –                    |
| 35 – 59                      | 2                                       | 2                    | –                    |
| 60 – 74                      | 3                                       | 18                   | 2                    |
| 75 – 89                      | 4                                       | 17                   | 13                   |
| 90 – 100                     | 5                                       | 5                    | 30                   |
| Середній бал ( $\bar{x}_j$ ) |                                         | $\bar{x}_1 = 3,6$    | $\bar{x}_2 = 4,6$    |

Застосуємо критерій згоди істинності розходжень в успішності з вивчення студентами даної теми до та після експерименту.

Висуваємо нульову гіпотезу  $H_0$ , згідно якої відсутні відмінності між оцінками в КГ та ЕГ.

Для підтвердження чи відхилення гіпотези  $H_0$  знайдемо критичне значення критерію за формулою:

$$Z = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\mu_1^2 + \mu_2^2}},$$

де  $\bar{x}_1$  та  $\bar{x}_2$  – середні бали відповідно в КГ та в ЕГ;

$$\mu_1^2 = \frac{D_1}{n_{KG}} \left( 1 - \frac{n_{KG}}{N} \right) \quad \text{і} \quad \mu_2^2 = \frac{D_2}{n_{EG}} \left( 1 - \frac{n_{EG}}{N} \right),$$

де  $D_1$  та  $D_2$  – дисперсії відповідно в КГ та в ЕГ. Визначимо дисперсії, враховуючи, що всіх студентів, котрі проходили педагогічну практику (у генеральній сукупності), було 98.

$$D_1 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_1)^2 n_{KG}}{n} = \frac{(5-3,6)^2 \cdot 5 + (4-3,6)^2 \cdot 17 + (3-3,6)^2 \cdot 18 + (2-3,6)^2 \cdot 2}{42} \approx 0,57;$$

$$D_2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_2)^2 m_i}{n} = \frac{(5-4,6)^2 \cdot 30 + (4-4,6)^2 \cdot 13 + (3-4,6)^2 \cdot 2}{58} \approx 0,32.$$

Обчислимо квадрати середніх похибок вибірових середніх:

$$\mu_1^2 = \frac{D_1}{n_{KG}} \left( 1 - \frac{n_{KG}}{N} \right) = \frac{0,57}{42} \left( 1 - \frac{42}{98} \right) = 0,01$$

$$\mu_2^2 = \frac{D_2}{n_{EG}} \left( 1 - \frac{n_{EG}}{N} \right) = \frac{0,32}{45} \left( 1 - \frac{45}{98} \right) = 0,004.$$

Тоді число

$$Z = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\mu_1^2 + \mu_2^2}} = \frac{4,6 - 3,6}{0,118} = 8,47.$$

Згідно з законами математичної статистики, якщо число  $Z < 3$ , то нульову необхідно прийняти.

У нашому випадку  $Z = 8,47 > 3$ , це означає, що нульову гіпотезу необхідно відхилити, тобто відмінність в успішності з проходження педагогічної практики є значною й не випадковою, а результатом впровадження нашої методики.

### Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлені критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики; розроблена та експериментально перевірена методика формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки; представлено аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

У процесі дослідження встановлено *критерії* поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики (когнітивний, професійно-виконавський, креативний та емоційно-рефлексивний), до кожного з них визначені *показники*. Когнітивний

експліковано такими показниками: сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних мистецтв; потреба у художньо-творчій самореалізації; володіння алгоритмом вирішення музично-педагогічних задач; професійно-виконавський критерій - здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів; естетичний досвід, художньо-образне виконання твору; вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності; креативний критерій - дивергентне мислення; універсальні якості творчої особистості; здатність створювати умови для креативного розвитку учнів; емоційно-рефлексивний критерій - емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва; здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій; здатність до емоційно-художньої педагогічної діяльності.

Розроблена в процесі дослідження методика формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики включає три етапи:

- *мистецько* – *світоглядний*, основним завданням якого була визначена теоретико-знаннєва підготовка студентів, опанування ними теорією інтеграції в галузі мистецької освіти, основами синтезу мистецтв, становлення професійної самосвідомості;
- *художньо* – *інтерпретаційний* передбачав оволодіння студентами музично-педагогічних спеціальностей основними шляхами поліхудожнього виховання учнів загальноосвітніх шкіл, розвиток їхнього креативного мислення;
- *творчо* – *педагогічний* був спрямований на формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики як здатності проводити поліхудожнє виховання учнів.

На *першому етапі* (мистецько – світоглядному) експериментальна робота проводилася в процесі навчальних занять із фахових дисциплін «Постановка голосу», «Методика виховної роботи». На основі проведення індивідуальних та групових занять зі студентами відбувалося розширення та переструктурування фахових знань та мистецької ерудиції студентів, активізація різнобічних знань із мистецтва, конкретних знань та досвіду спілкування з мистецтвом, формування мистецького світогляду.

*На другому етапі* (художньо – інтерпретаційному) експериментальна робота відбувалася в процесі вивчення факультативу «Поліхудожнє виховання учнів», зміст якого ґрунтується на інтегративному підході до вивчення різних видів мистецтва за умови пріоритетної уваги до процесу музично-педагогічної підготовки студентів.

*На третьому етапі* (творчо – педагогічному) досліджувалося формування поліхудожньої компетентності в процесі проходження студентами різних видів педагогічної практики (пропедевтичної на 2 курсі, педагогічної практики 4-го та 5-го курсів).

Отримані результати формувального етапу експерименту дозволили зробити висновок про те, що запропонована методика значно підвищує достатній (на 15,6%) та високий (на 22,3%) рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики.

Зміст даного розділу відображений у таких публікаціях автора:

Боблієнко О. П. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики / О. П. Боблієнко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2011. – Вип. 35. – С.185–190.

Боблієнко О. П. Критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики / О. П. Боблієнко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2012. – Вип. 36. – С.154–159.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Поліхудожня компетентність майбутнього вчителя музики – це здатність студента на основі фахових знань, володіння алгоритмом розв’язання музично-педагогічних задач та професійно-виконавської майстерності до здійснення поліхудожнього виховання учнів як особистісно зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії, результатом якого є формування поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, що забезпечує художньо-творчу самореалізацію особистості учня.

Поліхудожня компетентність має гносеологічну, особистісну, мотиваційну та виконавську складові і відповідні до них компоненти, а саме: когнітивний, професійно-виконавський, креативний, емоційно-рефлексивний.

2. У дослідженні поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики визначені й експериментально перевірені основні критерії сформованості поліхудожньої компетентності та їхні показники:

- когнітивний (із показниками: сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних мистецтв; потреба в художньо-творчій самореалізації; володіння алгоритмом розв’язання музично-педагогічних задач);

- професійно-виконавський (із показниками: здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів; естетичний досвід, художньо-образне виконання твору; вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності);

- креативний (із показниками: дивергентне мислення; універсальні якості творчої особистості; здатність створювати умови для креативного розвитку учнів);

- емоційно-рефлексивний (із показниками: емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва; здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій; здатність до емоційно-художньої педагогічної діяльності).

3. Модель формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки зорієнтована на підготовку вчителя музики, здатного вирішувати реальні завдання шкільної практики щодо реалізації

проблеми поліхудожнього виховання учнів. Розроблена модель включає такі структурні компоненти: 1) цільовий компонент (теоретико-методологічне обґрунтування); 2) змістовий компонент (дидактичне забезпечення експерименту); 3) функціонально-процесуальний (педагогічні умови, форми, методи і прийоми формування визначеної якості, педагогічні технології); 4) результативно-оцінний компонент (критерії та показники оцінювання проміжних і кінцевих результатів педагогічного експерименту, рівні розвитку поліхудожньої компетентності).

Основними педагогічними умовами формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики є: 1) забезпечення взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу; 2) розвиток креативного мислення майбутніх учителів музики в процесі використання евристичного навчання; 3) використання сучасних інформаційних технологій у контексті професійної поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики.

4. Розроблена в процесі дослідження методика формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики включає три етапи: мистецько–світоглядний, основним завданням якого була визначена теоретико-знаннява підготовка студентів, опанування ними методологією та теорією інтеграції в галузі мистецької освіти, основами синтезу мистецтв, становлення професійної самосвідомості; художньо–інтерпретаційний передбачав оволодіння студентами музично-педагогічних спеціальностей основними шляхами поліхудожнього виховання учнів загальноосвітніх шкіл, розвиток їхнього креативного мислення; творчо–педагогічний був спрямований на формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики як здатності проводити поліхудожнє виховання учнів.

Результати експериментальної перевірки підтвердили ефективність педагогічних умов і методики формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики. Методика, за допомогою якої реалізуються педагогічні умови, суттєво підвищує рівень поліхудожньої компетентності у

студентів експериментальної групи, про що свідчить зростання кількісних показників за високим і достатнім рівнем сформованості. Одержані результати формувального етапу експерименту є статистично значущими.

У дослідженні доведено, що розроблену й апробовану методику з формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики можна використовувати та впроваджувати у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальших досліджень вимагає розробка продуктивних технологій формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики в умовах фахової підготовки; перспективним є подальша розробка інтегрованого підходу в процесі викладання фахових дисциплін; впровадження зарубіжного досвіду використання синтезу мистецтв у професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учеб. пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
2. Абдуллин Э. Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования : учеб. пособие для студ. высших уч. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Липецк : ЛГПУ, 2006. – 115 с.
3. Абдуллин Э. Б. Новая программа / Э. Б. Абдуллин // Искусство и школа : кн. для учителя / [сост. А. К. Василевский]. – М., 1981. – С. 141–157.
4. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця : Міська друкарня, 2007. – 351 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
7. Андрущенко В. П. Філософія освіти: поняття і предметне поле / В. П. Андрущенко // Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю. – К., 2004. – С. 351–366.
8. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
9. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євро-інтеграційних процесів / Н. В. Артикуца // Вища освіта України. – 2006. – Додаток 3. Т.2 : Вища освіта України у контексті інтеграції Європейського освітнього простору. – С. 24–32.
10. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

11. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
12. Балабан О. А. Комп'ютерне навчання на уроках музики в школі / О. А. Балабан // Рідна шк. – 2002. – № 4. – С. 64–65.
13. Безбородова Л. А. Межпредметные связи в формировании музыкального воспитания / Людмила Александровна Безбородова. – М. : Просвещение, 1982. – 142 с.
14. Белькоський Анжей. Діалектична концепція музичної освіти Е. Р. Йоргенсен / Анжей Белькоський // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр.: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – К., 2007. – Вип. 5(10). – С. 3–10.
15. Бердяев Н. А. Философия творчества культуры и искусства : в 2т. Т. 1. / Николай Александрович Бердяев. – М. : Искусство, 1994 – 542 с.
16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.]. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : [навч.-метод. видання]. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
18. Бірюкова Л. А. Інтеграція педагогічної майстерності в предметах «Хорове диригування» та «Постановка голосу» як передумова ефективного формування майбутнього керівника шкільного хору / Л. А. Бірюкова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Сумського держ. пед. ун-ту. – Суми, 2001. – Спецвипуск за матеріалами конф., Суми 29-30 листопада 2001 р. «Учитель музики – хормейстер в школі». – С 31–40.
19. Боблієнко О. П. Витоки української вокальної школи / О. П. Боблієнко, Г. В. Курков // Наукові записки Вінницького державного педагогічного

- університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2009. – Вип. 28. – С. 229–232.
20. Боблієнко О. П. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики / О. П. Боблієнко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2011. – Вип. 35. – С.185–190.
  21. Боблієнко О. П. Критерії, показники та рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики / О. П. Боблієнко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вінниця, 2012. – Вип. 36. – С.154–159.
  22. Боблієнко О. П. Педагогічні умови формування поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики / О. П. Боблієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ ; Вінниця, 2012. – Вип. 33. – С. 242–247.
  23. Боблієнко О. П. Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О. П. Боблієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ ; Вінниця, 2011. – Вип. 27. – С. 220–224.
  24. Боблієнко О. П. Теоретичні засади поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики / О. П. Боблієнко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 33. Ч.2. – С.157–163.

25. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
26. Болонский процесс и Болонская декларация. – Режим доступа : <http://www.inf.tsu.ru/Webdesign/bpros.nsf/news/0109200514>.
27. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. Д. Бузова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 19 с.
28. Бузова О.Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Д. Бузова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 292 с.
29. Брилін Б. А. Роль музичного смаку та мода в естетичному вихованні учнівської молоді / Б. А. Брилін // Гуманітарні науки. – 2009. – № 1. – С. 176-180.
30. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. – М., 1999. – 87 с.
31. Верховинець В. Весняночка / В. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1989. – 25 с.
32. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
33. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 25-29 августа 1997 г. / [ред. Л. П. Казанцева, сост. П. С. Волкова]. – Астрахань, 1997. – 240 с.
34. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Степко та ін. ; за ред. В. Кременя, С. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

35. Волкова П. С. Музыкальные занятия в условиях полихудожественного развития школы : учеб. пособие / П. С. Волкова. – Астрахань : Астраханский ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 100 с.
36. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик. – К. : Радянська школа, 1969. – 220 с.
37. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский ; ред. Г. Н. Шелогурова. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с. – (Философия риторики и риторика философии).
38. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский / под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 [1] с. – портр.
39. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
40. Выготский Л. С. Реальные формы социального поведения / Лев Семенович Выготский // Психология личности в трудах отечественных психологов ; [отв. ред. Л. В. Куликова]. – СПб. : Питер, 2002. – С. 315–318.
41. Гилфорд Д. И. Три стороны интеллекта / Д. И. Гилфорд // Психология мышления : сб. переводов с нем. и англ.; под. ред. А. М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433–456.
42. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Александр Владимирович Глузман. – К., 1997. – 478 с.
43. Голова В. Ю. Музыкальный фольклор и формирование национального самосознания / В. Ю. Голова // Музыка в школе. – 2000. – № 3. – С. 50–51.
44. Голуб Б. А. Основы общей дидактики : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Борис Алексеевич Голуб. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 96 с.
45. Гончаренко Н. В. Философия и искусство (по проблематике международных этнических конгрессов) / Николай Васильевич



- Гончаренко, Ирина Сергеевна Куликова. – М. : Знание, 2001. – 63 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Эстетика», №7).
46. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / С. У. Гончаренко ; за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 81–107.
  47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
  48. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
  49. Гончарова Е. П. Творческие задания как средство развития восьми сфер творческой индивидуальности школьников / Евгения Петровна Гончарова // Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения. – Минск, 2007. – С. 173–207.
  50. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : спец. 13.00.04 / О. Б. Горбенко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2010. – 20 с.
  51. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Сергій Семенович Горбенко ; Нац. пед ун-т ім. Михайла Драгоманова. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 347 с.
  52. Грінченко Т. Д. Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. Д. Грінченко ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 20 с.

53. Грищенко О. А. Вплив інноваційних технологій на розвиток педагогічної майстерності вчителя / Ольга Грищенко // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К., 2003. – С. 178–202.
54. Гузій Н. В. Професіоналізм педагогічної діяльності: досвід моделювання / Н. В. Гузій // Наук. вісн. Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Пед. науки : зб. наук. пр. – Одеса, 2003. – Вип. 1/2. – С. 161–170.
55. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навчальний посібник / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224с.
56. Гуральник Н. П. Новий погляд на інтеграційні процеси в класі фортепіано / Н. П. Гуральник // Науковий часопис Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1(6). – С. 59–66.
57. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця як невід’ємна складова сучасної професійної освіти / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.
58. Гуров С. Ю. Формування художнього смаку майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / С. Ю. Гуров ; Вінницький державний пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с.
59. Гусев В. Е. О специфике восприятия фольклора / В. Е. Гусев // Творческий процесс и художественное восприятие : сб. текстов. – Л., 1978. – С. 70–90.
60. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования

- / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
61. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
  62. Декер-Фойгт Г. Г. Введение в музыкотерапию / Г. Г. Декер-Фойгт – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
  63. Державна національна програма «Освіта» (Україна – ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
  64. Десятов Т. М. Неперервна освіта: концепція, сутність та стратегія розвитку / Т. М. Десятов // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 124–132.
  65. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления / Ирина Серафимовна Добронравова. – К. : Либідь, 1990. – 149 с.
  66. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Владимир Ильич Загвязинский, Рашид Атаханов. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
  67. Загородня В. Поліхудожнє виховання учнів загальноосвітні шкіл при вивченні художньої культури // Семінар ІППО КУ імені Бориса Грінченка в дистанційному форматі. – Режим доступу : <http://ippo.org.ua/>
  68. Закон України «Про вищу освіту» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 3–11.
  69. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 40 с.
  70. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
  71. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах

- неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 11–58.
72. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти / Іван Зязюн // Наук. вісн. Миколаїв держ. пед. ун-ту. Пед. науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2001. – Вип. IV. – С. 11–22.
  73. Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / Іван Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: філософія освіти : зб. наук. пр. – Л; 2002. – Вип. 8. – С. 3–13.
  74. Зязюн І. А. Художня творчість у вимірах безсвідомого / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін.] – К. ; Черкаси, 2002. – С. 5–10.
  75. Зязюн Л. Мистецтво театру в освітньо-виховному процесі школи / Лариса Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / [голов. ред. доктор пед. наук, проф. В. К. Буряк] / Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2004. – Вип. 8. – С. 342–352.
  76. Інформаційні технології [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.
  77. Кабалевский Д. Б. Программа по музыке / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М. : Просвещение, 1982. – 51 с.
  78. Кабалевський Д. Про трьох китів та про інші цікаві речі / Д. Кабалевський ; пер. з рос. М. Пилинського. – К. : Музична Україна, 1973. – С. 118–187.
  79. Кадемія М. Ю. Інтерактивні засоби навчання : навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, О. А. Сисоєва. – Вінниця : ТОВ «ПЛАНЕР», 2010. – 217 с.
  80. Карпенко Т. П. Формування концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- спец. 13.00.04 / Т. П. Карпенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.
81. Кларин А. М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / А. М. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
  82. Ключко В. І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Віталій Іванович Ключко, 1998. – 396 с.
  83. Козина Т. М. Дидактические принципы совершенствования содержания профессиональной подготовки учителя музыки в педвузе / Т. М. Козина, Л. А. Смирнова // Я. А. Коменський і педагогічна сучасність : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф. – Одеса, 1992. – С. 207–209.
  84. Козир А. В. Проблема формування професійної майстерності фахівців мистецького профілю у вищій школі / А. В. Козир // Науковий часопис Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1(6). – С. 115–123.
  85. Козловська І. М. Інтегративний підхід у дидактичних дослідженнях проблем професійної освіти / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 360–368.
  86. Коляденко Н. П. Взаимодействие искусств в художественном воспитании / Н. П. Коляденко // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы : сб. трудов / под ред. М. М. Берлинчик ; АПН СССР, НИИ художественного воспитания. – Новосибирск, 1989. – С. 46–51.
  87. Коляденко Н. П. Синестезия искусств как фактор художественной интеграции / Н. П. Коляденко // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 15-29 августа 1997 г. / [сост.

- П. С. Волкова, Л. П. Казанцева]. – Астрахань, 1997. – С. 4–11.
88. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
  89. Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах / автори-розробники Л. Масол, Н. Ганнусенко, О. Комаровська, С. Ничкало, О. Оніщенко, В. Рагозіна. – Режим доступу : // <http://www.yur-info.org.ua/index>.
  90. Кондрацька Л. А. Діагностика епістемологічного мислення майбутнього вчителя мистецтва / Л. А Кондрацька // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / [редкол. : О. П. Щолокова та ін.] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – Вип. 4. – С. 43–56.
  91. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособие / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318 с.
  92. Концева Г. А. Системы классификации цветов / Г. А. Концева // Проблемы цвета в художественно-творческой деятельности младших школьников на уроках изобразительного искусства : пособие для учителя. – М., 2000. – С. 31–37.
  93. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах : інформаційний збірник МОН. – 2004. – № 10. – С. 4–32.
  94. Косміна О. Ю. Українське народне вбрання / О. Ю. Косміна. – К. : Балтія-Друк, 2006. – 64с. : іл.
  95. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1990. –119 с.
  96. Кулик О. Формування новітньої вітчизняної філософії освіти у контексті євро інтеграційних процесів / О. Кулик // Вища освіта України. – 2007. – Дод. 3: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. – С. 116–

- 123.
97. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні передумови формування професійної обдарованості / Олена Кульчицька // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – С. 85–92.
98. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус – Прес, 2006. – 348 с.
99. Лебедева М. Б. Подготовка студентов педвузов по программе INTEL «Обучение для будущего» / М. Б. Лебедева // Информатика и образование. – 2003. – № 5. – С. 7–10.
100. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
101. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Педагогіка, 1981. – 185 с.
102. Лещенко М. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / Марія Лещенко. – 2-е вид., доп. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1996. – 185 с.
103. Лещенко М. П. Теоретико-методичні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи в умовах сучасного соціуму / М. П. Лещенко // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Глухівський держ. пед. ун-т. – К. ; Глухів, 2003. – С. 60-82.
104. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності : навч.-метод. Посіб : [у 2 ч.]. – К. : АСМІ, 2003. – Ч.1. – 304 с. ; Ч.2. – 240 с.
105. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей,

- К. С. Халл, Р. Ф. Томсон // Познавательные психические процессы / сост. и общая редакция А. Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.
106. Ліненко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики / А. В. Ліненко // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – Ч.І. (Спецвипуск : Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку). – С. 15–21.
  107. Лисакова І. В. Теоретичні аспекти формування професіоналізму майбутнього музиканта-педагога / Ірина Лисакова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / [редкол. : О. П. Щолокова та ін.] ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 56–63.
  108. Лисицина Л. С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем. – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2006. – 147 с.
  109. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будвельного профілю : монографія / Андрій Вікторович Литвин. – Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
  110. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.
  111. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308с.
  112. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практик : монографія / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
  113. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / [Л. Масол, О. Гайдамака, Е. Белкіна, О. Калініченко, І. Руденко]. – Х. : Веста, вид-во «Ранок», 2006. – 256 с.
  114. Мартьянова Г. М. Шляхи інтеграції мистецтв на уроках музики у навчальних закладах / Г. М. Мартьянова // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич,



- Р. Т. Шмагало (заступн. голови) та ін.]. – К. ; Черкаси, 2003. – Вип. 11. – С. 231–235.
115. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
  116. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 22–23.
  117. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с. – (Акад. пед. наук СССР).
  118. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. А. Михаськова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 19 с.
  119. Мозгальова Н. Г. Методика формування музичного мислення майбутнього вчителя музики / Н. Г. Мозгальова // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / [редкол. : О. П. Щолокова та ін.] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – Вип.4. – С. 112–118.
  120. Моляко В. А. Психологические вопросы выявления одаренности / В. А. Моляко, В. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К. : Знание, 1992. – 57 с. – (В помощь лектору и специалисту).
  121. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : Знание, 1991. – 20 с. – (В помощь лектору и специалисту).
  122. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.
  123. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
  124. Мурована М. Н. Педагогічне керівництво розвитком професійної

- компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / Н. М. Мурована ; Ун-т менеджменту освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.
125. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] /за ред. І. А. Зязюна; Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
  126. Ничкало Н. Г. Професія вчителя вічна : передмова / Нелля Ничкало// Педагогічна майстерність у закладі професійної освіти : монографія / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; Глухівський пед. ун-т. – К., 2003. – С. 3-10.
  127. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
  128. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Педагогика, 1968. – 145 с.
  129. Олексюк О. М. Проективний метод у сучасній музично-педагогічній освіті / О. М. Олексюк // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / [редкол. : О. П. Щолокова та ін.] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1(6). – С. 25–33.
  130. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / [В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна]. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.
  131. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.04 / Орлов Валерій Федорович. – К., 2001. – 448 с.
  132. Освітні технології : навч. -метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін].; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : АСК, 2001. – 256 с.
  133. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / за ред. О. П. Рудницької. – К. : АПН України, 1998. – 183 с.

134. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
135. Отич О. М. Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки / О. М. Отич // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / [редкол. : О. П. Щолокова та ін.] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – С. 48–54.
136. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
137. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
138. Отич О. М. Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії / О. М. Отич // Рідна школа. – 2011. – № 7 (979). – С. 80–81.
139. Отич О. М. Концептуальні засади педагогіки мистецтва : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) / О. М. Отич . – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – С. 205–211.
140. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / [редкол. : О. П. Щолокова та ін.] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 1(6). – С. 15–20.
141. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапаневич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
142. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
143. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко,

- І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
144. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и препод. / Валентин Иванович Петрушин. – М. : Владос, 1997. – 384 с.
  145. Пехота О. М. Педагогічна підготовка вчителя: шляхи гуманізації / О. М. Пехота // Наук. вісн. Миколаїв. держ. пед. ун-ту. Пед. науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2004.– Вип. IV. – С. 29–36.
  146. Пехота О. М. Проектна технологія / О. М. Пехота // Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К., 2001. – С. 148–162.
  147. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 274–295.
  148. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / [О. М. Пехота, В. Д. Будах, А. М. Старева та ін.] ; за ред І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2003. – 240 с.
  149. Пляченко Т. М. Педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т. М. Пляченко ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2011. – 36 с.
  150. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : [в 2 кн.] / И. П. Подласый – М. : Гуманист, изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. – 574 с. ; Кн.2. – 203 с.
  151. Политайко О. М. Принципи інтеграції мистецьких знань майбутнього вчителя в курсу СХК / О. М. Политайко // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. / [редкол. : О. П. Щолокова та ін.] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – Вип. 5(10). – С. 180–187.
  152. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. на здобуття

- наукового ступеня канд. пед. наук : спец : 13.00.04 / І. І. Полубоярина; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2008. – 20 с.
153. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.
  154. Пономарьова О. М. Деякі аспекти інтеграції видів мистецтва / О. М. Пономарьова // Вісник ХДАДМ, 2009. – № 7. – С.112–116.
  155. Пономарёв Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарёв. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.
  156. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. Наук : 13.00.02 / Є. М. Проворова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008 – 19 с.
  157. Програма «Україна – 2010». – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/book/journal/Ukr2010.htm>
  158. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво (5-7 класи) / [уклад. Масол Л] // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1. – С. 14–16.
  159. Программы педагогических институтов: основной музыкальный инструмент (фортепиано) для спец. 03.05.0 «Музыка» / [сост. Г. Н. Падалка, Н. И. Плешкова]. – К. : РУМК, 1996. – 28 с.
  160. Психология личности // Психология : учеб. для гуманит. вузов / под общ. ред. В. И. Дружинина. – СПб., 2002. – С. 271–315.
  161. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
  162. Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів : автореф. дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. В. Пушкар ; Нац.

- пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
163. Пясковский И. Б. Логика музыкального мышления / Игорь Болеславович Пясковский. – К. : Музична Україна, 1987. – 182 с.
  164. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М. : Цапи, 1994. – 143 с.
  165. Рапацкая Л. А. Развитие творческого мышления как условия формирования художественной культуры студентов музыкально-педагогических факультетов / Л. А. Рапацкая // Повышение эффективности творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения : межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1991. – С. 15-26.
  166. Рейзенкинд Т. И. Взаимодействие искусств в подготовке педагогических кадров к художественно-просветительской деятельности : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук // Т. И. Рейзенкинд. – М., 1998. – 42 с.
  167. Рейзенкинд Т. И. Теория и практика комплексного подхода к проблеме взаимодействия искусств в профессиональной подготовке учителя музыки : [монография] / Т. И. Рейзенкинд. – К. : Институт системных исследований образования Украины, 1995. – 200 с.
  168. Рейзенкинд Т. И. Формировать творческое “Я” (семантическая модель в профессиональной подготовке учителя музыки на основе интеграции искусств) / Т. И. Рейзенкинд // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 31–38.
  169. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики та мистецьких дисциплін у контексті євроінтеграційних процесів / Т. Й. Рейзенкінд // Наук.вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб наук. пр. / [голов. ред. А. М. Богуш]. – Одеса, 2006. – Ч. I : Спецвипуск: мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку.– С. 21–33.
  170. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Тетяна Рейзенкінд. – Кривий Ріг :

- Видавничий дім, 2006. – 640 с.
171. Рейзенкінд Т. Й. Категорія інтеграції у професійній підготовці вчителя музики / Т. Й. Рейзенкінд // Рідна шк. – 2001. – № 2. – С. 29–31.
  172. Рейзенкінд Т. Й. Проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах / Т. Й. Рейзенкінд // Вища освіта України. – 2007. – Дод. 3 : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. – С. 201–208.
  173. Рейзенкінд Т. Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 / Т. Й. Рейзенкінд. – К., 2008. – 600 с.
  174. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посібник / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
  175. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / Володимир Андрійович Роменець. – 2-е вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 286 с.
  176. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Т. : Навч. книга– Богдан, 2000. – 272 с.
  177. Ростовський О. Я. Проблеми й перспективи музично-педагогічної освіти в Україні / О. Я. Ростовський // Педагогічні науки Сумського держ. пед. ун-ту. Пед. науки : зб. наук. пр. – Суми, 2001 – Спецвипуск : Учитель музики – хормейстер в школі. – С. 83–89.
  178. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
  179. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
  180. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.
  181. Савенкова Л. Г. Интегрированный подход к процессу освоения искусства в школе. – Режим доступа: [http:](http://)

[//vptk.narod.ru/seminar1/savenkova.html](http://vptk.narod.ru/seminar1/savenkova.html).

182. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. – (Профессиональная педагогическая библиотека).
183. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
184. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. - С. 249-273.
185. Сисоєва С. О. Професійне консультування молоді: можливості мережі Інтернет : навч.-метод. посібник / Сисоєва Світлана Олександрівна, Осадчий Вячеслав Володимирович. – Київ – Мелітополь : ТОВ «ВБМмд», 2005. – 200 с.
186. Смірнова О. О. Методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. О. Смірнова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
187. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Соколова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
188. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд – Ростов н / Д. : Феникс, 2011. – 541 с. – (Высшее образование).
189. Стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю : 010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Напряму підготовки» 0101 «Педагогічна освіта». – К. МОНУ, 2003. – 97 с.
190. Стернберг Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без



- фундамента / Р. Стернберг, Е. Л. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997. – С. 111–126.
191. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский // В. А. Сухомлинский. Избранные произведения в пяти томах. Т. 4 – К. : Рад. шк., 1980. – С. 7–404.
  192. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
  193. 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 : ДОВ «Вінниця» , 2009. – Вип. 21. – С. 527–531.
  194. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М. : АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
  195. Усов Ю. Н. В мире экранных искусств / Ю. Н. Усов. – М. : SVR, Аргус, 1995. – 224 с.
  196. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. Т.1. / К. Д. Ушинський – К. : Рад. школа, 1983.– 489, [1] с.
  197. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / О. А. Федій. – 2-е вид., перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 303, [1] с.
  198. Философия и интеграция современного гуманитарного знания (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2004. – № 7. – С. 3.–9.
  199. Философский энциклопедический словарь – М.: Наука, 1990. – 573 с.
  200. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
  201. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272с.

202. Хуторской А. В. Образовательные компетенции в дидактике и методиках личностно-ориентированного обучения / Анатолий Хуторской // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / [голов ред. В. К. Буряк]. – Кривий Ріг, 2004. – Вип. 8. – С. 104-112.
203. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 318 с.
204. Хьелл Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применения / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. – 606 с.
205. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Л. Цюлюпа ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
206. Цыпин Г. М. Проблемы развивающего обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Геннадий Мойсеевич Цыпин. – М., 1978. – 407 с.
207. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні процеси в освіті / О. В. Чалий // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А.Зязюна. – К., 2000. – С. 158–175.
208. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шевченко Галина Павлівна. – К., 1986. – 418 с.
209. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособие / Г. П. Шевченко. – К. : Рад. шк., 1985. – 144с.
210. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури / О. П. Щолокова : підручник. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 194 с.
211. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [монографія] /О. П. Щолокова. – К. : Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 173 с.

212. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников: новая парадигма / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств. – Астрахань : Институт усовершенствования учителей, 1997. – С. 214–220.
213. Юсов Б. П. Современное состояние вопроса: Научная гипотеза. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б. П. Юсов // Рекомендации к разработке программ по искусству для школьных и внешкольных занятий / под ред. Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова. – М. : Педагогика, 1990. – С. 180–314.
214. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. – 11 p.
215. Jorgensen E. R. In search of music education / E. R. Jorgensen. – Urbana-Champaign : University of Illinois press, 1997. – 120 p.
216. Jorgensen E. R. Transforming music education / E. R. Jorgensen. – Bloomington-Indianapolis : Indiana University press, 2003. – 187 p.
217. Popper K. The philosophy of science : A personal report / K. Popper // British philosophy in mid-century. – L., 1957. – P. 155–194.
218. Towards the European higher education area: responding to challenges in globalize word. – Режим доступа : <http://www.dfes.gov.uk/uploads/documents/LC18may07.pdf>

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Приклади кольорово-тональних асоціацій деяких композиторів

Таблиця А.1

| Тональність            | А.Н. Скрябін                        | Н.А. Римський-Корсаков                                                                        | Б.В. Асаф'єв                                                                 |
|------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <b>До мажор</b>        | червоний                            | білий                                                                                         |                                                                              |
| <b>Соль мажор</b>      | помаранчево-рожевий                 | світлий, відвертий; коричнево-золотавий                                                       | смарагдовість газонів після весняного дощу або грози                         |
| <b>Ре мажор</b>        | жовтий, яскравий                    | денний, жовтуватий, величний, панівний                                                        | сонячні промені, блиск, інтенсивність випромінення світла в спекотний день   |
| <b>ЛЯ мажор</b>        | зелений                             | ясний, весінний, рожевий; це колір вічної юності, вічної молодості                            | швидше радісний, п'яний настрій, ніж світле відчуття, наближене до Ре мажору |
| <b>Мі мажор</b>        | синьо-білий                         | синій, сапфіровий, блискучий, нічний, темно-лазурний                                          | нічне, дуже зоряне небо, дуже глибоке, перспективне                          |
| <b>Сі мажор</b>        | синій                               | похмурий, темно-синій зі сталевим сірувато-свинцевим полиском; колір лиховісних грозових хмар |                                                                              |
| <b>Фа-діз мажор</b>    | яскраво-синій                       | сірувато-зеленуватий                                                                          | шкіра стиглого апельсина (соль-бемоль мажор)                                 |
| <b>Ре-бемоль мажор</b> | фіолетовий                          | темнуватий, теплий                                                                            | червоне зарево                                                               |
| <b>ЛЯ-бемоль мажор</b> | пурпурно-фіолетовий                 | характер ніжний, замріяний; колір сірувато-фіолетовий                                         | колір вишні, якщо її розламати                                               |
| <b>Мі-бемоль мажор</b> | сталевий колір з металічним блиском | темний, похмурий, сіро-синюватий (тональність)                                                | відчуття блакиті неба                                                        |

|                        |                                    |                                                       |                                  |
|------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------|
|                        |                                    | "фортець та укріплень")                               |                                  |
| <b>Сі-бемоль мажор</b> | Сталевий колір з металевим блиском | Трохи темний, сильний                                 | Відчуття кольору слонової кістки |
| <b>Фа мажор</b>        | червоний                           | прозора-зелений, пасторальний; колір весняних берізок |                                  |

### Приклад характеристики мажорних тональностей М.А.Шарпантьє

*C-dur* - веселий та войовничий,

*D-dur* – радісний та дуже войовничий,

*E-dur* - сварливий та роздратований,

*Es-dur* - жорстокий и суворий,

*F-dur* – заповзятий та запальний,

*G-dur* - ніжний, радісний,

*A-dur* - радісний та пасторальний,

*B-dur* – величний та радісний,

*H-dur* - суворий та жалібний.

## Додаток Б

**Музично – дидактичні ігри**

Гра для будь-якої людини – завжди бажаний та цікавий вид діяльності, особливо це стосується дитини, в якій вона піднімає настрій, викликає натхнення, бажання творчої діяльності, непомітно виховує та з легкістю навчає. Видатний педагог В.Сухомлинський зазначав: «У грі розкривається перед дітьми увесь світ. Розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до **знань**» [191, с.95].

Видатний український педагог та композитор В.Верховинець так підкреслював важливість ігор: «Хай малеча бавиться, співаючи, і хай співає, граючись. В цьому надзвичайно велика потреба у самої дитини, у її дитячого товариства» [ 31, с. 25].

**Тема: *регістри*.** Діти, сидячи з заплющеними очима, на слух визначають висоту звуків, танцюючи на високих звуках долонями над головою, на низьких – під партою.

Учні сідають або стають у коло, тримають кілька м'ячів, надувних кульок або м'яких іграшок. При звучанні музики у високому регістрі речі передають один одному зверху над головою. При звучанні музики у низькому регістрі – передають знизу або перекочують по підлозі.

*Музичне лото.* З запропонованих малюнків діти обирають тих, хто підходить до почутих звуків (низькі звуки – слон, динозавр, ведмідь, товста людина; високі звуки – комар, горобець, маленькі діти, заєць, цуценя).

*Інсценування* (або виразне читання) казки «Вовк і семеро козенят». Звернути увагу на те, як вовк міняв голос (з низьким голосом козенята його

не впустили, а з тоненьким та високим його не впізнали і переплутали з козою - мамою).

Вчитель грає колискову в різних регістрах, діти вигадують казку про те, хто її співає (в низькому регістрі: мама - ведмедиця гойдає у колисці свого неслухняного ведмедика; у високому регістрі: мама – синичка співає колискову своїм діткам високо на дереві; у середньому: киця муркоче колискову, вкладаючи спати кошенят).

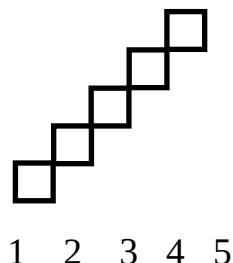
**Тема: *напрямки руху мелодії*** (вгору, вниз, хвилеподібно, стрибками, плавно, на місті: на одному звукові).

Учитель або учень малює рух мелодії на дошці крейдою, всі в повітрі повторюють за ним, малюючи на уявній площині.

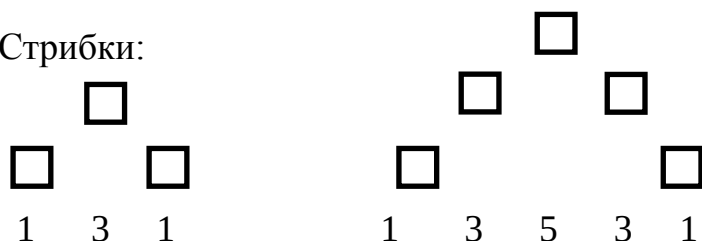
*Музична казка «Пригоди білочки».* Для гри дітям потрібно намалювати на папері велике дерево з товстим стовбуром та гілками. Окремо намалювати та вирізати фігурку білочки (або мати невелику м'яку іграшкову білочку). Вчитель починає розповідь: «Високо на дереві у дуплі разом зі своєю мамою жила маленька білочка Ляна. Вона була дуже допитлива і неслухняна. Тому одного разу, коли мами не було вдома, вона вилізла з дупла та почала стрибати на саму верхівку дерева, щоб роздивитись усе навкруги» (вчитель грає арпеджіо висхідні з середнього регістру до верхньої ноти). Діти визначають рух мелодії та переставляють своїх білочок на верхівку дерева. «Коли мама – білочка повернулася, вона дуже розхвилювалася і почала шукати та просити Ляну спуститися обережно в дупло. Але стрибати Ляна побоялася, бо могла впасти. Послухайте музику та покажіть, що далі робила маленька білочка Ляна і чи змогла вона спуститися до мами? » Вчитель грає мелодію на одній ноті (білочка розгубилася, не знає, що робити, тупцює на місці), звучить плавна мелодія з рухом донизу (білочка вирішила обережно спуститися по стовбуру дерева, не стрибаючи).

*Гра «Ліфт».* Діти уявляють себе у ліфті. В залежності від почутої мелодії вони їдуть вгору, донизу або стоять на місці.

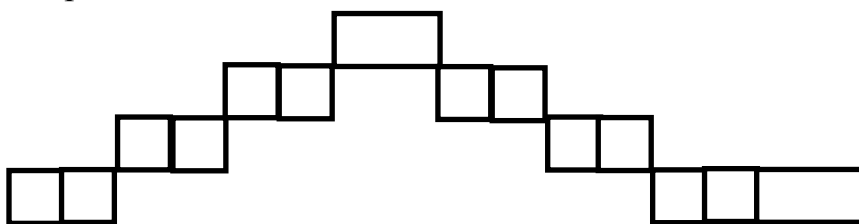
**Тема: звукоряд, тривалості.** Графічно за допомогою квадратиків (короткі звуки) та прямокутників (довгі звуки) малюємо рух мелодії та тривалості звуків, з яких вона складається. Приклади: поступовий рух вгору з 1 до 5 ступені:



Стрибки:



Зображення мелодій:



Ди-би, ди-би, ди-би, би, пі-шла ба-ба по гри - би.

**Тема: нотоносець, запис нотних знаків.**

Пропонуємо вірш Ю. Поплавської:

П'ять лінійок цих чарівних  
 Прийняли усіх гостинно.  
 Тут дієзи і бемолі,  
 Ключ басовий і скрипковий,  
 Нотки дружно виступають,  
 Пісню гарну нам співають.  
 Отакий гостинний пан,  
 Його звати – Нотний стан.

В королівстві є музичнім  
 Сім сестричок голосистих,  
 Розмістились всі вони  
 На лінієчках прямих.



Назви їх повинні знати  
 Співаки і оркестранти.  
 Спільне є для них доручення:  
 Це – мелодії озвучення.  
 От, цікава в них робота,  
 Ми зведемо усіх їх Ноти,  
 З ними весело усім –  
 До, ре, мі, фа, соль, ля, сі.

Л. Єлагіна пропонує використати такі вірші:

Дім у музики із довгих  
 І красивих ліній тонких.  
 Їх не важко рахувать:  
 Раз, два, три, чотири, п'ять.  
 Дім цей всім потрібно знати,  
 Нотоносцем називати.

Недарма ключем зовється  
 Знак скрипковий цей стрункий,  
 Ноти він охороняє  
 І рядок нам відкриває.

Ноти співучі дарує земля.  
 До – це мідяне співання джмеля.  
 Заграє на сопілці дударик – пастушок –  
 І нота «**ре**» озветься, і підуть всі в танок.  
 За дверима кіт нявчить,  
 Наче ноту «**мі**» кричить.  
 Ой, сумна нота «**фа**», ой, сумна...  
 Так зозулька кує, діточок склика.  
 Пригадай, як навесні плакали бурульки:  
 - **Соль** та **Соль**! –  
 На калюжах схоплювались кульки.  
 Наче сонячний промінчик нашу душу звеселя –  
 Це звучить знайома нота, та, що зветься «**ля**».  
 Наче хитре мишеня пропищало –  
 Так тоненько нота «**сі**» прозвучала.

Вчитель пропонує намалювати сім нот на нотоносці і розмалювати їх різними фарбами, основних кольорів яких теж сім, при цьому читає вірш В.Тименка:

Це – червоний, жар неначе,  
 Це – оранжевий, гарячий.

Жовтий – як пшениця в полі.  
 Мов трава – зелений колір.  
 Голубий – як у краплині,  
 А наступний колір – синій.  
 Синій колір, ніби річка.  
 Фіолетовий – як нічка.

**Тема: лади мажорний та мінорний.**

*Музична казка.* Вчитель розповідає казку про сонечко та хмарку. Хмарка заздрила сонечку, що його всі чекають та люблять. І ось одного дня вона вирішила закрити сонечко і стати головною на небі. Коли сонечка не стало, всі засумували, стало темно. Пропонуємо дітям, граючи мінорну мелодію, показати цей стан (закрити лице руками, замружитись, схилитися на парту, зробити сумний вираз обличчя). Несподівано заграє мажор і подивитись на реакцію дітей (вони здивувалися, посміхнулися, відкрили лице, бадьоро озираються). Похвалити тих, хто правильно відреагував на зміну ладу та настрою: «Молодці, ви першими помітили сонечко». Воно перемогло своїми гарячими промінчиками хмару і знов засвітило на небі. Тепер всім радісно, весело, квіти тягнуться до сонечка (показати як), пташки радісно цвірінькають (імітація: тьох-тьох, фіть-фіть, ку-ку, ля-ля), тварини вітають сонечко (імітація: му, бе, кукуріку, ко-ко, мяу, гав, хрю-хрю), діти весело граються та посміхаються один одному (посміхнутись сусіду).

Заграє мелодію колискової в мінорі та в мажорі. Порівняти звучання, проаналізувати, де звучить заспокійливо, під яке звучання може дитинка заснути. Далі зіграти веселий танець в мажорі та мінорі. Під яке звучання можна веселитися, танцювати?

Зіграти учням такі твори: П. Чайковський «Нова лялька» та «Хвороба ляльки», М. Скорик «Мелодія» та Й. Бах «Жарт», порівняти їх, намалювати образи, які викликають твори.

**Тема: музична інтонація.**

В музичній інтонації об'єднується зміст і звук, вона допомагає розкрити художній образ. Вона глибше, повніше, яскравіше, ніж мовна інтонація,

передає емоційний та духовний стан людини, змальовує події, природу, почуття, які вони викликають. Блоки музичних інтонацій (за О. Ростовським):

- музично – мовні інтонації: емоційні, інтелектуальні, вольові;
- монологічні (заклички, закликання, оповіді, ораторська промова) та діалогічні (бесіда, суперечка, репліки – перепитування, заперечення);
- інтонації, що зображають різноманітні рухи (бурхливі, граціозні, незграбні, нерішучі, легкі, невагомі, стрімкі, енергійні, поспішні, злети, падіння);
- емоційно – експресивні (зітхання, знемога, радість, героїчне піднесення);
- предметно – зображальні (такі, що імітують явища природи, біг кінноти, дзвони тощо);
- музично – жанрові (відтворення рис маршу, танцю, пісні);
- музично – стильові (втілення типових рис, притаманних музиці Й. Баха, Л. Бетховена, С. Прокоф'єва).

Практичні завдання для відпрацювання та досягнення виразної інтонації:

- читати вірш з різними інтонаціями (радісно, сумно, неохоче, позіхаючи, байдуже, з почуттям страху, з хитрістю, із зневагою);
- попросити у сусіда ручку з різними інтонаціями (наказуючи, лагідно, нервово, ліниво, зло, весело, зневажливо);
- слухаючи твори з зображальними інтонаціями, намалювати малюнок (Е. Гріг «Ранок», М. Сільванський «Пташка і кицька», К. Сен-Санс «Лебідь»).

**Тема: тембр, виконавські штрихи.**

Учням пропонується уявна мандрівка до казкового палацу, де живуть музичні інструменти. Але у палац прийшла біда: всі мешканці захворіли і не можуть розмовляти та співати. Учні повинні їх вилікувати за допомогою чарівної палички. Щоб знайти її, потрібно відгадати багато загадок, ребусів, правильно проплескати записаний на листочках чарівного дерева ритм, заспівати мелодію, яка сховалася на павутинці у павука, вирішити ритмічні

приклади. Лише коли всі перешкоди подолані – у дуплі старовинного дуба учні знаходять чарівну паличку. Але хто ж вміє керувати нею? І тоді всі помічають фотографію інструментів, які поважно розташувалися на сцені, а попереду стоїть чоловік з чарівною паличкою в руках. Хто це? – питають учні один у одного. Вчитель пояснює, що то – диригент, тобто керівник, а різні інструменти утворюють оркестр. Щоб вилікувати інструменти потрібно з учнів вибрати одного, який буде диригентом. Він бере чарівну паличку і малюнок інструмента. Помах палички – і інструмент виліковується, починає співати (звучить запис мелодії у виконанні потрібного інструмента). Учитель називає інструмент, а учні описують його голос, тобто тембр (забарвлення звучання). Так по черзі учні знайомляться з усіма інструментами (народного та симфонічного оркестру), характеристики тембрів записують у таблицю. Далі за допомогою вчителя картки з намальованими інструментами розкладаються на дві частини, щоб утворився оркестр народних інструментів та симфонічний оркестр. Слухаючи запис звучання оркестрів, учні вгадують, який з них звучить.

*Гра «Відгадай, хто?».* Діти стають в коло. Всередині стоїть учень із заплющеними очима і по голосу вгадує, хто його покликав.

### **Тема: Динаміка.**

Музично – ритмічні вправи на відтворення в рухах динамічних відтінків:

- на піано учні рухаються по колу маленькими кроками, на носочках.
- На форте – великими кроками на всю ступню.
- крещендо та дімінуендо учні передають, звужуючи коло на дімінуендо та розширюючи його на крещендо.

*Пластичний етюд:* імітація життя квітки. Спочатку звучить тиха музика – квітка починає рости (долоні рук з'єднані, поволі піднімаються вгору). На крещендо квітка росте, тягнеться до сонця, на форте – розквітає (руки витягнуті догори, долоні розкриваються), дімінуендо – поволі в'яне квітка, засинає (руки опускаються донизу, лежать на парті нерухомо).

*Динамічний компас:* учень заплющує очі чи повертається спиною до класу. В цей час інший учень ховає будь – який предмет в когось із дітей. Знайти предмет потрібно за допомогою музичної підказки: чим ближче учень підходить до схованої речі, тим голосніше звучить музика (або клас співає).

**Тема: темп.**

В залежності від темпу музики, яку грає учитель, учні повільно ходять чи бігають по класу.

*Пластична імпровізація:* показати рухи звірів під музику, щоб інші вгадали, хто може так танцювати (повільна музика – черепаха, слон, змія, швидка – орел, лисиця, заєць, кінь).

*Імітація руху потяга* під музику: прискорення руху, уповільнення та зупинка. Так діти можуть мандрувати рідним містом на трамваї, називаючи зупинки. Можуть мандрувати з дому до школи на трамваї або тролейбусі, на казковому потязі.

## Додаток В

**Вивчення музичних форм, малювання композицій**

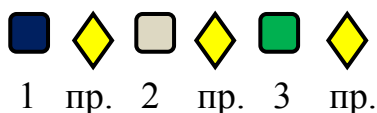
Музичні форми можна намалювати за допомогою геометричних фігур: наприклад, форма рондо (багатократне, не менше 3 разів, повторення головної теми – рефрену, який чередується з різними за змістом епізодами)

малюємо так: 

рефрен - 

інші фігури – епізоди.

Куплетну форму можна намалювати за допомогою двох фігур, але куплети розфарбовувати в різні кольори:



Варіаційна форма: тема - , а варіації – видозмінені зірочки, але одного кольору, тому що тема лише змінюється, а зерно лишається:



Тема 1вар. 2вар. 3вар. 4вар.

*Творче завдання 4*

Намалювати реалістичні композиції (сюжетно-тематичні, пейзажні тощо) – «візуальні розповіді» до програмних музичних творів, театральних вистав: Е. Гріг «У печері гірського короля», Р. Вагнер «Політ Валькірій», К. Дебюссі «Затонулий собор», М. Мусоргський «Світанок на Москва-ріці», Ж. Колодуб фортепіанний цикл «Снігова королева», М. Раков цикл «Сім портретів».

*Творче завдання 5.*

Відобразити розвиток музики, її форми в безпредметних кольорових композиціях – «візуальних варіаціях», «живописних рондо», в яких змінювати кольорову гаму (яскравість, насиченість, контрастність) відповідно до змін у музиці. Наводимо приклад малюнків, зроблених безпосередньо під музику, малювали Семіра та В. Веташ.



Рис.1. А. Вівальді «Зима»



Рис.2. А. Вівальді «Осінь»



Рис.3. А. Вівальді «Літо»:



Рис.4. А. Вівальді «Весна»

Пропонуємо познайомитись із творчістю М. Чюрльоніса – композитора та художника, автора музичного живопису. В своїй творчості він мріяв об'єднати мистецтва. Його картина «Музика лісу» нагадує нам симфонічну поему «В лісі»: шум в лісі – це музика, високі сосни – струни; вітер, який летить, – це музикант, що грає на цих струнах-соснах.

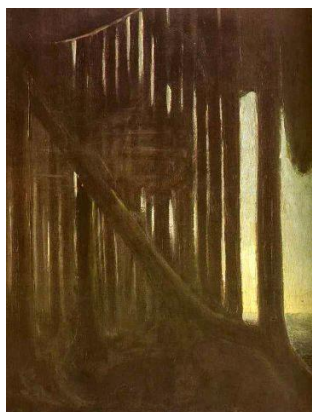


Рис.5. М. Чюрльоніс. Музика лісу.

Учням пропонується прослухати симфонічну поему М. Чюрльоніса «В лісі», намалювати свої враження, порівняти з картинами композитора, написати оповідання «У лісі».

Додаток Д  
**Схеми рецензій**

***Схема рецензії усного виступу:***

- Що сподобалось у виступі, про що розповіли найбільш вдало?
- Як побудований виступ, загальна структура та логіка викладення?
- Чи повністю розкрита тема, чи є достатня кількість прикладів?
- Помічені помилки, суперечності. Заперечення виступаючому.
- Доповнення до виступу. Зауваження та побажання виступаючому.
- Загальна оцінка виступу.

***Схема рецензії тексту підручника, книги чи статті:***

- Чому присвячений вивчений текст? Що зацікавило в тексті та чому?
- Що в ньому найголовніше? Які основні напрямки викладення
- Яка нова інформація чи незвичні позиції зустрілися в тексті?
- Чи зрозумілий зміст тексту? Які місця найбільш складні?
- Які питання виникли під час читання? Про що хотілося би дізнатися додатково?
- Який висновок з прочитаного?

***Схема рецензії відео- або кінофільму:***

- Чому присвячений фільм, що хотіли показати його автори?
- Які явища, поняття, пристрої та інші об'єкти розглянуті у фільмі?
- Який матеріал є головним у фільмі? Яким чином він виділений?
- Що найбільш цікаво та вдало показано у фільмі?
- Які моменти розкриті недостатньо повно та зрозуміло?
- Як фільм пов'язаний із темою, що вивчається?
- Які висновки ви зробили, переглянувши фільм?



## Додаток Ж

**Завдання когнітивного типу**

*Наукова проблема.* Це завдання передбачає вирішення реальної навчально-професійної проблеми, яка існує відповідно до дисципліни, що вивчається, існує у науці або у відповідній галузі професійної діяльності:

- запропонуйте власну версію виникнення співу;
- запропонуйте версію виникнення конкретних культурних традицій: традиції вродження, традиції виготовлення крашанок тощо.

*Дослідження об'єкта.* У завданні наводяться вказівки щодо дослідження об'єкта: слова, текста, музики, картини, обряду, танцю тощо:

- дослідіть слово «музика», встановіть його походження, сутність, функції, інтеграційні зв'язки та ін.;
- розробіть і проведіть дослідження залежності настрою музиканта від виконуваної музики.

*Структура.* Відшукайте принципи побудови різних структур (видів і стилів музики):

- виведіть закономірності побудови вальсу, маршу, польки, сучасних стилів.

*Дослід.* Проведення дослідів, експерименту (словесного, музичного, рухового):

- як колискові впливають на стан дитини?;
- як класична музика заспокоює, поліпшує настрій?

*«Відновлення» історії.* Виявлення причин певної ситуації, наприклад:

- поясніть причини появи певної системи музики;
- поясніть графічну форму нот, їх взаємозв'язок та послідовність.

*Доведення.* Пошук способів підтвердження версій або знань, наприклад:

- доведіть або спростуйте важливість мистецтва у повноцінному житті людини;

- знайдіть загальні елементи в музиці різних культур;
- знайдіть загальні принципи побудови програмних творів образотворчому мистецтві та музиці.

*Загальне у різному.* Визначіть загальне та відмінне у різних системах:

- у різних типах культур;
- у різних видах музики.

*Переклад.* Переклад з мови одного мистецтва на інший:

- Намалюйте музику, а конкретно портрети, слухаючи укр. нар. пісні «Чорнії брови, карії очі», «Ой, під вишнею», «Їхав козак за Дунай», «Ой, ти дівчина з горіха зерня»; п'єси з дитячих альбомів П. Чайковського, В. Косенка, К. Сен-Санса «Карнавал тварин»;

- «оживіть» малюнок, прослухавши музику І. Шамо «Картини російських живописців»;

- визначіть колір музики, використовуючи кольорові асоціації за Л. Міроновою;

- намалюйте картину природи, прослухавши «Пори року» А. Вівальді, Й. Гайдна, П. Чайковського або Лесі Дичко;

*Різноваукове пізнання.* Одночасна робота з різними способами дослідження одного й того ж часового об'єкта – загальнонауковими, гуманітарними, соціологічними та ін.:

- виявіть, що є загального у кольорі та музиці.

### **Завдання креативного типу**

*Зроби по-своєму.* Запропонуйте студентам по-своєму виконати те, що вже відомо :

- придумати нові позначення звука, ноти;
- дати визначення поняттям «тембр», «темп», «діапазон», «агогіка», «об'єкт», «музичне явище»;
- сформулюйте музичне правило, закономірність.

«Проживання» історії. «Проживання» історичних подій в певній галузі:

- поява музичних інструментів;
- виникнення вертепу;
- поява опери;
- будівництво Софіївського собору.

*Образ.* Придумати як та втілити образ –це може бути малюнок, рухи, музика, слова за допомогою відповідних цьому образу засобів:

- негода, сильний вітер; ніч, спить малюк;
- скласти музичну казку. Приклад: пішли діти в ліс по ягоди. День видався теплий, сонячний. Скрізь тиша. Лише іноді чутно, як хтось ніби стукає: «Тук-тук»(діти співають ноту «до» декілька разів, імітуючи стук дятла). Щоб знайти більше ягід, вони вирішили розійтися парами, а щоб не заблукати, вирішили весь час перегукуватися «А-у»(висхідна квінта «до»-«соль»). Дівчатка, які пішли праворуч, почули зозулю (низхідна терція «соль»-«мі»); хлопці, які пішли прямо, вирішили збігти з гори (швидко проспівати низхідну гаму «до-сі-ля-соль-фа-мі-ре-до»). Під горою вони зустріли стареньку бабцю (проспівати «Диби, диби, диби би, пішла баба по гриби»). А дівчатка побачили змію, яка повзала під кущем (проспівати хроматичну гаму догори та донизу), злякалися та швидко побігли до хлопців (висхідна мажорна гама). Раптом почався дощ (заспівати стакато «соль-мі, фа-ре, мі-до, ре-сі, до» на склад «кrap»). Діти вимушені були піти додому.

*Емпатія.* Подумки прослідкуйте («проживіть») музичний твір та етапи його розвитку, опишіть свої почуття.

*Жанри тексту.* Створити словесний продукт у різних формах і жанрах: інтерв'ю, реклама, діловий діалог та ін.:

- складіть вірш на музику;
- створіть сюжет на музику, картину;
- напишіть музику на вірш, картину.

*Винаходи.* Винахід букв, цифр, нот, інших знаків, символів.

*Творення.*

Створіть казку на музику;

- створіть вірш на музику;
- створіть пісню;

*Складання.*

Складіть словник мистецьких термінів;

- складіть кросвод;
- складіть вікторину;
- складіть сценарій ;
- складіть програму концерту.

*Виготовлення.*

Виготовити газету з музичними новинами;

- виготовити відеофільм;
- виготовити мистецький журнал.
- *Навчальний посібник.*
- Розробити навчальний посібник за матеріалами педпрактики;
- провести урок в якості вчителя музики;
- розробити позанавчальний захід.

### **Завдання організаційно-діяльнісного типу**

*Цілі.* Розробити :

- власну мету вивчення кожного навчального курсу;

*Плани.* Розробити:

- план класної творчої роботи;
- індивідуальну програму занять з курсу.

*Виступ.* Скласти і провести:

- показовий виступ;
- концерт;
- вікторину;

- виховний захід.

*Рефлексія.* Проаналізувати свою діяльність (мова, письмо, читання, гра на музичному інструменті, співи) протягом певного періоду часу. Вивести певні закономірності цієї діяльності або визначити позитивні та негативні моменти.

*Оцінка.*

Написати рецензію на текст, фільм, музику;

- підготувати самооцінку своєї роботи.

Методика підготовки та реалізації розроблених евристичних завдань була адаптована на основі наявних у науковій літературі підходів і мала такі характеристики:

- Основу евристичного завдання складали освітні об'єкти, які відповідали *освітньому стандарту*. Це були фундаментальні загальномистецькі поняття, поняття конкретних видів мистецтва, загально-педагогічні поняття ( форми і методи навчання й виховання, освітні технології тощо).

- Були виділені *основні види діяльності* студентів з формування поліхудожньої компетентності студентів ( аналіз мистецького твору, гра на музичному інструменті, малювання тощо).

- Зафіксованими були також *форми можливого творчого продукту*, який створювався студентами в результаті виконання завдання. Наприклад, це: творча гіпотеза, програма, сценарій, мистецький виступ, урок, виховний захід тощо.

- Визначені евристичні методи, за допомогою яких передбачалося виконання студентами завдань. Вони були, як правило, зафіксовані у формулюванні завдання, наприклад: «Запропонуйте якомога більше способів вирішення педагогічної ситуації».

- Формулювання завдання мало узагальнену структуру: об'єкт завдання, передбачені види діяльності, очікуваний продукт, форма виконання та презентації.

- Текст завдання формулюється та шліфується з урахуванням його цікавості, доступності, значущості тощо.

## Додаток 3

**Проект «Видатні митці Вінниччини»**

У рамках проекту «Видатні митці Вінниччини» студенти організували та провели майстер–класи, творчі зустрічі, літературно-музичні вечори, інсценізації, виставки видатних митців нашого краю. Серед них нар.арт України, проф. Газінський В.І., засл.арт. України Бородулін В.Т., засл.арт. України Остапчук Л.О., засл.діяч мистецтв Курков Г.В., засл.арт. Кабардино-Балкарії Третьак В.І., засл.художник України Синепольський І.

## Додаток 3.1.

**Майстер–клас відомого диригента та співака, засл. арт. України  
Бородуліна В.Т.**



У рамках проекту «Видатні митці Вінниці» відбувся майстер–клас з відомим співаком та диригентом, солістом муніципального камерного хору «Вінниця», солістом церковного хору при храмі Стрітєння, засл.арт. України, доц. ВДПУ ім.М.Коцюбинського Валентином Терентійовичем Бородуліним.

Валентин Терентійович поділився досвідом багаторічної концертної діяльності, ознайомив студентів з різноманітним теноровим репертуаром, особливостями стилю *bel canto*. Були висвітлені питання важливості мистецтва в сучасному житті. Співак підкреслив, що мистецтво – це життя, воно повинно бути присутнім з дитинства, оскільки є стрижнем у формуванні особистості. Воно допомагає досягти високого культурного рівня щодо до

людей і життя. Спів у церкві впродовж 23 років – це духовність, людяність. Віра змінює зсередини людину, виховує доброту, милосердя, вміння розуміти іншу людину, відчувати проблеми, вміти співпереживати.

Спів у муніципальному камерному хорі допоміг Валентину Терентійовичу підвищити професійний рівень вокальної майстерності. Участь у міжнародних конкурсах в різних європейських країнах (Італія, Франція, Угорщина, Болгарія, Росія) дала змогу познайомитись, побачити, відчувати особливості культури і мистецтва цих країн, почути колективи світового рівня майстерності.

Знайомство з історією та архітектурними пам'ятками визначних міст Європи (Рим, Париж, Ареццо) збагатило внутрішній світ, дало змогу наочно побачити, відчувати атмосферу, умови життя, настрої міст, де жили та працювали світові знаменитості, видатні архітектори, музиканти, композитори, скульптори, художники, поети, письменники, актори.

Цей мистецький і життєвий досвід Валентин Терентійович з успіхом використовує більш ніж 30 років у роботі зі студентами ВДПУ ім. М. Коцюбинського. У ході обговорення питання «Чи потрібно мистецтво сучасній молоді?» студенти висловлювали різні думки, свої міркування на цю тему. Авторитетна думка В. Бородуліна допомогла зрозуміти важливість мистецтва і духовності в житті будь-якої людини. На своїх заняттях викладач не лише вчить співу, а й навчає аналізувати, розуміти глибину твору, його зміст, особливості стилю автора, знайомить з творчістю композитора та епохою, в яку він жив, розповідає історію створення мистецького твору, проводить паралелі з творами інших видів мистецтва.

Серед учнів В. Бородуліна багато успішних, професійних співаків, які концертують в Україні та за кордоном, працюють солістами оперних театрів, музично-драматичних театрів, філармоній: В. Горай – лауреат міжнародних конкурсів, соліст Одеського національного театру опери та балету, тенор. Г. Білявський – лауреат міжнародних конкурсів, співак, композитор, соліст муніципального камерного хору «Вінниця». М. Червоній – солістка



Вінницької обласної філармонії. В. Холкін – лауреат міжнародних конкурсів, соліст Вінницького музично-драматичного театру ім. Садовського. І. Слободиський – соліст ансамблю пісні й танцю «Поділля». Багато випускників класу засл.арт. України, доц. В. Бородуліна співають в муніципальному камерному хорі «Вінниця», в церковних хорах м. Вінниці та області.

### Додаток 3.2.

#### **Творча зустріч «Пісенне джерело Поділля» із засл. арт. України Остапчук Л.О.**



У рамках проекту «Видатні митці Вінниці» відбулася творча зустріч «Пісенне джерело Поділля», в ході якої студенти ознайомилися з творчістю ансамблю пісні й танцю «Поділля» Вінницької обласної філармонії, та зустрілися з засл. арт. України, солісткою цього ансамблю, ведучою концертних програм, викладачем ВДПУ ім. М. Коцюбинського Остапчук Лідією Оверківною.

Ведучою зустрічі була студентка 4 курсу С. Вона написала сценарій, залучила інших студентів до участі у виступах (читання віршів, спів народних пісень, робота з комп'ютером та проектором, пошукова робота з історії створення обрядових пісень та інсценування обрядів ворожіння на Андрія та колядування на Різдво).

Ведуча: Моя Україно! Сади забуяли,  
В озерах пливуть голубі небеса.

Печаль і тривога у серці зів'яли,  
Квітує навколо чарівна краса.

Моя Україно, рожевий серпанок,  
Напоєне збіжжя солодких полів.  
В барвистій росі прокидається ранок  
І віє над світом замріяний спів.  
І.Калиниченко.

Яка прекрасна наша земля! Неповторність і сила України – в духовності. Увесь світ зачаровує краса українського побуту, милозвучність української мови, дивовижність, щирість української пісні. Свою любов до України багато знаних на весь світ митців увіковічили у віршах, оповіданнях, поемах, піснях, романсах, картинах.

Ведуча: У нас на Поділлі є чим пишатися. Наш фольклор дуже багатий. Чимало колективів збираються і виконують народні пісні. Але професійний колектив один – це ансамбль пісні і танцю «Поділля» Вінницької обласної філармонії, основою репертуару якого є подільські народні пісні, хореографія, музика та твори наших земляків, що написані в стилі народної музики. Пропонуємо Вам прослухати кілька номерів з репертуару цього колективу.

Відеозапис з концерту ансамблю «Поділля»: фрагмент виконання пісні «Ой, весна, весна» з хореографією, прадавні слов'янські танці у супроводі бубна в старовинних одягах, лаптях.

Ведуча: серед викладачів нашого університету є люди, які працювали і сьогодні працюють в ансамблі «Поділля». Одна з них – засл. артистка України, солістка ансамблю пісні і танцю «Поділля», ведуча концертних програм Остапчук Лідія Оверківна. Надаємо їй слово.

Остапчук Л.О. розповідає про історію створення ансамблю, творчі здобутки, гастролі по Україні та за кордоном, про участь у міжнародному фольклорному фестивалі у Швейцарії (демонстрація відеозапису з виступом колектива у Швейцарії), про керівників ансамблю, серед яких довгий час був народний артист України Газінський В.І., професор ВДПУ

ім. М.Коцюбинського. Студенти цікавилися особливостями виконання народних пісень, манерою співу. Разом з Лідією Оверківною вони розучили та виконали декілька пісень. Потім мова зайшла про зимові свята, а саме про свято Андрія. Співачка розповіла про історію виникнення обрядових дійств, розповіла багато варіантів ворожінь, про звичаї та особливості поведінки у цей день. Всі уявили себе у селі, була розіграна сценка ворожіння.

Під кінець зустрічі вдячні студенти попросили Остапчук Л.О. заспівати свою улюблену пісню. Вона виконала «Баладу про кохання», в якій йшлося про вірність та вічне кохання.

Зустріч закінчилася переглядом фрагмента виступу ансамблю «Поділля», де виконується віночок українських народних пісень «Ой, у вишневому саду», «Цвіте терен», «Розпрягайте, хлопці, коні» та інших. Танцювальна група ансамблю виконує в цей час хореографічну композицію.

Ведуча: Моя Україно, народ мій коханий,  
Брати – українці, мої земляки!  
Здоров'я і щастя вам, рідні країни,  
Добробуту, миру на довгі роки!

Єднаймося, браття! Хай чиста іскрина  
Запалить любов'ю гарячі серця,  
Й піснями наповниться вся Україна  
Від щастя, якому не буде кінця!

І.Калиниченко.

### Додаток 3.3.

#### **Літературно-музичний вечір-зустріч із сучасним композитором Бриліним Е.Б.**

У рамках проекту «Видатні особистості Вінниці» студенти провели літературно-музичний вечір зустрічі з відомим сучасним українським композитором, який живе і працює у нашому місті, - Едуардом Борисовичем Бриліним. Під час зустрічі присутні познайомилися з особливостями творчості композитора, прослухали романси, написані Е.Бриліним на слова відомих поетів-сучасників. Ведуча концерту написала сценарій свята,

підібрала вірші для створення необхідного настрою, які звучали перед прослуховуванням кожного вокального твору. Студенти ретельно готувалися до зустрічі: за допомогою комп'ютера були виготовлені запрошення для гостей, афіша, відповідно оформлений зал, ретельно продумані та підібрані концертні костюми. Після концерту студентами був змонтований відеофільм «Через пісню життя відчуваю» з використанням відео з концерту, фотографій чудової української природи, прекрасних тендітних квітів, визначних архітектурних пам'яток Вінниці та Києва, літературних текстів сучасних авторів.

Розпочала зустріч і познайомила присутніх з композитором канд.пед.наук, доц. ВДПУ Л. Василевська. Вона дала коротку біографічну довідку, висвітлила досягнення митця.

Композитором Е. Бриліним написано багато чудової вокальної музики, серед якої є вокальний цикл «Чисті роси» на вірші В. Козак, «До останнього подиху» - тема Великої Вітчизняної війни, «Ліричні акварелі» на слова Ф. Тютчева, опера – казка «Пригоди Барвінка та Ромашки», пісні для дітей.

Особливість творчості Е. Бриліна – у поєднанні глибокого за змістом слова та майстерного музичного рішення, що викликає почуття любові, вчить цінувати та розуміти красу, робить мудрішим.

Ведуча концерту – студентка ВДПУ Заболотна В. кожний виступ супроводжувала віршами. Так розпочався концерт:

Ведуча: Україна! Золота чарівна сторона! Земля, рястом уквітчана, сіном закосичена. Це історія мужнього народу, що віками боровся за свою волю, щастя, свідками чого є високі в степу кургани та прекрасна на весь світ українська пісня.

Буває, часом сліпну від краси.  
Спинись. Не тямлю: що воно за диво  
Оці степи, це небо, ці ліси?  
Усе так гарно, чисто, незрадливо.  
Усе чие - дорога, явори? Усе моє,  
Все зветься – Україна.

1. «Символи України» - сл. М. Ковалка, муз. Е. Бриліна, виконує І. Зброжик (одягнений у військову форму, співає під оркестрову фонограму з мікрофоном).

Ведуча: У рідному краї і серце співає,  
 Лелеки здалека нам пісню несуть.  
 У рідному краї і небо безкрає,  
 Потоки, потоки, мов струни, течуть.  
 Тут кожна травинка і кожна билинка  
 Вигойдують мрії на теплих вітрах.  
 Під вікнами мальви, в саду - материнка,  
 Оспівані щедро в піснях.

2. «Мій рідний край» - сл. В. Герасименка, муз. Е. Бриліна, виконує М. Овсяник.

3. «У себе повір» - сл. Ю. Тітова, муз. Е. Бриліна, виконує Й. Машталяр.

Ведуча: Лунає пісня над лісами,  
 Летить над містом і селом.  
 Вона у небі з журавлями,  
 Вона у нашій серці з нами  
 Як життєдайне джерело.

4. «Грай, музико» - сл. З. Ружин, муз. Е. Бриліна, виконує О. Солдатова (вдягнута в укр.нар.одяг, віночок, використовує танцювальні рухи під час звучання акомпанементу між куплетами).

Ведуча: Тече безмежність сну несамовитого,  
 Багрянцем ніч барвить ранковий простір.  
 Зелена тінь лісів дощем зігріта,  
 І піняться в росі землі колосся.

5. «Світанкова» з муз.казки «Пригоди Барвінка та Ромашки» - сл. Б. Чалого, муз. Е. Бриліна, виконує О. Суханова.

6. «Пісня Будяка» з муз.казки «Пригоди Барвінка та Ромашки» - сл. Б. Чалого, муз. Е. Бриліна, виконує Д. Бочковський (одягнений в український народний костюм, з грамотою у руці).

Ведуча: Любов – це тиха музика мовчання,  
 Це – пісня вітру, менуети трав.  
 Це навіть біль солодкого страждання

Для тих, хто нещасливо покохав.  
 І доки світ стоїть, доки живеться,  
 Вона вестиме нас, немов зоря.  
 Любов прекрасного людського серця  
 Гартує розум й думку окриля.

7. «Люби мене» - сл. Л. Забашти, муз. Е. Бриліна, виконує Х. Нефьодова  
 (одягнена у біле концертне плаття, схоже на весільне, немов  
 звертається до свого нареченого, обручка на пальці), партія альт –  
 В. Валентдинов.

Ведуча: Любов – це світло в проблісках проміння,  
 Любов – це тьма замріяних ночей,  
 Це ти, це я, це ніжне безгоміння,  
 Це теплота закоханих очей.  
 Це та сльоза, що впаде мимоволі  
 На гострі скалки світлих почуттів.  
 Це мрія вільна, що в добрі і в горі  
 Долає простір в тисячу світів.

8. «Тополина вулиця» - сл. Б. Олійника, муз. Е. Бриліна, виконує  
 Н. Колісник (в концертному платті), партія альт – В. Валентдинов.

Ведуча: Кохання – то найкраще почуття.  
 Воно не має меж, воно безкрає.  
 З любові починається життя.  
 Вона усе найкраще починає.

9. «Моя любов» - сл. О. Волошиної, муз. Е. Бриліна, виконує В. Діхтярук  
 (у концертному платті).

Ведуча: Що таке щастя? Це вранці роса  
 Сяйвом своїм зігріває.  
 Раннії квіти – яка ж то краса!  
 Вітер їм оду співає.  
 Що таке щастя? Це вогник в очах,  
 Світлі рядки на папері,  
 Віра у світле майбутнє в думках,  
 Серця відчинені двері.

10. «Я така щаслива» - сл. С. Лобової, муз. Е. Бриліна, виконує  
 К. Радецька.

11. «Летіли гусоньки» - сл. Л. Забашти, муз. Е. Бриліна, вик. лауреат всеукраїнського конкурсу молодих вокалістів С. Басовська (оркестрова фонограма, мікрофон, концертне плаття).
12. Заключна пісня (виконують усі учасники концерту, концертмейстер О. Боблієнко) «Через пісню життя відчуваю» - сл. Ю. Тітова, муз. Е. Бриліна.

Ведуча: Тут радісно пісня лунає і нині,  
 Її підхопили поля і гаї,  
 Її вечорами по всій Україні  
 Співають в садах солов'ї.

Яке це диво – українська пісня! Кого тільки не полонила її вічна краса. Пісня – то живий скарб, що йде від покоління до покоління, несучи радість, чаруючи людську душу, даючи їй силу та натхнення.

Слово композитору: «Моє серце переповнює гордість і радість за те, що молодь співає і любить українську пісню».



#### Додаток 3.4.

##### **Творча зустріч із засл. арт. Кабардино – Балкарії Третяк В.І.**

У рамках проекту «Видатні митці Вінниці» був проведений творчий вечір бандуристки, викладача ВДПУ ім. М.Коцюбинського, засл. арт. Кабардино - Балкарії, автора віршів про музику та рідну природу Третяк Віри Іванівни. У ході зустрічі студенти здійснили уявну подорож до середньовічної України, де з'явилися перші кобзи – попередниці бандури.



Кобза – старовинний струнний щипковий інструмент, який існував у Київській Русі. Підтвердженням цього є фрески Софійського собору в Києві (демонстрація слайдів). Інструмент цей виготовляли з клена або верби, він мав 12 (спочатку) та біля 30 струн пізніше. В 16 ст. популярність набула бандура – інструмент, схожий на кобзу, але більший, з 60 струнами, овальним корпусом, коротким грифом.

Звучить вірш В. Скомаровського «Кобзарі»:

Рано – вранці на зорі  
 На Тарасовій горі  
 Посідали під вербою  
 Дідугани – кобзарі.  
 Мовив слово кожен з них,  
 Струн торкнувся голосних, -  
 І злетіла пісня вгору  
 Вище кленів мовчазних.  
 Нишком слухали її  
 Зачаровані гаї,  
 Навіть змовкли на хвилину  
 Невгамовні солов'ї.

Хто ж то були, ці кобзарі? Кобзарі – це мандрівні музиканти – співці, часто вони були сліпі і хлопчики – поводитирі водили їх від села до села, де ті грали для людей, заробляючи на життя. Місцеві жителі, почувши про появу в селі кобзаря, збиралися послухати його гри та спів. Пісні бандуристів були про життя простих людей, про героїв, від них люди дізнавалися про події, які відбувалися на рідній землі. Студентам пропонується роздивитись репродукції картин Трутовського К. «Лірник у селянській хаті», «Сліпий



бандурист», Шевченка Т. «Сліпий», Безперечного Д. «Бандуристи», Сластіона О. «Гайдамаки слухають кобзаря», Божія М. «Думи мої, думи мої...», Їжакевича І. «Перебендя». Від ліричних, сумних пісень народ плакав, але коли музика співав веселу пісню – ноги самі пускалися танцювати. Третяк В.І. грає та співає пісні «Взяв би я бандуру», «Думи мої», «Прилетіла ластівка», студенти діляться враженнями, обговорюють особливості бандурного акомпанементу.

Далі Віра Іванівна презентувала свою книгу «Кобзарське мистецтво», розповіла про свій творчий шлях, вчителів, цікавих людей, історію розвитку бандурного мистецтва на Вінниччині, про гастролі за кордоном (Куба, всі республіки колишнього СРСР).

Працюючи в філармонії м. Вінниці, куди були направлені сестри Ткачук (дівоче прізвище Третяк В.І.) після закінчення Вінницького музичного училища, потрібно було поповнювати репертуар. Отож неодноразово вони зустрічалися з видатними композиторами того часу: Шамо І., Буєвським І., Білашем О. Багато пісень в репертуарі сестер було саме Білаша О.: «Лелеченьки», «Прилетіла ластівка», а найбільш до душі була «Ой, не ріж косу». Взірцем для інших були сестри з довгими русими косами. Тому так переконливо зверталися вони до дівчат, застерігаючи: «Ой, не ріж косу, бо хорошая, не погань красу, дуже прошу я».

Друга частина зустрічі була присвячена захопленню Третяк В.І. виготовленням фігурок з пластиліну та написанню віршів. Для студентів була відкрита майстерня з виготовлення фігур, створенню дотепних віршів-характеристик до них. Ось приклади робіт:

Дві лисички, дві сестрички  
Хотять з'їсти колобка.  
«Як же їх перехитрити?  
Давай вшкварим гопака!»  
Олень: Я в тривозі, дороженький,  
Десь поділась моя ленька.  
Кличу, а вона не чує.  
Чи ж мисливець не чатує?



Баба-Яга: Діток в лісі не лякай, грибочками пригощай,  
Ще й давай їм полунички, щоб були червоні щічки.



Баба-Яга

Лісовик-Боровик: Лісовик я, Боровик. В лісі жити давно звик.  
Ходжу собі, походжаю, часом вовком завиваю.  
Ген зрубали грушу-дичку, тут зів'яла вся травичка,  
А там висохло озерце, за все болить моє серце.



Лісовик-Боровик, Олені та Лисичка з Колобком.

Бандуристе, орле сизий, ти славний козаче,  
 Маєш силу, маєш крила, є куди літати.  
 Шевченко Т.



Одарка і Карась:  
 Гей, Одарко, кинь бідою і на мене насварись.  
 Я ж не зрадив, я з тобою, нумо, любко, вгомонись!



Одарка і Карась

#### Додаток 3.5.

**Зустріч із засл. діячем мистецтв. України, диригентом  
 камерного оркестру «Арката» Курковим Г.В.**

Диригент та художній керівник оркестру «Арката», заслужений діяч мистецтв України Георгій Курков з відзнакою закінчив Хмельницьке музичне училище ім. В. Заремби, Київську консерваторію



ім. П.І.Чайковського та асистентуру-стажировку Ленінградської консерваторії ім. Н.А.Римського-Корсакова. Багато концертує як піаніст, органіст, соліст та ансамбліст в Україні та за кордоном. Є засновником, художнім керівником та диригентом Вінницького камерного оркестру “Арката”, з яким здійснив багато творчих проєктів та творчих подорожей.

З ініціативи та за участю Г.Куркова у Вінниці були проведені фестивалі: “Бах та його епоха” (1995 рік), “Амадеус” (1996 рік), “Арката плюс” (1997 рік), “Шопеніана - вік XX” (1999 рік), “Бетховенські ансамблі” (2000 рік), “П.І.Чайковський та Н.Ф.фон Мекк” (2003 рік). Він є музичним директором міжнародного органного фестивалю “Музика в монастирських мурах”, який щорічно відбувається в історичному центрі Вінниці з 1999 року.

*Інтерв'ю із засл. діячем мистецтв України Георгієм Володимировичем Курковим.*

- Георгію Володимировичу, ви відомі в нашому місті як керівник і диригент камерного оркестру «Арката», як піаніст та органіст. Коли ви почали займатись музикою?

- Музикою я почав займатись з дитинства, з 7 років. Пішов у музичну школу, думав, що буде легке життя, але то була байка для маленьких. У музиканта життя досить складне і не завжди комфортне. Доводиться багато їздити, доводиться жити цією професією кожен годину, практично не відпочиваючи від неї.

- Музика забирає багато сил і часу. Як ви все встигаєте?

- Вона забирає практично 24 години на добу, але і надає наснаги і сил, підпитує своєю енергією. Кожний музичний твір - це своєрідний енергетичний внесок композитора в те, що він написав. А твій енергетичний

внесок - прочитати і донести до слухача те, що ти прочитав і відчув. Ця робота і є відпочинком, і наснагою, і в той же час це тяжка фізична праця.

- На що слід звернути увагу сучасній молоді, щоб вирости гармонійною і всебічно розвиненою особистістю?

- Читати, бо такий композитор, як Брамс казав: для того, щоб бути нормальним музикантом і людиною, треба читанню різної літератури приділяти уваги практично стільки ж, як і вправам за інструментом. Що розвиває музика і що розвиває читання? Уяву. Бо якщо в тебе не буде уяви, в музиці неможливо буде нічого створити. Ти зможеш просто нажимати клавіші, видобувати певні звуки і все. А читання надзвичайно важлива річ. Ви, мабуть, знаєте таку людину, як Альберт Ейнштейн. Що його порівнює з Шерлоком Холмсом? Вони грали на скрипці. Ейнштейн сказав, що не винайшов би своєї теорії відносності, якби не грав на скрипці. Так само, як був знаменитий хімік в Росії - Олександр Бородин. Він був композитором, який написав чудову оперу «Князь Ігор».

- Чи подобається Вам сучасна музика?

- Мені подобаються всі твори всіх видів мистецтва. Бо музику не можна ділити. Раніше були такі суперечки між серйозною оперою-серія та оперою –буффа, зараз - між серйозною музикою та естрадною. В усі віки була різна музика, добра і погана.

- Як створився ваш камерний оркестр «Аркада»?

- Це було у 1993 році і це була випадковість, але треба було скластися цим випадкам, щоб потім зробилося якесь ядро або атом, або нейтрон. Так склалося, що один підприємець пообіцяв гроші на ансамбль і ми почали збиратись на репетиції. Грошей було менше, ніж обіцяли, але оркестр був створений і ми почали 26 січня 1993 року першу репетицію в 303 кімнаті музично-педогогічного факультету Вінницького державного педагогічного університету. Всього було спочатку 8 людей. Наша нотна бібліотека складалась з 2 аркушів. Перша репетиція була для мене надзвичайно складна. Якби я зараз знав, скільки доведеться труднощів подолати, напевно не брався

б за цю справу. Але так склалося, що коли ти берешся за щось, то не повинен боятися труднощів, треба бачити перед собою мету. Фірма, котра обіцяла нам гроші, називалася »Мета«, через це ми назвали оркестр «Аркада», тобто це стрільба з лука або гра смичком. Ми хотіли поцілити в ціль. Ціль була-розвиток камерно-інструментального виконавства у Вінниці, тим більше, що в 20-ті роки минулого століття в нашому місті вже існував оркестр. До війни був оперний театр. 31 травня ми давали перший сольний концерт. У той час Вінницька філармонія не мала приміщення. Для виступу нам дали зал облдержтелерадіо, і там відбувся перший концерт. За 20 хвилин до початку концерту в залі не було жодного слухача. На вулиці була страшна злива, буря, блискавки і грім, взуття заливало. Весь вінницький Париж був залитий водою. Але буквально за 5 хвилин до початку злива вщухла і такою ж зливою пішов глядач. Зала була заповнена вщент. Глядачі були дуже задоволені нашим виступом і з того часу ми безперервно продовжуємо концертну діяльність, пропагуємо класичну музику.

## Додаток К

**Теми занять шкільного гуртка «Мистецтво і я»****для молодших класів.**

Умовні скорочення: ОП – основні поняття, ВМ – сприйняття та інтерпретація творів візуального мистецтва, ММ – музичного мистецтва, КМ – кіномистецтва, ХТД – художньо-творча діяльність, Т – театральна гра, М – музикування.

**1 КЛАС.****Тема: ЧАРІВНА КРАЇНА МИСТЕЦТВ**

В гостях у музичної королеви.

Зміст: звуки навколо нас: як звучить життя, які звуки приємні, знайомі, огидні, страшні, неприємні. Чи можна вгадати вигляд за звуком?(складання образів за звуками, спостереження та порівняння візуального образу та звука, що його супроводжує). Виділення музичних звуків, знайомство з мелодіями та надання їм точних характеристик (визначення характеру мелодій).

ОП: Звуки – шумові та музичні. Мелодія. Музика.

ХТД: підбір кольорових карток відповідно до звучання – чорний колір – шум, неприємний звук, білий колір – прозоре, гарне звучання. Жовтий – піднесення, кохання. Червоний – хвилювання, неспокій. Гра – імпровізація «Подорож до моря» - зіставити звучання музичних фрагментів з репродукціями картин Айвазовського І. та Караваджо А. Спів на одній ноті з різними інтонаціями – радісно, сумно, зло, з любов'ю, гра на шумових музичних інструментах, на пральній дошці, склянках з водою, засушених маківках.

ММ: відтворення запису звуків повсякденного життя (гамір на вулиці, проїзд машини, пересипання крупи, шум води, муркіт кицьки, воркування голубів, звучання флейти, спів пташок, звук телефона, шкільного дзвоника, будильника, рев лева, гра на ударній установці, барабані, гітарі, арфі).

Слухання «Мелодії» М. Скорика, В. Косенка, «Мокра пелюстка» та «Сонячний блиск» (з циклу «Колискові природи») О. Степаненка, Адажіо Т. Альбіноні, фрагменту Симфонії №5 Бетховена Л.

ВМ: Репродукції картин Айвазовського І.К. «Буря на Льодовитому океані», «Берег моря. Штиль», «Ніч в Криму», «Хмари над морем», «Створення світу. Хаос», «Дев'ятий вал», «Райдуга», Куїнджі А.І. «Море. Крим», «Березовий гай», «Місячна ніч на Дніпрі», «Дніпро зранку», «Схід сонця», «Веселка».

Король фарб та малювання.

Зміст: уміння спостерігати за навколишнім світом, порівняти світ чорно-білий та різнокольоровий. Ознайомлення з особливостями мови образотворчого мистецтва.

П: Малюнок. Крапка. Лінія. Колір.

ХТД: графічна гра «Вгадай малюнок»: на картках намальовані схеми (пряма лінія, пунктирна лінія, хвиляста, сходинки догори та донизу). Учитель співає довгу ноту, мелодію з паузами, тризвук догори та донизу, мелодію : до-ре-мі-фа-соль-фа-мі-ре-до-ре-мі-фа-соль-фа-мі-ре-до. Учні вгадують картки за характером мелодії, називають лінії.

Учитель пропонує знайти помилки на картинках – за допомогою комп'ютера виготовляються малюнки-заготовки, деякі розфарбовані неправильно: небо зелене, дерева сині, лисиця рожева, сонце чорне тощо, а інші – не розфарбовані. Діти під музику їх розфарбовують (Вальси П. Чайковського або Р. Штрауса ).

### **Тема: ЛІСОВА КАЗКА**

Музична королева.

Зміст: уявлення про здатність музики створювати образи з різними характеристиками, емоційним наповненням, спрямуванням до добра чи зла. Динаміка в музиці. Різні регістри (високі та низькі) – як характеристика героїв.



ОП: Динаміка – тихе та гучне звучання (форте та піано). Високі та низькі звуки.

ХТД: спів гами голосно та тихо, вправа «луна»: один учень співає ноту голосно, інший повторює тихо, як відлуння. Спів гами з повторенням двічі кожного звуку (перший раз голосно, другий раз тихо, на форте плещемо в долоні, на піано – руки кладемо на коліна). Музично-дидактична гра «Веселий потяг»: спів та гра на музичних інструментах, змінюючи гучність (наближається-віддаляється).

Імітація за допомогою музичних інструментів розмови різних звірів (трикутники, барабани, металофони, сопілки, піаніно). Гра: «Вгадай, хто прийшов?» - вчитель грає різнохарактерні твори, учні відгадують, хто це міг бути.

ММ: відтворення запису наближення та від'їзду потяга, літака, похід до лісу та запис на диктофон співу пташок. Слухання «Політ джмеля» М.Римського-Корсакова, «Дюймовочки» С. Слоніmsького (гра вчителя на фортепіано), «Вальс-жарт» Д. Шостаковича (виконання вчителем на фортепіано), «Ведмідь» Д. Шостаковича (Виконання вчителем на фортепіано), «Їжак» Д. Кабалевського (виконання вчителем на фортепіано).

ВМ: ілюстрації до казок Г. Нарбута «Соловейко», «Теремок», «Журавель та чапля», картини М. Приймаченко «Птах», «Тварини в гостях у лева», «Павич», «Жар-птиця», М. Врубель «Царівна-лебідь», «Пан», «Морська царівна», «Богатир».

Король фарб та малювання.

Зміст: уява про лінії різної товщини, прямі, хвилясті, пунктирні лінії, малювання м'яким та твердим олівцем, крейдою, вугіллям. Розвиток уяви та фантазії.

ОП: пляма, крапка, лінія(тонка, товста, рівна, хвиляста, пунктирна) як основні засоби творення форми.

ХТД: відображення аудіовізуальних асоціацій у малюнках на тему «Фантастичні тварини», «Веселкові метелики», «Царство звірів».

ВМ: перегляд фрагментів мультфільмів: «Бембі», «Мауглі», «Король Лев».

ММ: А. Штогаренко «Метелик», В. Ребіков «Ведмідь», В. Подвала «Дятел».

## 2 КЛАС. УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ІНСТРУМЕНТИ.

### **Тема: В ГОСТЯХ У КОБЗАРІВ.**

Зміст: познайомити учнів з історією українського народу, з українськими народними інструментами – кобзою та бандурою, викликати почуття гордості та поваги за свій народ, вміння зберігати в пам'яті історію рідної землі, заохочувати слухати записи сучасних бандуристів.

ОП: струнні інструменти, різновиди бандури, ліри та кобзи, спів під власний супровід, особливості думи, балади.

ХТД: виразне виконання віршів учнями та вчителем (В.Скомаровський «Кобзарі», П. Куліш «Кобзо»). Розучування української народної пісні «Взяв би я бандуру». Під час звучання пісні Я. Степового «Думи мої» на слова Т. Шевченка учні розглядають репродукції картин К. Трутовського «Лірник у селянській хаті», «Сліпий бандурист», Д. Безперечного «Бандуристи», О. Сластіона «Гайдамаки слухають кобзаря», І. Їжакевича «Перебендя».

ММ: запис звучання бандури, слухання пісні «Бандуристе, орле сизий» у виконанні М. Воловоденка та національної заслуженої капели бандуристів України імені Г. Майбороди, диригент А. Козачок, українських народних пісень у виконанні капели бандуристів імені О. Вересая під керівництвом Р. Борщ.

ХТД: виконання з пластиліну бандури або композиції «Кобзар», розфарбовування її гуашевими фарбами з додаванням до них клею ПВА та борошна.

Створення виставки «До нас завітали кобзарі».

## 3 КЛАС.

**Тема: ЛЯЛЬКОВИЙ СВІТ.**

Музичне мистецтво.

Зміст: уявлення про можливість музики передавати різні настрої, характеризувати образи, інтерпретація музичних образів. Визначення елементів музичної та розмовної мови: висота, тривалість, тембр, швидкість, виразність.

ОП: Байка, п'єса, пісня.

ХТД: розучування та виконання у ролях української народної пісні «Ходить гарбуз по городу», визначення характерних рухів, інтонацій для кожного героя, підбір костюмів; згадування улюбленої ляльки, її опис.

ММ: П. Чайковський «Хвороба ляльки», «Нова лялька», Д. Кабалевський «Клоуни», Д. Шостакович «Весела казка», Е. Тамберг «Лялька танцює».

КМ: перегляд відео про виготовлення та особливості української ляльки-мотанки (відеоблог Святослава Хоробре: <http://svyatoslav.org.ua>).

ВМ: П. Сезан «П'єро та Арлекін», «Дівчина з лялькою», фото ляльок-мотанок.

Візуальне мистецтво.

Зміст: ознайомлення з виражальними властивостями силуету, з симетрією, створення художнього образу, передача настрою, виготовлення ляльки-мотанки.

ОП: Симетрія, силует.

ХТД: Створення композицій з підготовленими фігурами, речами, предметами, аплікація, виготовлення ляльки-мотанки.

ВМ: фото ляльок-мотанок, В. Митяшкін «Натюрморт з лялькою та дзеркалом», К. Петров-Водкін «Дівчинка з лялькою», Г. Брукер «Чаювання з лялькою», ілюстрації П. Чуклева до «Аліси в країні чудес» Л. Керролла.

## 4КЛАС

**Тема: ВЕСНА ІДЕ – РАДІЙМО ВСІ!**

**Зміст:** На матеріалі українських народних пісень, обрядових, авторських розкрити виразні та образотворчі можливості музики в зображенні весни, поповнити знання дітей про веснянки, виховувати повагу та любов до фольклору, естетичний смак.

**ОП:** дикція, звукоутворення, веснянки, традиції, фольклор.

**ХТД:** розучування та виконання веснянок, плетіння вінків, водіння хороводів, виконання пісні-танцю «Подольночка», «А вже весна», підбір слів-характеристик для веснянок та гаївок (діти вибирають картки з потрібними словами з підготовленого вчителем набору карток), виразне декламування віршів про весну, відгадка загадок, відео-загадки.

**ММ:** слухання «Гри-веснянки» О. Коломійця, «Пісні жайворонка» П. Чайковського, «Весняних вод» С. Рахманінова на сл. Ф. Тютчева, виконання нар. укр. пісні «А вже весна».

**КМ:** відеоперегляд виступів колективів: ансамблю ДахаБраха «Веснянки», хору ім. Г. Верьовки «Веснянка» муз. В. Стеценка, ансамблю «Співограй»(м. Біла Церква) «Веснянка».

**ВМ:** репродукції картин О. Саврасова «Рання весна», «Весняний день», А. Куїнджі «Рання весна», П. Брюллова «Весна», І. Левітана «Березень», «Весна. Останній сніг», «Весна. Білий бузок», Л. Бродської «Квітень», В. Борисова-Мусатова «Травневі квіти», фотографії весняних квітів.

**Т:** сценічне дійство «А вже весна» з хороводом, співом, костюмами, опудалом Зими, пригощанням тістечками-жайворонками у вигляді пташок.

## Додаток Л

**Фрагменти занять шкільного гуртка «Мистецтво в нашому житті»  
для старшокласників (підлітків):**

**Тема: ОБРАЗ СВІТУ І ВНУТРІШНІЙ СВІТ ЛЮДИНИ У  
МИСТЕЦЬКИХ ШЕДЕВРАХ**

**Мета:** дати учням уявлення про культуру та мистецтво, види мистецтва, розвивати естетичний смак, виховувати любов до мистецтва, вміння його розуміти.

**Тип уроку:** вивчення нового матеріалу.

**Обладнання:** ілюстрації, плакати, схеми, портрети, репродукції картин, ноутбук та проектор для демонстрації мультимедійних презентацій, уривків з концертів, подорожі віртуальної по музеях світу.

**Хід уроку**

1. Організаційна частина: Оголошення теми та завдань уроку.
2. Мотивація навчальної діяльності:

- вступне слово вчителя про історію розвитку культури, мистецтва, чому та навіщо створюються мистецькі шедеври, чому вони живуть багато століть і не перестають нас захоплювати, дивувати, зачаровувати?

Провести невеликий експеримент: на дошці вивісити репродукції та фотографії найвизначніших архітектурних споруд, картин, скульптур (наприклад, піраміди в Гізі, саркофаг Тутанхамона, Колізей, Пізанська вежа, Тадж Махал, Ейфелева вежа, Собор Паризької Богоматері, Собор Василя Блаженного у Москві, Будинок з химерами, Андріївська церква, Софіївський собор у Києві; «Народження Венери» Ботічеллі, «Джоконда» Л. да Вінчі, «Флора» Рембрандта, «Сікстинська мадонна» Рафаеля, «Схід сонця» К.Моне, «Створення Адама» Мікеланджело Буонаротті; статуя Зевса Фідія, Гермес Праксителя, Давід Донателло, Давід Мікеланджело; вироби декоративно-прикладного мистецтва: кераміка, художнє кування, вишивка, ювелірна справа, розпис), запропонувати учням вибрати по 5 найцікавіших та

найгарніших на їхню думку творів мистецтва. Аналізуючи згодом результат, потрібно відмітити, що відзначені фото та репродукції належать до творів різних епох, стилів, напрямків, культур, народів. Тобто справжнє мистецтво не має кордонів ні часових, ні територіальних, ні смакових, ні вікових.

## МИСТЕЦТВО

О.Ніконенко

Мистецтво незбагненне й незрівнянне –  
 Його не може розум осягнуть,  
 Є в ньому вічна і священна тайна,  
 Що кличе людство на духовну путь.  
 Чому обличчя змінюють епохи?  
 І час від часу інша новина?  
 Здається, наче розібрались трохи,  
 Але відкрилась більша глибина.  
 Мистецтво піднімається на крилах  
 До вищої мети між інших мет,  
 Воно летить невпинно і нестримно,  
 Шляхи його, мов спалахи комет.  
 То величає, то сміється їдко,  
 То говірка, то стримує вуста,  
 Примхливе і вибагливе нерідко,  
 А інколи грайливе, як дитя.  
 Воно, як жінка, чарівне й прекрасне,  
 Вдиха натхнення яблуневий цвіт,  
 Та якщо жінка із роками гасне,  
 Краса мистецтва не рахує літ.

Актуалізація знань:

Учитель з'ясовує думку учнів стосовно їхніх уявлень про мистецтво (з якими видами мистецтва вони знайомі, який з них найдавніший, тощо).

Вивчення нового матеріалу:

Учитель розкриває такі питання:

Поняття «культура», культура духовна та матеріальна.

Мистецтво – ядро художньої культури, види мистецтва.

Художній образ.

Внутрішній світ людини та навколишній світ у творах мистецтва різних епох.

Приклад таблиць для пояснення нового матеріалу:

Таблиця Л.1

### Види культури

|                                                                                                                              |                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Матеріальна культура-<br>«обробляння землі»-<br>«Cultura agri»                                                               | Духовна культура-<br>«обробляння духу»-<br>«Cultura literarum»                                                                            |
| -Матеріальні продукти праці<br>-Практичне використання відкриттів та досягнень у сфері науки, техніки<br>-Засоби виробництва | -Світогляд<br>-Ідеї<br>-Установки<br>-Цінності<br>-Творча діяльність<br>-Мова<br>-Звичаї<br>-Вірування<br>-Знання<br>-Мистецтво<br>-Наука |

Таблиця Л.2

### Види мистецтва

| Часові               | Просторові                                                                                                 | Просторово-часові                    |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Музика<br>Література | Живопис<br>Графіка<br>Скульптура<br>Архітектура<br>Декоративно-ужиткове<br>мистецтво<br>Художня фотографія | Театр<br>Кіно<br>Хореографія<br>Цирк |

Таблиця Л.3

### Естетичне відтворення світу

| Види мистецтва | Основні засоби виразності |
|----------------|---------------------------|
| У літературі   | Слово, інтонація          |

|                             |                                                                                                            |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| У музиці                    | Звук, мелодія, тембр, темп, лад, динаміка, фактура                                                         |
| У живописі                  | Зорове сприйняття та передача кольорового багатства світу за допомогою колориту, перспективи, композиції   |
| У скульптурі та архітектурі | Пластичні образи, просторово-об'ємні форми, симетрія-асиметрія, контраст, пропорції, ритм, декор, матеріал |
| У графіці                   | Штрихи, світлотінь, лінії малюнка, крапки і плями, тональні нюанси                                         |
| У театрі, кіно, хореографії | Рух, пластика, акторська гра, грим, декорації, костюми, режисура, монтаж, ракурс, освітлення               |

Перевірка засвоєних знань.

Домашнє завдання.

### **Тема: КРАСА ТА НЕПОВТОРНІСТЬ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ**

**Мета:** дослідити особливості та місце декоративно-ужиткового мистецтва в житті українців, навчитися розуміти художньо-образний зміст народних творів, виховувати любов та повагу до рідної культури, свого краю.

**Обладнання:** ілюстрації, фотографії з виставок, слайд-шоу, відео-уроки видатних майстрів, віртуальна подорож музеями за допомогою комп'ютера та Інтернету, слухання пісень та музичних творів відповідно до теми за допомогою програвача.

**Тип уроку:** урок-подорож до майстерень відомих народних майстрів.

**Ключові слова:** декоративно-ужиткове мистецтво, вишивка, килимарство, гончарство, народна іграшка, лялька, художня обробка металу, дерева, шкіри, костюм, вироби з бісеру.

#### **Хід уроку**



### 1. Організація пізнавальної діяльності:

оголошення теми заняття, налаштування на роботу під час прослуховування пісні «Два кольори», прокладання маршруту подорожі.

### 2. Актуалізація опорних знань:

використання ігор «Збираємо квіти» - на квітах написані питання, терміни, прізвища, учні беруть квітку та пояснюють, що там написано. Хто назбирає найбільший букет – той виграв.

3. Виклад нового матеріалу, подорож-знайомство з видатними майстрами та виробами декоративно-ужиткового мистецтва, розучування народних пісень.

Основні художні осередки на Україні:

1. Опішня (Полтавська обл.) – художня кераміка;
2. Решетилівка (Полтавська обл.) – килимарство;
3. Дігтярі (Чернігівська обл.) – килимарство, рушники, плахтові тканини;
4. Петриківка (Дніпропетровська обл.) – петриківський розпис;
5. Кролевець (Сумська обл.) – кролевецькі рушники;
6. Бубнівка (Вінницька обл.) – центр традиційного гончарства;
7. Клембівка (Вінницька обл.) – художня вишивка;
8. Косів (Івано-Франківська обл.) – килими, художні вироби з дерева, кераміка, шкіра;
9. Вижниця (Чернівецька обл.) – вироби з дерева, оздоблені різьбленням, випалюванням.

Звання «Народний художник України» мають:

1. К.В.Білокур (народне малювання);
2. Д.Ф.Головко (художня кераміка);
3. Л.Є.Гоголь (художник килимів та гобеленів);
4. І.В.Зарицький (художнє скло-гутництво);
5. І.С.Литовченко (художнє ткацтво, монументальне мистецтво);
6. М.О.Приймаченко (народний розпис);
7. О.Ф.Наєнко (монументальне мистецтво, інкрустації соломкою);

8. Л.С.Товстуха (художник килимів);

9. М.К.Тимченко (народний розпис).

Таблиця Л.4

| <b>Декоративно-ужиткове мистецтво</b> |                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Види або жанри</b>                 | <b>Техніка та матеріали</b>                                                                                                                                                                       |
| Художні тканини                       | Килими, вибійка, батик, художнє в'язання, мереживо, ткацтво                                                                                                                                       |
| Художня кераміка                      | Майоліка, фаянс, порцеляна, шамот, кам'яна маса, глина                                                                                                                                            |
| Гутництво                             | Художнє скло                                                                                                                                                                                      |
| Меблі                                 | Дерево, лозоплетіння                                                                                                                                                                              |
| Одяг                                  | Ткацтво, пошив, вишивка                                                                                                                                                                           |
| Народне малювання та витинанка        | Писанкарство, розпис керамічного та дерев'яного посуду, іграшок, музичних інструментів, батик, гравіювання, малювання картин на папері, холсті, настінний розпис, виготовлення витинанок з паперу |
| Народна іграшка                       | Дерев'яна, солом'яна, глиняна, лялька-мотанка з тканини, іграшки із сиру та тіста (їстівні)                                                                                                       |
| Прикраси, ювелірні вироби             | Бісероплетіння, корали, скло, шкіра, срібло, золото, мідь, бурштин                                                                                                                                |
| Художня обробка дерева                | Різьбярство, столярство, бондарство                                                                                                                                                               |
| Художній метал                        | Ковальство                                                                                                                                                                                        |
| Художня обробка шкіри                 | Шкіра, хутро                                                                                                                                                                                      |

1. Творче завдання.

- Створити ляльку-іграшку (паперову, пластилінову, з солоного тіста, ниток, тканини, рукавичку, вертепну);

- вишити одяг для ляльки, рушник та зробити виставку української вишивки;

- вивчити українські народні пісні («Несе Галя воду», «Ой, у вишневому саду», «Ой, не світи, місяченьку», «Чом ти не прийшов», «Тихо над річкою»), під час роботи виставки співати за роботою, вишиванням, як раніше співали у селах дівчата, вишиваючи;

- виготовити витинанки та прикрасити ними стіни класу;

- виготовити з глини свищики, брязкальця, подарувати дітям, які завітали на виставку.

Підведення підсумків заняття.

Домашнє завдання: підготувати інсценізацію уривку твору М. Гоголя «Ніч перед Різдвом»;

Створити мультимедійну презентацію, використовуючи репродукції картин видатних українських художників: С. Прохоров «Українська дівчина» 1925р., І. Труш «Гуцулки біля церкви» 1920р., В. Тропінін «Дівчина з Поділля» 1804р., К. Трутовський «Одягають вінок» 1877р.

## Додаток М

**МИСТЕЦТВО МОГО КРАЮ****Програма мистецького гуртка для студентів–  
майбутніх вчителів музики.**

Програма мистецького гуртка з вивчення мистецтва рідного краю для студентів мистецьких вишів висвітлює проблеми та розвиток мистецтва Вінниччини з давніх часів до сьогодення.

Мета мистецького гуртка узгоджується з метою професійно-орієнтованої мистецько-педагогічної освіти: у процесі теоретичної та практичної краєзнавчо-пошукової діяльності виховувати у студентів ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, формувати та поглиблювати поліхудожню свідомість і компетентність, розвивати здатність до самореалізації та потребу в духовному самовдосконаленні.

Загальна мета конкретизується в основних завданнях:

- подальше поглиблення, систематизація уявлень про сутність, жанри та види мистецтва, особливості художньо-образної мови різних видів мистецтва, художньо-естетичних понять і категорій на прикладі мистецтва Вінниччини;
- розширення і збагачення художньо-естетичного та емоційного досвіду, вдосконалення дослідницьких умінь під час краєзнавчо-пошукової діяльності;
- формування поліхудожньої компетентності – здатності керуватися набутими поліхудожніми знаннями та вміннями, готовності використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями;
- формування навичок поліхудожньої самоосвіти, краєзнавчо-пошукової та культурно-просвітницької діяльності;
- розвиток загальних та поліхудожніх здібностей, теоретичного та образного мислення;
- виховання патріотичних почуттів, естетичного сприйняття дійсності та розуміння мистецтва, його зв'язків з природним та культурним середовищем, життєдіяльністю людини, сучасною технікою та засобами масової інформації.

### **Прогнозований результат**

Унаслідок краєзнавчо-пошукової роботи студенти набувають поліхудожньої компетентності, досвіду пошукової діяльності, усвідомлюють власні здібності, інтереси, які будуть сприяти професійному самовизначенню, реалізації своїх творчих можливостей, вихованню рис і характерних властивостей творчої особистості, а саме:

- любові до свого краю, інтересу до його історії, культури, мистецтва та традицій, пошани та гордості за славетних земляків;
- широти художньо-естетичного кругозору та сформованості поліхудожніх компетентностей;
- гнучкості та різноманітності в оцінках подій та явищ минулого, сучасного і майбутнього;
- готовності сприймати нову художню інформацію, орієнтуючись на кращі зразки мистецтва рідного краю (на противагу догмам та стандартам, які нав'язують ЗМІ);
- пізнавальної активності, яка базується на дослідницьких знаннях та вміннях, здатності самостійно планувати та організовувати краєзнавчо-пошукову роботу.

### **Методичний аспект програми**

Програма розрахована на один рік навчання (35 годин), побудована за лінійним принципом, зміст її структурується за чотирма розділами: 1. «Витоки художньої культури Вінниччини.» (7 год.); 2. «Мистецька регіоналістика Вінниччини» (10 год.); 3. «Таланти мого краю» (10 год.); 4. «Сучасне мистецьке життя регіону та перспективи його розвитку» (8 год.).

Методика викладання матеріалу передбачає проведення різноманітних занять: це - діалоги, екскурсії, відвідання концертів у філармонії, похід у театр, краєзнавчий музей, робота в архівах, поїздки по цікавих місцях регіону, пов'язаних з життям і творчістю видатних митців, організація концертів та конференцій, дослідницькі та креативні заняття тощо.

Активна пізнавальна позиція студентів залежить від педагогічного інструментарію викладача, а саме: креативних та інноваційних технологій, інтерактивних методів та форм роботи.

Суттєві переваги дослідницьких занять над традиційними:

- самостійне опанування основних понять та ідей, а не отримання їх у готовому вигляді від викладача;
- створення ситуацій, за якими студенти самі знайомляться з фактами, поняттями, уявленнями, самостійно знаходять їх зв'язок з сучасним життям, визначають актуальність поставленої проблеми;
- подається інформація, що містить суперечності, висвітлюються альтернативні точки зору, використовуються незавершені пояснення, сумніви щодо достовірності висновків з метою спільного пошуку невирішених проблем;
- студенти самостійно обирають спосіб роботи з краєзнавчим матеріалом;
- краєзнавчий матеріал дає можливість висувати свої ідеї, альтернативні тим, які вивчаються в курсах історії, літератури, музичного та образотворчого мистецтва.

Таблиця М.1

## ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

**35 годин (1 година на тиждень)**

| №<br>п/п | Тематика курсу                                                 | Кількість<br>годин |
|----------|----------------------------------------------------------------|--------------------|
|          | <b>Розділ 1. Витоки культури Вінниччини (7 год.)</b>           |                    |
| 1.       | Загальна характеристика культури Вінниччини                    | 2                  |
| 2.       | Методи краєзнавчо-пошукової роботи                             | 1                  |
| 3.       | Фольклор Вінниччини                                            | 2                  |
| 4.       | Сакральне мистецтво                                            | 1                  |
| 5.       | Давня символіка в мистецтві                                    | 1                  |
|          | <b>Розділ 2. Мистецька регіоналістика Вінниччини (10 год.)</b> |                    |
| 1.       | Мистецько-краєзнавча мапа Вінниччини                           | 1                  |
| 2.       | Сім чудес Вінниччини                                           | 3                  |
| 3.       | Перлини Поділля                                                | 3                  |
| 4.       | Видатні особистості Вінниччини                                 | 3                  |

|    |                                                                             |   |
|----|-----------------------------------------------------------------------------|---|
|    | <b>Розділ 3. Таланти мого краю (10 год.)</b>                                |   |
| 1. | Видатні діячі музичного мистецтва                                           | 2 |
| 2. | Визначні художники та скульптори                                            | 2 |
| 3. | Відомі письменники та поети                                                 | 2 |
| 4. | Розвиток театрального мистецтва на Вінниччині                               | 2 |
| 5. | Мистецьке життя краю в музеях та архівах Вінниччини                         | 2 |
|    | <b>Розділ 4. Сучасне мистецтво регіону (8 год.)</b>                         |   |
| 1. | Сучасні академічні музичні колективи, співаки та виконавці-інструменталісти | 1 |
| 2. | Фольклорні ансамблі                                                         | 1 |
| 3. | Спілка художників Вінниччини                                                | 1 |
| 4. | Спілка письменників Вінниччини                                              | 1 |
| 5. | Молодіжна субкультура                                                       | 1 |
| 6. | Регіональні фестивалі та конкурси                                           | 1 |
| 7. | Театральне життя краю                                                       | 1 |
| 8. | Заклади культури Вінниччини                                                 | 1 |

## Додаток П

**Визначення сформованості компонентів поліхудожньої  
компетентності майбутнього вчителя музики.**

## Додаток П.1.

**Визначення сформованості когнітивного компоненту  
майбутнього вчителя музики.**

1. Рівень розвитку мого інтелекту безпосередньо пов'язаний із вивченням мистецтва.
2. Я інтуїтивно відчуваю зразки «високого» мистецтва та легко розпізнаю твори низької якості.
3. В процесі вивчення твору мистецтва я обов'язково дізнаюся все про автора та історію створення твору.
4. Я повністю розумію мову всіх видів мистецтва.
5. В оцінці твору мистецтва я користуюся власним досвідом.
6. Знання особливостей виражальних засобів різних видів мистецтва допомагають мені досягнути максимальної виразності у процесі виконання твору.
7. Мистецький твір для мене завжди є засобом пізнання навколишнього світу і самого себе.
8. Обов'язковою умовою глибинного розуміння мистецького твору є осмислення історичної епохи періоду його створення.
9. Головне у поліхудожньому підході до мистецтва – процес розуміння семантичних особливостей мови різних видів мистецтва.
10. В процесі «спілкування» з твором мистецтва важливо проникнути у духовний світ автора.
11. Я вважаю, що без мистецтва життя людини неможливо вважати повноцінним і цікавим.
12. Мені ніколи не буває нудно під час вивчення творів мистецтва.
13. Вивчення конкретного твору мистецтва я супроводжую знайомством з іншими мистецькими творами відповідної епохи.



14. Без пояснень викладача я не в змозі досягнути мистецький твір.

15. Я завжди погоджуюся з оцінками мистецьких творів, даних викладачем і не намагаюся дати власну оцінку чи висловити власну думку.

#### Додаток П.2.

#### **Визначення сформованості професійно-виконавського компоненту майбутнього вчителя музики**

1. Ви займаєтесь іншими видами мистецтва, крім музики?
  - а) так;
  - б) інколи;
  - в) ні, не маю потреби.
2. Якщо Ви почули твір, який Вам дуже сподобався, Ви прагнете його вивчити і знаходите можливості для цього?
  - а) завжди;
  - б) прошу викладача допомогти;
  - в) ні, слухаю запис.
3. Чи хотіли б Ви створити власний художній колектив?
  - а) так;
  - б) можливо, але не відчуваю себе достатньо компетентним;
  - в) ні.
4. Вам доводилося створювати вироби побутово-ужиткового мистецтва?
  - а) так;
  - б) з допомогою інших;
  - в) ніколи.
5. Чи писали Ви вірші, сценарії, оповідання?
  - а) часто;
  - б) ніколи, використовував готові;
  - в) з допомогою інших.
6. Ваші ідеї збагачують мистецьке життя Вашого колективу?

- а) так;
- б) ні;
- в) лише інколи до мене прислухаються.

7. На Вашу думку формування поліхудожньої компетентності для майбутнього вчителя музики є необхідним?

- а) так;
- б) ні;
- в) я не знаю.

8. Ви володієте навичками роботи з комп'ютером?

- а) так;
- б) ні;
- в) дуже поверхово (не в достатній мірі).

9. Перед публічним виступом або відкритим заняттям Ви відчуваєте:

- а) творче піднесення;
- б) невпевненість у своїх силах;
- в) переляк.

10. Ви докладаете максимум зусиль для оволодіння вибраною професією?

- а) так;
- б) ні;
- в) мене цікавлять лише деякі фахові дисципліни.