

Міністерство освіти і науки України
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК 378:37.011.3-051:784:004 (043)

Цуй Шилін
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ.

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Cui
Shiling

数字签名者: Cui Shiling
DN: cn=Cui Shiling,o.ou.
Email:418285757@qq.com,c-CN
日期: 31.08.2023 10:13:37



Цуй Шилін

Науковий керівник – Толстова Наталя Михайлівна
кандидат педагогічних наук, старший викладач

Цуй Шилін «Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2023.

Анотація

У дисертації порушується питання формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації як чинника сприяння успішності виконання ними різновекторної та багатофункціональної діяльності. Важливість сформованості фахової компетентності в здобувачів вищої освіти визначена її значущістю для формування в сучасних школярів здатності сприймати духовну й художню цінність змісту музичних феноменів з метою сприяння їх особистісному становленню, удосконаленню пізнавальних, комунікативних, поведінкових і художньо-творчих властивостей.

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою розробленістю означених питань у мистецькій освіті та наявністю суперечностей, що виникають у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, а саме:

– між потужними здобутками педагогіки щодо формування професійної компетентності та недостатньою увагою до конкретизації означеного процесу в галузі музичної освіти як системного й багатофункціонального утворення;

– розробленими в музичній педагогіці методиками формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності і недостатнім врахуванням у них інноваційно-формувального потенціалу технологій міждисциплінарної координації;

– представленими в науково-методичній літературі методами екстраполяції освітніх здобутків у площину педагогічної практики та нерозробленістю засобів їх впровадження на засадах міждисциплінарної координації і врахування особливостей художньо-пізнавальної, комунікативної й музично-творчої діяльності школярів нової генерації.

Аналіз сутності поняття «компетентність» дозволив уточнити специфіку її вираження на різних рівнях особистісного прояву, а саме – на рівні самоорганізації життєдіяльності; особистісно-професійної, музично-професійної, музично-освітньої (фахово-предметної) компетентності та її інтегративно-цілісного прояву як фахової компетентності вчителя музичного мистецтва.

Узагальнення праць науковців дозволило визначити фахову компетентність учителів музичного мистецтва як багатофункціональну, системно організовану властивість, утворену органічною єдністю психологічної готовності до професійної діяльності, набуттям ґрунтовних теоретико-методологічних, педагогіко-методичних й музикологічних знань, сформованими музично-практичними навичками і творчими вміннями педагогічного й самовдосконалювального характеру, які, завдяки своїй узагальненості й гнучкості, успішно екстраполуються на вирішення завдань, що постають перед сучасними вчителями музичного мистецтва.

Фахова компетентність учителя музичного мистецтва розглядається як функціонально зумовлений феномен, сформованість якого відіграє вирішальну роль у виконанні властивих йому завдань, а саме: музично-просвітницького, мета якого полягає у позитивному впливі вчителя на ставлення школярів до музичного мистецтва та їх здатність до адекватного сприйняття художньо-образного змісту музичних творів; виконавсько-ілюстративного, який потребує відповідної музично-виконавської, зокрема – вокальної, інструментальної, вокально-хорової та диригентської підготовки й володіння вчителя навичками презентації музичних творів у музикуванні та в якості концертмейстера під час розучування пісенного репертуару із школярами; формувально-аматорського, завданням якого є навчання школярів доступним їм видам музикування – співу, ритмово-

інструментальним вправам, гри-театралізації пісенного репертуару тощо; розвивально-творчого, спрямованого на розвиток музичних здібностей школярів, їх оволодіння навичками комбінаторного й імпровізаційного оперування музично-слуховими уявленнями, активізацію фантазії й художньо-асоціативних уявлень; музично-освітнього, яке вирішується у процесі набуття методичної компетентності щодо озброєння школярів знаннями в галузі музичного мистецтва, зокрема – й елементами нотної грамоти.

З метою підготовки майбутніх учителів до виконання означених, функціонально зумовлених завдань, обґрунтовано структуру фахової компетентності в єдності особистісно-мотиваційного, гностично-інтеграційного, виконавсько-фахового, методико-практичного і творчо-корекційного компонентів.

Розглянуто сутність феномену «міждисциплінарна координація», під яким розуміється налагодження системного і гнучкого взаємозв'язку й цілеспрямованої інтеграції змісту навчального матеріалу, спрямованої на формування глибоких і узагальнених знань, оволодіння принципами і механізмами алгоритмованого формування музично-практичних дій та здатністю їх творчо застосовувати в процесі навчання музики школярів. З цією метою було уточнено ступінь спорідненості функціонально-змістових завдань дисциплін навчального плану та схарактеризовано різні рівні реалізації освітньо-координаційних процесів, представлені таким чином: міждисциплінарно-інтегральний рівень, який стосується зв'язку між блоком гуманітарних, соціальних, психолого-педагогічних освітніх компонентів і вирішенням завдань мистецької освіти та музично-фахової підготовки майбутніх учителів; фахово-міжблоковий рівень, який охоплює всі дисципліни музично-фахового спрямування – освітнього, формувально-виконавського, методико-зорієнтованого, інтегративно-творчого спрямування; предметно-цикловий рівень, який реалізується у зв'язках між спорідненими за змістом музично-фаховими дисциплінами певного циклу – музично-теоретичного; музично-історичного; виконавського; методико-практичного. Відзначено також важливість забезпечення внутрішньо-предметного рівня

координованості між різними змістовими елементами освітніх компонентів навчального процесу.

Акцентовано на важливості вирішення предметних компетентностей, які формуються у процесі навчання, та фахових компетентностей шкільного вчителя, формуванню яких мають сприяти освітньо-інтеграційні й координаційні процеси.

Приділено увагу вияву провідних професійних функцій вчителя музичного мистецтва і властивих йому завдань, що дозволило обґрунтувати комплекс домінантно-наскрізних функціональних завдань, визначальних для утворення інтегративно-узагальнених здатностей і формування в них фахової компетентності, а саме:

- надання скоординовано-стильової суголосності художньо-пізнавальним і виконавсько-формувальним аспектам підготовки, спрямованої на оволодіння студентів здатністю до самостійного аналітично-оцінного сприйняття і вербальної та виконавської інтерпретації музичних творів;
- алгоритмованого формування навичок самостійного й творчого музикування на виконавських і музично-теоретичних заняттях на засадах врахування принципової єдності психолого-педагогічних засад їх утворення;
- актуалізації фахово-практичної зумовленості змісту предметно-фахових (навчальних) компетентностей та їх взаємоузгодженого спрямування на підготовку майбутніх учителів до виконання домінантно-наскрізних функціональних завдань.

Досягнення суголосності в їх реалізації передбачало врахування різної якості музичної й виконавської підготовленості студентів та властивого їм індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу. З цією метою було обґрунтовано технологію координації навчальних завдань за принципом «рухливих блоків», що дозволяло застосовувати способи як синхронної, так і відтермінованої, тобто відкладеної у часі, корекції швидкості формування в них здатності творчо застосовувати засвоєні знання й навички на високому рівні складності.

У роботі доведено доцільність звернення до парадигмальних положень наукових підходів: компетентнісного, інтегративного, індивідуально-особистісного, полісуб'єктно-діалогічного, праксеологічного, рефлексивного, інноваційного, а також принципів їх реалізації, а саме: творчого застосування знань та умінь у процесі різнофункціональної фахової діяльності; активізації умотивованого ставлення до самостійної творчої інтеграції знань та умінь, які були здобуті у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності; моніторингу перебігу міждисциплінарно-координаційних процесів; застосування ефективних (інноваційних) способів міждисциплінарної координації: обміну інформацією й корекції педагогічних дій; багаторівневої інтеграції у музично-освітньому практиці; фасилітативної підтримки; превалювання суб'єктно-творчого стилю педагогічного спілкування; корекційно-практичної спрямованості даних рефлексії та самооцінки.

Обґрунтовано педагогічні умови сприяння ефективності впровадження міждисциплінарної координації набуття фахової компетентності, як-от: стимулювання настанови на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття фахової компетентності; забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формульовального процесу; застосування сучасних технологій реалізації ідей міждисциплінарної координації у процесі формування в студентів фахової компетентності.

Перевірка ефективності розробленої методики передбачала діагностування висхідного рівня сформованості досліджуваного конструкту, що здійснювалося за настановно-мобілізаційним, пізнавально-компетентнісним, функціонально-виконавським, формульовально-комунікативним, рефлексивно-інтенційним критеріями з відповідними показниками. За результатами діагностики було схарактеризовано чотири рівні сформованості фахової компетентності здобувачів: компетентнісно-індиферентний, початково-пошуковий, самостійно-компетентнісний та творчо-компетентнісний. Аналіз отриманих даних дозволив визначити, що більшість респондентів знаходилася на задовільному, початково-

пошуковому й незадовільному – компетентісно-індиферентному рівнях сформованості фахової компетентності.

Дослідна робота здійснювалася за трьома етапами: мобілізаційно-спонукальним, формувально-консолідаційним, творчо-верифікаційним.

На першому, мобілізаційно-спонукальному етапі головна увага приділялась формуванню особистісно-мотиваційного компоненту фахової компетентності, з метою чого в здобувачів освіти стимулювалася настанова на зростання самостійності й творчої активності, умотивоване ставлення до оволодіння навичками самостійної пізнавальної діяльності та інтеграції змісту навчання й усвідомлення їх значущості для досягнення високого професійного іміджу, підвищення рівня конкурентоспроможності, здатності відповідати на виклики мінливої дійсності з урахуванням особливостей сприйняття, пізнавальної діяльності й самосвідомості учнівської молоді нової генерації. На цьому етапі було застосовано інтерактивні методи: засідання круглого столу, «мозковий штурм», брейн-ринг, а також тренінги сугестивно-релаксичного й емпатійно-комунікативного спрямування, в яких формувались здатність студентів до оволодіння технологіями вивільнення психологічного й м'язового станів і емоційно-вольової саморегуляції, удосконалювалися навичок координації рухів, розподілу уваги, оволодіння м'якими навичками (soft skills), здатності майбутніх фахівців досягати виконавської стабільності та вміння імпровізаційно-спонтанно реагувати на різноманітні квазі-педагогічні ситуації.

На другому, формувально-консолідаційному етапі увага приділялася формуванню гностично-інтеграційного та виконавсько-фахового компонентів досліджуваного феномену. З цією метою було впроваджено розроблені засоби координаційних процесів і налаштування творчої суголосності між викладачами лекційних, практично-групових та індивідуально-виконавських дисциплін на засадах скоординованого вирішення домінантно-наскрізних функціональних завдань, відповідно специфіці певної дисципліни. Механізмом поінформованості викладачів та, за необхідністю, кореляції індивідуального процесу формування в респондентів предметних компетентностей, слугували використання хмарних

технологій, організація колективних чатів у соціальних мережах з оприлюдненням у них принципово важливих тем і завдань з лекційних і практичних групових занять, колективне створення творчого портрету студента з метою моніторингу й корекції зусиль викладачів різних дисциплін, і тим самим – досягнення координованості перебігу освітнього процесу.

На третьому, творчо-верифікаційному етапі експериментальної роботи головні завдання полягали у формуванні методико-практичного і творчо-корекційного компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. З цією метою увага зосереджувалася на оволодінні респондентів технологічними інноваціями, що, в сукупності з інтегрованими фаховими знаннями і вміннями, дозволяло їм вирішувати складні професійні завдання. Цьому сприяла активізація потенціалу дисципліни «Основи звукорежисури», на якій засвоювалися техніка створення звукових трактів для озвучування концертних заходів, формувалися вміння здійснювати аудіо-монтаж, працювати з апаратними цифровими мікшерами, застосувати нотно-графічні програми «Final», «Sibelius», «MuseScore», технологія використання можливостей програмних комплексів DAW; програм класу Audacity. Студенти також оволодівали різними способами використання у процесі музично-педагогічної діяльності електронними ресурсами Інтернету, можливостями платформи Moodle, методикою storllings, як найбільш зручною для розроблення наочних музично-просвітницьких матеріалів, створювали власні відео- аудіо-проекти, що суттєво збагатили їхній методичний арсенал. Респонденти також набували педагогічно-творчого досвіду в ході ознайомлювальної практики, здійснення критичного аналізу методичних матеріалів і уроків з музичного мистецтва, участі в рольових і ділових іграх, проведенні фрагментів занять за музично-просвітницьким, виконавсько-ілюстративним, формувально-аматорським, розвивально-творчим напрямками.

Зіставлення даних констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів дозволило з'ясувати, що кількість респондентів з ЕГ, які досягли самостійно-компетентнісного й творчо-компетентнісного рівнів сформованості досліджуваного феномену, суттєво перевершила кількість учасників з КГ.

Статистична обробка отриманих результатів довела ефективність авторської методики та доцільність її впровадження в освітній процес з метою удосконалення фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами міждисциплінарної координації.

Ключові слова: фахова компетентність; міждисциплінарна координація; майбутній учитель музичного мистецтва; мистецька освіта; музична освіта; методична компетентність; музично-виконавська, вокальна, інструментальна, вокально-хорова, диригентська підготовка; інтеграція; технологічні інновації; виконавська стабільність.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Тунь Лінґе, Цуй Шилін (2020). Виховання школярів як освічених музичних аматорів у загальноосвітній системі України й Китаю. *Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць*. Хмельницький: ФОП Стихар А.М., Вип. 12. С. 45 – 51. https://docs.google.com/document/d/16stWGzeS_Xotn6tcI4_XJ65R2-e0ids8x/edit; <https://docs.google.com/document/d/16stWGzeSXotn6tcI4XJ65R2-e0ids8x/edit?pli=1>
2. Го Сяофен, Цуй Шилін (2022). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових та диригентсько-хорових функцій у професійній діяльності. *Інноваційна педагогіка: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», Випуск 50. Том 1*, 60-63.
DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>
3. Цуй Шилін, Жигінас Т. (2022). Наукові засади формування вокально-виконавської майстерності майбутніх магістрів з Китаю у працях сучасних українських та китайських науковців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, No 5 (119). С. 125-136.
DOI: 10.24139/2312-5993/2022.05/125-136.
https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4861

4. Цуй Шилін (2023). Досвід формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, No8 (119), 112-116.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5.Цуй Шилін (2018). Методологічні орієнтири професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»* (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 129-131.

6.Цуй Шилін, Го Яньжань (2020). Педагогічні умови формування навичок вокального інтонування у китайських студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»* (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 140 – 147

7.Цуй Шилін, Чжу Юньжуй, Юй Хенюань (2020). Формування пізнавальної активності майбутніх вчителів музики на заняттях з постановки голосу. *Матеріали V-ї міжнародної науково-практичної конференції «Study of modern problems of civilization»*, 19-23 жовтня 2020 р., Осло, Норвегія. 350-354.

8.Шилін Цуй (2021). До питання про музично-стильові орієнтири в сучасному китайському суспільстві. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the 1 International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*, February 26, 2021. Boston-Vinnitsia: Primedia elaunch & European Scientific Platform,

9.Цуй Шилін, Го Яньжан (2021). Актуальні питання підготовки майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах України. *Матеріали XXX-ї міжнародної науково-практичної конференції «Interaction of society and science: problems and prospects. Science, theory and practice. Abstracts of XXX International Scientific and Practical Conference*. London, England. Pp. 380-383.

URL: <https://isg-konf.com>. Отримано з: DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXIX

<https://doi.org/10.36074/logos>. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/V-Conference-19-23-Oslo-Norway-book.pdf>

Summary

The thesis raises the issue of forming professional competence in future music teachers on the basis of interdisciplinary coordination as a factor contributing to the success of their multi-vector and multifunctional activities. The importance of mastering professional competence by students of higher education is determined by its importance for forming in modern school students the ability to perceive the spiritual and artistic value of the content of musical phenomena and thereby contribute to their personal development, improvement of cognitive, communicative, behavioral, artistic and creative properties.

The relevance of the study is determined by the insufficient development of the specified issues in art education and the presence of contradictions that arise in the process of training future specialists for professional activity, namely:

- between the powerful achievements of pedagogy regarding the formation of professional competence and insufficient attention to the specification of this process in the field of music education as a systemic and multifunctional education;
- between the methods developed in music pedagogy for the formation of professional competence in future music teachers and insufficient consideration of the innovative and formative potential of interdisciplinary coordination technologies;
- between the methods of extrapolation of educational achievements in the field of pedagogical practice presented in the scientific and methodological literature and the lack of development of the means of their implementation on the basis of interdisciplinary coordination and taking into account the peculiarities of the artistic-cognitive, communicative and musical-creative activities of school students of the new generation.

The analysis of the concept of “competence” made it possible to clarify the specifics of its expression at different levels of personal manifestation, namely, at the

level of self-organization of life activities; personal and professional, musical and professional, musical and educational (professional and subject-oriented) competence and its integrative and holistic manifestation as the professional competence of a music teacher.

Summarizing the works of scientists made it possible to determine the professional competence of music teachers as a multifunctional, systematically organized property, formed by the organic unity of psychological readiness for professional activity, the acquisition of thorough theoretical and methodological, pedagogical and methodical, musicological knowledge, formed by musical and practical skills and creative abilities of pedagogical and self-improvement character, which, thanks to their generalization and flexibility, are successfully extrapolated to the solution of the tasks modern music teachers face.

The professional competence of a music teacher is considered as a functionally determined phenomenon, the formation of which plays a decisive role in the performance of tasks peculiar to it, namely: musical and educational, the purpose of which is the positive influence of the teacher on the attitude of school students to the art of music and their ability to adequately perceive artistic figurative content of musical works; performance and illustrative, which requires appropriate musical and performance, in particular, vocal, instrumental, vocal and choral and conducting training and the teacher's mastery of the skills of presenting musical works in music making and as a concertmaster during learning the song repertoire with school students; formative and amateur, the task of which is to teach school students the types of music making available to them – singing, rhythmic and instrumental exercises, game-theatricalization of the song repertoire, etc.; developmental and creative, aimed at the development of musical abilities of school students, their mastery of the skills of combinatorial and improvisational operation of musical and auditory representations, activation of fantasy, artistic and associative imagination; musical and educational, which is solved in the process of acquiring methodological competence in arming school students with knowledge in the field of musical art, in particular – elements of notation.

In order to train future teachers for the performance of the stated, functionally determined tasks, the structure of professional competence in the unity of personal and motivational, gnostic and integrative, performing and professional, methodical and practical, creative and corrective components is substantiated.

The essence of the phenomenon of “interdisciplinary coordination” is considered, which means the establishment of a systematic and flexible relationship and purposeful integration of the content of the educational material, aimed at the formation of deep and generalized knowledge, mastering the principles and mechanisms of the algorithmic formation of musical and practical actions and the ability to creatively apply them in the process teaching music to school students. For this purpose, the degree of affinity of the functional and content tasks of the disciplines of the curriculum was clarified and different levels of implementation of educational and coordination processes were characterized; they can be presented as follows: interdisciplinary and integral level, which refers to the connection between the block of humanitarian, social, psychological and pedagogical educational components and solving the tasks of art education, professional musical training of future teachers; the professional inter-block level, which includes all disciplines of professional musical direction – educational, formative and performing, methodology-oriented, integrative and creative direction; the subject-cycle level, which is realized in connections between musical and professional disciplines related in content of a certain cycle – musical and theoretical; musical and historical; performing; methodological and practical. The importance of ensuring the intra-subject level of coordination between various content elements of the educational components of the educational process was also noted.

Emphasis is placed on the importance of distinguishing the subject competencies that are formed during the learning process and the professional competencies of the school teacher, the formation of which should be facilitated by educational integration and coordination processes.

Attention was paid to the manifestation of the leading professional functions of the music teacher and the tasks inherent in him, which made it possible to substantiate the complex of dominant and cross-cutting functional tasks, which are decisive for the

formation of integrative and generalized abilities and the formation of professional competence in them, namely:

- providing coordinated and stylistic coherence to the artistic-cognitive and performance-formative aspects of training, aimed at mastering students' ability to independently analyze and evaluate perception and verbal and performing interpretation of musical works;

- algorithmic formation of independent and creative music-making skills in performance, music and theoretical classes based on the principle of taking into account the fundamental unity of the psychological and pedagogical foundations of their formation;

- actualization of the professional and practical conditioning of the content of the subject-professional (educational) competencies and their mutually coordinated direction on the training of future teachers for the performance of dominant and cross-functional tasks.

Achieving unanimity in their implementation required taking into account the different quality of students' musical and performing training and their individual pace of assimilation of educational material. For this purpose, the technology of coordinating educational tasks based on the principle of "moving blocks" was substantiated, which made it possible to use methods of both synchronous and delayed, i.e. delayed in time, correction of the speed of formation in them of the ability to creatively apply the acquired knowledge and skills at a high level of complexity.

The work proves the expediency of addressing the paradigmatic provisions of scientific approaches: competence, integrative, individual and personal, polysubject and dialogic, praxeological, reflexive, innovative, as well as the principles of their implementation, namely: creative application of knowledge and skills in the process of multi-functional professional activity; activation of a motivated attitude to the independent creative integration of knowledge and skills that were acquired in the learning process and in independent cognitive activity; monitoring the course of interdisciplinary coordination processes; application of effective (innovative) methods of interdisciplinary coordination: exchange of information and correction of

pedagogical actions; multi-level integration in musical and educational praxis; facilitative support; the predominance of the subject-creative style of pedagogical communication; correctional and practical orientation of reflection and self-assessment data.

Pedagogical conditions for promoting the effectiveness of the implementing interdisciplinary coordination of the acquisition of professional competence are substantiated, they are as follows: stimulating guidance on the growth of independence and creative activity in the process of acquiring professional competence; provision of a favorable environment for professional and creative interaction of all subjects of the educational and training process; application of modern technologies for the implementation of ideas of interdisciplinary coordination in the process of formation of students' professional competence.

Checking the effectiveness of the developed methodology involved diagnosing the ascending level of formation of the studied construct, which was carried out according to instructional and mobilizatory, cognitive and competent, functional and performing, formative and communicative, reflexive and intentional criteria with appropriate indicators. Based on the results of the diagnosis, four levels of formation of professional competence in the students were characterized: competence-indifferent, initial search, independent and competence-based, creative and competence-based. The analysis of the received data made it possible to determine that the majority of respondents were at satisfactory, initial-search and unsatisfactory - competence-indifferent levels of formation of professional competence.

Research work was carried out in three stages: mobilizatory and motivational, formative and consolidating, creative and verifying.

At the first, mobilizatory and motivational stage, the main attention was paid to the formation of the personal and motivational component of professional competence, with the aim of which students were stimulated to develop independence and creative activity, a motivated attitude towards mastering the skills of independent cognitive activity and integration of the content of education and awareness of their significance for achieving a high professional image, increasing the level of competitiveness, the

ability to respond to the challenges of changing reality, taking into account the peculiarities of perception, cognitive activity and self-awareness of the new generation of students. At this stage, interactive methods were used: round table meetings, “brainstorming”, brain-ring, as well as suggestive relaxation and empathic communicative trainings, which formed students’ ability to master the technologies of releasing psychological and muscular states and emotionally-willed self-regulation; the skills of coordination of movements, distribution of attention, mastering of soft skills and the ability to improvisationally, improving the executive stability of future specialists and spontaneously respond to various quasi-pedagogical situations were improved.

At the second, formative and consolidating stage, attention was paid to the formation of the gnostic and integrative and professional performance components of the studied phenomenon. For this purpose, developed means of coordination processes and setting of creative consensus between teachers of lecture, practical-group and individual performing disciplines were implemented on the basis of the coordinated solution of dominant cross-functional tasks, according to the specifics of a certain discipline. The use of cloud technologies, the organization of collective chats in social networks with the publication in them of fundamentally important topics and tasks from lectures and practical group classes, the collective creation of a creative portrait of a student aimed at monitoring and correcting the efforts of teachers of various disciplines and thereby achieving coordination of the educational process.

At the third, creative and verifying stage of the experimental work, the main tasks consisted in the formation of methodological and practical, creative and corrective components of the professional competence of future music teachers. For this purpose, attention was focused on respondents’ mastery of technological innovations, which, together with integrated professional knowledge and skills, allowed them to solve complex professional tasks. This was facilitated by the activation of the potential of the “Fundamentals of sound engineering” discipline, where the technique of creating sound paths for the sounding of concert events was mastered, the ability to perform audio editing, work with hardware digital mixers, and use the notation and graphics programs

“Final”, “Sibelius”, “MuseScore” were formed, as well as the skills of mastering the technology of using the capabilities of DAW software complexes; programs of the Audacity class were developed. Students also mastered various ways of using electronic resources of the Internet in the process of music pedagogical activity, the possibilities of the Moodle platform, the storlings method, as the most convenient for developing visual musical and educational materials, created their own video-audio projects, which significantly enriched their methodological arsenal. Respondents also gained pedagogical and creative experience during familiarization practice, critical analysis of methodical materials and lessons in musical art, participation in role-playing and business games, holding fragments of classes in musical and educational, performing and illustrative, formative and amateur, developmental and creative directions.

A comparison of the data of the summative and final diagnostic checks made it possible to find out that the number of respondents from the experimental group, who reached the independent and competent and creative and competent levels of formation of the phenomenon under study, significantly exceeded the number of participants from the control group. Statistical processing of the obtained results proved the effectiveness of the author’s methodology and the feasibility of its implementation in the educational process with the aim of improving the professional competence of

***Keywords:** professional competence; interdisciplinary coordination; future music teacher; art education; music education; methodological competence; musical and performing, vocal, instrumental, vocal and choir, conducting training; integration; technological innovations; executive stability.*

LIST OF THE APPLICANT’S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE THESIS

Articles in scientific and professional journals of Ukraine

1. Tong Linge, Tsui Shylin (2020). Education of school students as educated music lovers in the general education system of Ukraine and China. *Current issues of art pedagogy: collection of scientific works*. Khmelnytskyi: FOP Stykhar A.M., Vol. 12, 45 – 51. Retrieved from: https://docs.google.com/document/d/16stWGzeS_Xotn6tcI4

[XJ65R2-e0ids8x/edit; https://docs.google.com/document/d/16stWGzeSXotn6tcI4XJ65R2-e0ids8x/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/16stWGzeSXotn6tcI4XJ65R2-e0ids8x/edit?pli=1)

2. Go Siaofen, Tsui Shylin (2022). Training future teachers of musical art to perform professional vocal, conducting and choral functions in their professional activity. *Innovative pedagogy*: PU “Black Sea Research Institute of Economics and Innovation”, 50 (1), 60-63. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>
3. Tsui Shylin, Zhyhinas T. (2022). Scientific principles of forming vocal performance skills of future masters from China in works of modern Ukrainian and Chinese scientists. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (119), 125-136. DOI 10.24139/2312-5993/2022.05/125-136. https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4861
4. Cui Shilin (2023). The experience of forming the professional competence of future teachers of musical art on the basis of interdisciplinary coordination. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, No. 8 (119), 112-116.

Published approbation works

5. Tsui Shylin (2018). Methodological guidelines for professional training of future music teachers. *Proceedings and theses of the IV International Conference of Young Scientists and Students “Musical and Choreographic Education in the Context of Cultural Development of Society” (Odesa, October 12-13, 2018). Vol.1*, 129-131.
6. Tsui SHylin, Go Yanzhan (2020). Pedagogical conditions for the formation of vocal intonation skills among Chinese students – future teachers of musical art. *Proceedings and theses of the IV International Conference of Young Scientists and Students “Musical and Choreographic Education in the Context of Cultural Development of Society” (Odesa, October 15-16, 2020). Vol. 1*, 140 – 147.
7. Tsui Shylin, Chzhu Yunzhui & Yui Khenuan (2020). Formation of cognitive activity of future music teachers in voice production classes. *Materials of the 5th*

international scientific and practical conference “Study of modern problems of civilization”, October 19-23, 2020, Oslo, Norway, 350-354.

8. Shylin Tsui (2021). To the question of musical and stylistic guidelines in modern Chinese society. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia: Primedia elaunch & European Scientific Platform.
9. Tsui Shylin, Go Yanzhan (2021). Current issues of training future vocal teachers in pedagogical universities of Ukraine. *Materials of the XXX International Scientific and Practical Conference «Interaction of society and science: problems and prospects. Science, theory and practice. Abstracts of XXX International Scientific and Practical Conference.* London, England. Pp. 380-383. DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXIX <https://doi.org/10.36074/logos>. https://isg-konf.com/wp-content/uploads/V_Conference-19-23-Oslo-Norway-book.pdf

ЗМІСТ

ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
1.1. Сутність поняття «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва» в науковому дискурсі.....	32
1.2. Специфіка і структура фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	46
Висновки до першого розділу	67
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ	
2.1. Наукові підходи й методичні принципи формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації	69
2.2. Педагогічні умови й методи формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах впровадження міждисциплінарної координації у освітній процес.....	94
Висновки до другого розділу	110
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ	
3.1. Діагностичний інструментарій перевірки ефективності методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	111

3.2. Дослідна робота з впровадження експериментальної методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації	143
Висновки до третього розділу	186
ВИСНОВКИ	189
ЛІТЕРАТУРА	195
ДОДАТКИ	230

ВСТУП

Освітнянська доктрина сучасної педагогіки визнає провідним завданням забезпечення гармонічного розвитку, інтелектуального й духовного становлення особистості, формування її здатності до самостійної й творчої діяльності та постійного самовдосконалення впродовж всього життя, готовності відповідати на виклики, породжені світовими глобалізаційними тенденціями й стрімкими соціокультурними змінами.

Значну роль у становленні особистості відіграє вплив мистецтва, що свідчить про необхідність надання посиленої уваги вдосконаленню системи мистецької, зокрема – музичної освіти школярів і юнацтва нової генерації та якості підготовки компетентних у цій галузі фахівців, спроможних надавати нового імпульсу вирішенню складних професійних завдань.

У Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Державному стандарті повної загальної середньої освіти сформульовано мету мистецької освітньої галузі та акцентовано на важливості впровадження компетентнісної парадигми організації освітнього процесу.

Наукове підґрунтя дослідженню проблем, пов'язаних із підготовкою в українських закладах вищої освіти компетентних професіоналів-освітнян, закладено в працях Н. Бібік, І. Зязюна, О. Дубасенюк, В. Кременя, З. Курлянд та ін. науковців. У їхніх працях увагу приділено сутності понять «компетенція» і «компетентність»; особливостям прояву компетентності на життєвому, професійному й фаховому рівнях; сформульовано головні вимоги до вчителів як носіїв національної, духовної культури, здатних до ефективної взаємодії із суб'єктами освітньо-виховного процесу.

Питання підготовки сучасних учителів музичного мистецтва до компетентної фахової діяльності досліджували О. Лобова, Л. Масол, Г. Ніколаї,

Г. Падалка, О. Олексюк, О. Реброва, О. Ростовський, які схарактеризували основні вимоги до якості освіти через призму компетентного виконання властивих їм професійних функцій. Питання сутності й структури фахової компетентності учителів музичного мистецтва розглядали О. Михайличенко, М. Мороз, М. Михаськова, які наголошували на значущості її світоглядно-мотиваційного складника, пов'язаного із формуванням особистісно-ціннісних, психологічних властивостей і настанов майбутнього вчителя, його знанієво-когнітивній ерудованості, рефлексивно-корекційній і діяльнісно-творчій озброєності, які виступають важливим чинником здатності до самоаналізу й самовдосконалення.

Методику формування окремих аспектів фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в руслі компетентнісного підходу досліджували такі вчені, як О. Олексюк, О. Реброва, які приділили увагу питанням міжкультурної компетентності студентів; О. Пометун, Н. Мосенко, в працях котрих розглядаються проблеми формування громадянської компетентності майбутніх фахівців, Л. Пастушенко, яка приділила увагу обґрунтуванню принципу інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музичного мистецтва; Т. Кремешна, Цзян Хепін, дослідження яких присвячені питанням компетентної самостійної навчальної діяльності й педагогічної самоефективності здобувачів вищої музично-педагогічної освіти тощо.

Суттєву увагу приділили науковці й обґрунтуванню методів формування в майбутніх учителів окремих аспектів фахової компетентності, зокрема – когнітивно-змістовного (М. Михаськова), комунікативного (Л. Василевська-Скупа, О. Гура, Є. Проворова та ін.), аналізу специфіки музичної компетентності вчителя музики (Е. Валіт, Л. Пушкар), удосконаленню музично-виконавської, зокрема – вокально-виконавської компетентності (В. Міщанчук, О. Петрикова, Цзян Хепін).

Активно розглядаються також питання формування фахових компетентностей у різних педагогічних ситуаціях, зокрема – у процесі опанування виконавсько-інструментальних дисциплін (Т. Пляченко), вивчення шкільного

репертуару (І. Парфентьева), впровадження ідей інтегрованого навчання майбутніх учителів музики (В. Лабунець, Ж. Карташова) тощо.

У центрі нашої уваги також дослідження, присвячені проблемам організації освітнього процесу на засадах міжпредметних зв'язків (А. Єрьомкін, Н. Андреева) й міждисциплінарної координації (У. Демір, Н. Кьон, А. Линенко, Г. Ніколаї), які розглядаються як важливий чинник досягнення системності, інтегрованості й гнучкості у сформованій компетентності фахівця та доводять актуальність їх впровадження у освітній процес задля підвищення ефективності формування фахової компетентності майбутніх учителів.

Натомість питання формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації на цей час не стали предметом спеціального дослідження.

Таким чином, узагальнення даних наукових досліджень дозволило виявити наявність низки суперечностей між:

- потужними здобутками педагогіки в галузі формування професійної компетентності та недостатньою увагою до проблеми її формування в галузі музичної освіти як багатофункціонального утворення;
- існуючими в музичній педагогіці методиками формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності і недостатнім врахуванням в них потенціалу технології міждисциплінарної координації;
- представленими в науково-методичній літературі методами екстраполяції освітніх здобутків у площину педагогічної практики та нерозробленістю засобів їх впровадження на засадах міждисциплінарної координації.

Актуальність означеного питання та його недостатня науково-теоретична розробленість, а також визначені вище суперечності обумовили обрання теми дисертаційної роботи «Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К. Д. Ушинського» є складником наукової теми кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол №12 від 27.06.2018 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації.

Відповідно до **мети** дослідження визначено **завдання**:

1. Здійснити аналіз визначення сутності понять «компетентність», «професійна компетентність», «фахова компетентність» і «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва» в наукових джерелах.
2. Визначити структуру фахової компетентності вчителів музичного мистецтва та специфіку її прояву на сучасному етапі з врахуванням актуальних соціокультурних умов і потреб суспільства.
3. Обґрунтувати методологічні засади й методику формування в здобувачів вищої освіти фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації.
4. Розробити діагностичний апарат для виявлення рівнів фахової компетентності майбутніх фахівців.
5. Експериментально перевірити ефективність методики формування в студентів бакалаврату фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності.

Предмет дослідження – методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації.

Методологічну основу дослідження становлять філософські положення про сутність і функції музичного мистецтва як специфічної форми пізнавальної активності й особистісно-творчої самореалізації особистості, концептуальні положення в галузі теорії діяльності, психології і педагогіки, методології музичної освіти та їх упровадження у процесі формування в здобувачів вищої освіти фахової компетентності, концептуальні засади функціонально-системної будови освітнього процесу, формування інтегративних знань і вмінь, упровадження інноваційних технологій з метою підвищення ефективності мистецько-освітнього процесу засобами міждисциплінарної координації.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові здобутки в галузі мистецької освіти (І. Зязюн, О. Лобова, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, А. Сбруєва, С. Сисоєва), формування компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в різних аспектах їхньої підготовки (Н. Гуральник, О. Лобова, М. Михаськова, Т. Пляченко, Є. Проворова), досвід зарубіжних авторів з досліджуваної проблеми (Дж. Равен, Артур Віне, Даніель Б. Хоган, Джеральд Кучер та ін.), розроблені науковцями підходи до організації освітнього процесу на засадах інтеграції та упровадження міждисциплінарних зв'язків (У. Демір, І. Котляревський, М. Назаренко, Ю. Полянський, І. Полубояріна), міждисциплінарної координації (Н. Кьон, Г. Ніколаї, А. Линенко) та сучасних інноваційних технологій (І. Барановська, З. Дубовой, Лю Цзя, В. Мішанчук, В. Мельниченко, Н. Мозгальова та ін.).

Методи дослідження:

– *теоретичні* – аналіз та узагальнення концепцій і теоретичних положень з методики формування фахової компетентності, обґрунтування педагогічних умов підготовки студентів до фахової діяльності за міждисциплінарним підходом; визначення компонентів, критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності,

прогнозування й моделювання – для обґрунтування моделі та експериментальної методики формування в здобувачів фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації;

– *емпіричні* – педагогічне спостереження, анкетування, тестування, опитування, узагальнення оцінок незалежних експертів, рольові й ділові ігри, тренінги на удосконалення особистісних властивостей майбутніх фахівців, їх комунікативності й творчої активності;

– педагогічний *експеримент* – для апробації та впровадження пропонованої методики формування фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації та перевірки її ефективності;

– *статистичні* методи – для обробки отриманих у процесі формувального експерименту результатів щодо формування фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації й доведення статистичної вартісності отриманих результатів.

Наукова новизна полягає у тому, що *вперше*: запропоновано розв'язання проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації; визначено сутність і структуру фахової компетентності в єдності особистісно-мотиваційного, гностично-інтеграційного, виконавсько-фахового, методико-практичного і творчо-корекційного компонентів; обґрунтовано наукове забезпечення цього процесу з урахуванням парадигмальних настанов наукових підходів (компетентнісного, інтегративного, індивідуально-особистісного, полісуб'єктно-діалогічного, праксеологічного, рефлексивного, інноваційного), а також принципи їх реалізації в освітньому процесі; схарактеризовано педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації; обґрунтовано ієрархічно-системний прояв інтеграційно-координаційних процесів, представлених на міждисциплінарно-інтегральному, фахово-міжблоковому, предметно-цикловому рівнях досягнення суголосності між різними освітніми компонентами навчального плану; визначено домінантно-наскрізні функціональні завдання, властиві вчителям музичного

мистецтва: надання скоординовано-стильової суголосності художньо-пізнавальним і виконавсько-формульним аспектам підготовки у процесі оволодіння студентів здатністю до самостійного аналітично-оцінного сприйняття і вербальної та виконавської інтерпретації музичних творів; алгоритмованого формування навичок самостійного й творчого музикування на виконавських і музично-теоретичних заняттях на засадах врахування принципової єдності психолого-педагогічних засад їх утворення; актуалізації фахово-практичної обумовленості змісту предметно-фахових (навчальних) компетентностей та їх взаємоузгодженого спрямування на формування фахової компетентності майбутніх учителів.

Уточнено функціонально-фахові вектори діяльності, які постають перед учителем у процесі викладання уроків музичного мистецтва та в позакласній роботі, а саме: музично-просвітницький, виконавсько-ілюстративний, формульно-аматорський, розвивально-творчий, музично-освітний.

Подальшого розвитку набула методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до компетентної багатофункціональної фахової діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні діагностичної методики виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, використанні пропонованих методів і технологій організації освітнього процесу на засадах міждисциплінарної координації в музично-педагогічних закладах різного освітнього рівня.

Значна частка апробованих методів і технологій може застосуватися в позакласній і позашкільній музично-педагогічній діяльності, в умовах підвищення кваліфікації фахівців даного профілю та у процесі фахового самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Матеріали дослідження **впроваджено в освітній процес** Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження від 02.05.2023, №190/24).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження дисертації обговорено на 12 конференціях, з них – на десяти міжнародних науково-практичних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (2018, 2019, 2020, 2021 р.р, м. Одеса); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (23-24 квітня 2019 р, м. Київ); «Музичне мистецтво XXI століття: Історія, теорія, практика» (3 травня 2019 р., м. Дрогобич); «Освіта для XXI століття» (29-30 жовтня 2019 р., м. Суми); «Study of modern problems of civilization» (19-23 жовтня 2020 р., м. Осло, Норвегія); «Primedia eLaunch & European Scientific Platform» (26 лютого, 2021 р., мм. Бостон-Вінниця); «Interaction of society and science: problems and prospects. Science, theory and practice (15-18 червня 2021 р., м. Лондон, Англія) та на двох Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (16 травня 2019 р., м. Кривий Ріг); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (18-20 березня 2021 р., м. Переяслав-Хмельницький).

Основні положення та висновки дослідження обговорено на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2018-2022 р.р.).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 9 публікаціях, з яких 4 статті надруковано в наукових фахових виданнях України (3 з них у співавторстві) та 5 – апробаційного характеру, 3 з яких у співавторстві, видані українською мовою.

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні сутності поняття «музичний аматор» та здатності вчителя формувати в школярів навички самостійного музикування (1); характеристиці методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових функцій (2), обґрунтуванні наукових засад формування виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (3); характеристиці педагогічних умов формування вокально-фахової майстерності

майбутніх учителів музичного мистецтва (6), обґрунтуванні методів стимулювання в здобувачів мистецько-пізнавальної активності (7), вияву актуальних проблем у підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійної діяльності (9).

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (299 найменування, із них 31 – іноземними мовами) та 9 додатків на 22-х сторінках. Робота містить 10 таблиць, 8 рисунків, що обіймають 5 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи – 251 сторінка, з яких основного тексту – 169 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1. Сутність поняття «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва» в науковому дискурсі

Теорія компетентнісного підходу виникла в суспільстві у 80-і роки ХХ-го століття як спосіб удосконалення змісту підготовки фахівців різних галузей. Уперше цей термін використав Дж. Равен у праці «Компетентність у сучасному суспільстві», розуміючи його як «здатність», «відповідальність» людини, підґрунтя якої складає значна кількість компонентів когнітивної, емоційного, поведінкового характеру, які частково незалежні одна від одної (Равен, 2002).

Наразі питанням формування компетентних професіоналів приділяється значна увага міжнародних організацій освітнього напрямку, зокрема – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Європейської асоціації вищої освіти, Міжнародного департаменту стандартів та ін. Врахування вироблених ними концептуальних настанов впроваджується в багатьох світових, зокрема, і в українській, освітніх системах, але їх реалізація в різних національно-культурних умовах і професійних галузях набуває при цьому певної специфіки.

Активне впровадження компетентнісного підходу в педагогічній галузі пов'язане насамперед з іменами зарубіжних науковців, до яких належать, зокрема, М. Biasutti (2017), D. Bartram, I.T. Robertson and M. Callinen (2002). W. Hutmacher (1997), W.R. Houston, R.V. Howsam (1972), R. Kurz (2002), R.W. White (1959) та ін. Їх квінтесенцією стали деталізовані «Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання», розроблені в рамках Європейського проекту CoRe-2 європейськими фахівцями під керівництвом Дженнеке Локгоф, Бас Вегевіжс (Нідерланди) й Каті Дуркін (Великобританія) (Методичні рекомендації, 2016).

В українській освітній системі компетентнісний підхід набув, починаючи з кінця 1960 – початку 1970-х рр., визнанням як один із засадничих на шляху її удосконалення й входження в єдиний освітньо-світовий простір, оновлення цілей і змісту освітньої системи та її сталого розвитку. Його концептуальна роль, зокрема – і для мистецької освітньої галузі, відзначена в сучасних Державних документах – Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державному стандарті повної загальної середньої та вищої педагогічної освіти.

Суттєву увагу питанням професійно-педагогічної компетентності приділяли такі науковці, як В. Андрющенко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко, Н. Ничкало (2003), З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова (2005), Овчарук О. (2004) та ін.

Метою підготовки майбутніх вчителів визначено їх здатність діяти, спираючись на морально-етичні й гуманістичні принципи, активну патріотичну позицію, проявляти повагу до гідності й прав учнів, приймати відповідальні рішення, засвоювати та удосконалювати інноваційні здобутки сучасної педагогіки, налаштовуватися на творчу самореалізацію й постійне удосконалення власної компетентності й конкурентоспроможності. Увага освітян акцентується на тому, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі «...будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі» (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», 2016).

Підготовка компетентного випускника музично-педагогічного закладу диктується потребами середньої освітньої школи й завданням – підготувати фахівців, здатних забезпечити успішний розвиток музичних здібностей і обдарувань школярів з врахуванням їхніх інтересів, виховувати шанобливе ставлення до національних культурних цінностей, формувати в них компетентності, потрібні особистості для самореалізації на життєвому шляху (Державний стандарт повної загальної середньої освіти, 2020). Однією з

передумов вирішення цього завдання визнається підготовка вчителів як професіоналів, що володіють належними компетентностями.

Розглянемо більш докладно, в чому полягає специфіка впровадження загальних положень компетентнісного підходу у процесі його реалізації в музично-педагогічній площині в українських закладах вищої музично-педагогічної освіти. Насамперед, враховуючи завдання нашого дослідження, розглянемо сутність ключового поняття «фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва», зокрема – два його категоріальних складника, а саме: фах і компетентність.

Звернення до наукових праць дозволило встановити, що в науковому обігу вживаними є близькі за сенсом поняття: «фахова компетентність», «професійна компетентність», «професійна майстерність», а також сталі уявлення щодо сутності професійної й фахової освіти, фахової й професійної підготовки майбутніх фахівців та дотичні їм поняття, які характеризують рівень готовності особистості до виконання професійних обов'язків, зокрема – кваліфікований спеціаліст, майстерний фахівець своєї справи тощо.

Поняття «фахівець» у деяких довідкових виданнях розглядається як рівнозначний феноменам професіоналізму або спеціаліста високої якості. Так, у словнику української мови (1970-1980) стверджується, що слова «фах» і «професія» є синонімами і не відрізняються за своїми значеннями: і фах, і професія розглядаються як види діяльності, які є основним заняттям особистості й забезпечують її існування й життєдіяльність.

Різне тлумачення цих понять нерідко зустрічається і в науково-методичній літературі. На наш погляд, доцільним є зіставлення понять щодо професійної й фахової підготовки, зрозуміле як прояв їх загального – родового й часткового, похідного різновидів. Таке трактування є досить типовим як для наукової, так і для практичної сфери педагогічної діяльності, тому їх співвідношення відбивається на постановці завдань, які вирішуються дослідниками, і практиками, прикладом чого можуть стати дослідження, в яких фахова підготовка

розглядається як основа професійного становлення особистості (Немченко, Лебідь, 2009).

Усвідомлення їх відмінності зумовлює і проведення різних заходів освітніми установами, як наприклад «Конкурс *фахової* та професійної майстерності» харківського науково-методичного центру тощо (<http://nmc.ptu.org.ua/profesijna-pidgotovka/>). Застосовується поняття фахової освіти і під час визначення освітнього рівня освітніх закладів. Так, у державних документах України, зокрема, у постанові Міністерством освіти і науки України від 2021 року зазначено, що відповідно до Закону України «Про фахову передвищу освіту» та сформульованих у третьому пункті вимог, заклади *фахової* передвищої освіти отримали право на державне замовлення на підготовку педагогічних працівників як спеціалістів для закладів *професійної освіти* за спеціальністю 015 «Професійна освіта».

У словнику української мови (Словник, 1970-1980), уточняється, що поняття «фах», не слід плутати з терміном «спеціальність», оскільки останній вживається лише як різновид галузі знань за освітньо-кваліфікаційними рівнями, затвердженими постановами Кабінету Міністрів України. Крім того, зазначено, що поняття «кваліфікація» і «спеціальність» є дефініціями освітньої системи, тоді як термін «професія» застосовується, здебільшого, в соціально-трудова системі, зокрема – на ринку праці. Крім того, є уточнення щодо того, що в їх вирізненні важливо враховувати, що, на відміну від поняття «кваліфікація», термін «компетентність» охоплює не тільки суто професійні знання й уміння, а й особистісні якості, які проявляються у фахівця в чуйності, комунікативності, здатності оцінювати різноманітні педагогічні ситуації, творчо мислити, самостійно отримувати й аналізувати інформацію й застосовувати всі накопичені знання у практичному досвіді.

За даними мовознавчих довідників, вживанні поняття «професія», «фах», а також «спеціальність», є спорідненими, але відрізняються відтінками значення. Так, професія розглядається як рід занять, певна форма трудової діяльності, яка виступає як родове поняття стосовно іменника спеціальність. Своєрідність

поняття «фах» визначається тим, що воно уживається з обома значеннями, тому фахова діяльність характеризується як різновид трудової діяльності, який вимагає певної спеціалізованої підготовки і також є основним засобом до існування (Спеціальність: <http://slovopedia.org.ua/30/53409/25814>).

Узагальнюючи, зазначимо, що, зіставлення понять «професійна» і «фахова» освіта будемо розуміти як родовий і частковий прояв феномену підготовки працівників до певного роду діяльності, при чому в першому випадку в його загально-соціальній спрямованості, а в другому – у її цільовому, діяльнісно-деталізованому вигляді.

Отже, якщо до категорії «професійна підготовка» додається уточнення щодо її змістово-фахового наповнення або вказівка щодо її фахової спрямованості, стає ясною його синонімічність, практична тотожність із терміном «фахова освіта». Це стосується, зокрема, таких понять, як «професійна підготовка фахівців у галузі музичної педагогіки», «професійна підготовка майбутніх фахівців музичного мистецтва», «фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва», які ми розуміємо як рівнозначні, що дозволяє долучити до вивчення в межах даного дослідження й праці, пов'язані з проблематикою фахового професіоналізму.

Звертаючись до другого аспекту досліджуваного поняття – формування компетентності фахівців музично-педагогічного профілю, зазначимо, що його значущість зумовлена тим, що, як зазначають С. Румянцева та Ю. Дреєва (Румянцева, Дреєва, 2020), компетентнісний підхід трансформує традиційні орієнтири музично-педагогічної освіти, забезпечуючи не тільки засвоєння знань і вмінь, а й розвиток творчих якостей студентів, вироблення здатності до критичного й самокритичного переосмислення, оцінювання і творчого застосування здобутків освіти у педагогічно-практичній діяльності. Тому не випадково компетентнісний підхід сучасною педагогічною спільнотою визнається найбільш ефективним і відповідним викликам глобалізаційних процесів, стрімкого розвитку інформаційного суспільства й визнається оптимальним в умовах посилення тенденції до інтеграції освітніх системи різних країн в єдиний

світовий освітній простір (І. Зязюн, 2020; Дж. Равен, 2002; Yu Henquuan, Koehn Natalya, 2021).

Визначається також, що за характером прояву виділяються загальні компетентності, типові для будь-якого фаху, та спеціальні, орієнтовані на предметну, специфічну галузь знань (Миронович, Пашко, 2006). Крім того, наголошується, що поняття компетентності є багатозначним і реалізується на різних рівнях діяльності особистості за мірою узагальнення її прояву (Хуторський, <http://osvita.ua/school/method/2340/>).

Найвищий «мета-компетентнісний» рівень у багатьох міжнародних документах отримав назву «ключові компетентності». Їх коло вперше було визначено у прийнятих у 2006 році Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя». Втім, у січні 2018 року Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу було здійснено його оновлення та схвалено нову Рамкову програму життєвих, або ключових компетентностей (Життєва компетентність, 2003).

Натомість, як показали дослідження Л. Гуцан, у багатьох західноєвропейських країнах розроблено власні критерії основних «умінь широкого спектру», набуття яких вважається необхідним життєдіяльності кожної людини, перелік яких «...відрізняється як за змістом, обсягом, так і за специфічною термінологією» (Гуцан, 2013).

Найбільш узагальнене визначення життєвої компетентності знаходимо в Методичних рекомендаціях міжнародного проекту «Тюнінг» (TUNING «Hayes Commitee»: HMSO, 1972), в яких означений феномен характеризується як «...весь спектр здатностей та можливостей, починаючи від чисто теоретичних/методологічних до практичних знань та умінь», що включають, зокрема, динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних навичок, здатність до демонстрації й розуміння знань, володіння міжособистісними, інтелектуальними та практичними навичками, етичними цінностями.

На наш погляд, більшість них є важливими і для мистецької галузі освіти. До них, на наш погляд, відносяться: грамотність (Literacy competence); мовна

компетентність (Languages competence); компетентність у науках і технологіях (competence in science, and technology); цифрова компетентність (Digital competence); особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); громадянська компетентність (Civic competence); компетентність культурної обізнаності та мови вираження (Cultural awareness and expression competence). Менш значущими для гуманітарної освітньої сфери, в тому числі – і для вчителів музичного мистецтва, вважаємо математичні і підприємницькі компетенції.

Розгнаний рівень прояву компетентності є найбільш узагальненим, «загальнолюдським», адже він пов'язується з набуттям генералізованих вмінь неспецифічного характеру та позитивно-цінними властивостями особистості, які стосуються її гуманізаційно-цінних властивостей – духовності, здатності спілкуватися, самостійно й творчо діяти у різних сферах, рефлексувати, природних здібностей, здатності до аналітичного й критичного мислення, креативності, ініціативності, готовності працювати в команді в суб'єктно-особистісній спосіб та міжкультурному рівні, відповідально приймати рішення у вирішенні актуальних проблеми, володіти навичками емоційно-вольової саморегуляції, адекватно оцінювати ризики, бути здатним до успішної пізнавальної, організаційної, проектувальної діяльності і власної самореалізації в обраних на свій розсуд видах діяльності (Кондрашова, 1987; Кузниченко, 2012; Линенко, 2019; Пометун, 2005).

Реалізація ключових компетентностей у сфері трудової діяльності певного роду визначається як професійна компетентність. Її формування передбачає досягнення особистістю спеціальних властивостей, які забезпечують її можливість досягти значних результатів у відповідному виді діяльності, зокрема – і у сфері освіти.

Згідно положенням Закону України «Про вищу освіту», а також здобуткам українських і зарубіжних науковців, під професійною освітою розуміється цілеспрямований процес здобуття освіти потенційними працівниками та особами,

які вже працюють, з метою набуття тих знань і навичок, які необхідні для виконання завдань в конкретній спеціальності.

Поняття професійної компетентності, на думку Цзян Хепіна, містить у собі уявлення про сутнісний зміст підготовки та виховання професійно-особистісних якостей фахівця, які в сукупності дозволяють йому «...вільно орієнтуватися в динамічно мінливому соціумі, професійному середовищі, максимально використовувати власні знання і вміння, постійно адаптуватись до обставин, які виникають у суспільному бутті» (Цзян Хепін, 2012, с.24).

Формування компетентностей у кожному різновиді професійної діяльності визначається як прояв *професійно-ключових компетентностей*, тобто таких, що відповідають специфіці змісту й завдань певного виду діяльності і закономірно накладають свій відбиток на форми й методи їх прояву в діяльності особистості. До компонентів професійної компетентності більшість науковців відносить: *спеціальну компетентність*, під якою розуміється високий рівень володіння відповідною діяльністю й здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; *соціальну компетентність*, що стосується володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, навичками співробітництва, типовими для певного роду діяльності, стилем і способами спілкування, а також сформованого почуття соціальної відповідальності за успішне досягнення практичних результатів; *особистісну компетентність*, яка характеризує володіння суб'єкта діяльності засадничими основами самоосвіти й професійного самовдосконалення, раціональної організації своєї праці з метою запобігання психологічного й фізичного перевантаження, протистояння професійним деформаціям і «вигоранню» особистості; *індивідуальну компетентність*, яка реалізується у володінні прийомами самовираження й самореалізації, прояву індивідуальності в межах певної професійної діяльності, здатності забезпечувати власне духовне, моральне й професійне зростання, досягати конкурентоспроможності й задоволення від професійної й творчої самореалізації (Линенко, 2019; Пехота, 2000; Ткач, 2018; Шелупахіна, 2015).

Враховуючи розглянуту типологію, та спираючись на висновки А. Морозова (2010) і Д. Чернилевського (2012), які виокремлюють професійну, особистісну і пізнавальну педагогічні компетентності, можна стверджувати, що найбільш важливими ознаками сформованості професійної компетентності вважаються сформованість світоглядної, особистісно-мотиваційної позиції компетентного працівника, гностичну та операційно-діяльнісну озброєність і володіння рефлексивно-корекційними механізмами, які забезпечують його компетентне самовдосконалення впродовж життєвого шляху.

Натомість, існують і певні відмінності у визначенні ключових професійно-педагогічних компетентностей. Так, з погляду І. Зязюна (2000), І. Беха (2013) та ін. науковців, компетентність такого роду являє собою найвищий рівень педагогічної майстерності й полягає у досконалому володінні системою знань, умінь і навичок, необхідних для викладання певної дисципліни. При цьому мотиваційна готовність, система переконань і ціннісних орієнтацій здобувача освіти, його здібності враховуються як фактори, що суттєво впливають на якість сформованості компетентності, але безпосередньо не входять до її структури. Набуття професійної компетентності І. Зязюн розглядає як «... достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури і самосвідомості», як досягнення професіоналізму, а найвищим щаблем її сформованості вчений визначає як «майстерність» (Зязюн, 1996, с. 8).

І. Бех також зазначає, що компетентнісний підхід є способом визначення освітніх здобутків індивіда в порівнянні з її прикінцевою метою, визначеною як формування досвідченої й професійно успішної особистості, тобто акцентує на пріоритеті діяльнісного аспекту компетентнісного виміру педагогічних можливостей працівника (Бех, 2009).

На пріоритетності накопичення потрібних працівнику знань і досвіду практичної діяльності акцентує і М. Михаськова, яка визначає, що під фаховою компетентністю вчителя музики розуміється «...здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-

ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями» (Михаськова, 2007, с. 18).

Однак значна частка науковців наполягає на тому, що поняття «професійна компетентність» не є синонімом достатньої підготовленості фахівця до успішної педагогічної діяльності. Спираючись на положення акмеологічного підходу, ці вчені дійшли висновку, що найвищим рівнем досягнення професіоналізму є майстерність. Це положення обумовлюється, на їх думку, етимологією поняття «майстер», ознакою якого є те, що певна особа досягла вершини досконалості у своїй роботі. На підтвердження цього науковці звертаються до праць авторитетних науковців, зокрема – до визначення К. Платоновим майстерності як особистої властивості, яка набувається з досвідом і характеризує найвищий рівень професійних умінь у відповідній галузі діяльності, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу (наводиться за: Балдинюк, 2023, с. 148).

Отже, з цього погляду увага концентрується не на тому, наскільки викладач володіє технологією ефективної діяльності, а на тому, наскільки ця діяльність відповідає вимогам щодо його самореалізації й самовиявлення як особистості, в її цілісності, універсальності й неповторності.

Питання компетентності вчителя в галузі музичного мистецтва активно розглядалися такими науковцями, як Т. Кремешна (2006), В. Міщенко (2012), Г. Падалка (2008), Т. Пляченко (2012) та ін., у працях яких виокремлюються різні аспекти її прояву. Так, І. Полубоярина характеризує сутність компетентності майбутнього вчителя музики через поняття готовності, акцентуючи, що цей феномен є складним утворенням, який включає у себе «...готовність до музично-естетичного виховання, використання всіх видів мистецтва, до музичної, акторської виконавської діяльності та психологічну готовність» (Полубоярина, 2008, с. 8), тим самим підкреслюючи значущість особистісних якостей майбутнього вчителя в прояву фахової компетентності.

Зауважимо, що, відповідно цим переконанням, поняття фахової компетентності вчителя пов'язується з успішним вирішенням властивих йому практичних завдань у їх повному обсязі, тобто – охоплюючи і освітній, і виховний,

і розвивальний аспекти її прояву. Тому поняття компетентності пов'язується з визнанням значущості світоглядної позиції вчителя, усвідомленням ним своєї суспільної і мистецько-культурної відповідальності за міру успішності підготовки до професійної діяльності, яка проявляється:

- у здатності будувати взаємини із своїми вихованцями і комунікативно-ділові зв'язки із колегами на принципах особистісно-гуманістичного відходу;
- проявляти самостійність і креативність, критичне засвоєння педагогічних інновацій;
- засвідчувати володіння навичками гнучкого й творчого застосування здобутків своєї освіти в різноманітних педагогічно-контекстних ситуаціях;
- проявляти налаштованість на постійне фахове самовдосконалення.

Отже, феномен фахової компетентності визначається як утворення, в якому поєднуються особистісні, знанієво-когнітивні й діяльнісно-практичні аспекти педагогічного процесу, що органічно поєднуються в здатності майбутніх фахівців досягати успішності в педагогічній діяльності й проявляються в його загальногромадянській позиції, ціннісних орієнтирах і духовних потребах, володінні позитивним стилем педагогічними спілкування, ставленням до учня як рівноправного суб'єкта взаємодії, вмінні адекватно оцінювати результати свого розвитку і педагогічної діяльності, виявляти й вирішувати нові музично-педагогічні завдання в залежності від нагальних замовлень суспільства.

Оволодіння компетентностями цього рівня в галузі музичної освіти має проявлятися в особливих, художньо-музичних формах, зокрема – у розвитку художнього й музичного мислення, реалізації інтернаціонально-мистецької, міжнародно-творчої взаємодії суб'єктів мистецької діяльності, здатності до самостійних художньо-інтерпретаційних, виконавсько-артистичних, науково-методичних і дослідницьких дій, свідомо-відповідального надання індивідуального вектору плануванню навчального репертуару, впровадженню компенсаторно-розвивальних завдань, спрямованих, у залежності від актуального розвитку й навченості учня/студента, на удосконалення його музичного мислення,

внутрішніх слухових уявлень, активізацію емоційно-художніх асоціацій, операціонально-рухові можливості через визначення послідовності і способів опрацювання музично-виконавських навичок, виховання мотиваційної сфери, ділових якостей тощо.

Більш низький, «деталізований» рівень прояву компетентності науковці визначають як «предметні компетентності», тобто такі, які відповідають змісту й освітнім завданням певної дисципліни й вирішуються в процесі оволодіння відповідним навчальним матеріалом. Специфіка кожної дисципліни «диктує» можливий комплекс компетентностей, які формуються на засадах засвоєння знань і навичок та набуття здатності їх ефективно застосовувати у практичних формах діяльності. Так, зміст дисциплін музично-історичного напрямку має спрямовуватися на формування музичної ерудиції, художнього смаку й художньо-ціннісного сприйняття творів музичного мистецтва різних епох і стилів, а також здатності до узагальнення широкого масиву музично-інтонаційного й фактологічного матеріалу і його застосування в процесі аналізу й інтерпретації навчального репертуару й творів шкільної програми.

Зазначимо, що нерідко оволодіння здобувачів сукупністю предметних компетентностей ототожнюється із набуттям майбутнім учителем музичного мистецтва фахової компетентності. Натомість, з нашого погляду, важливо розрізнити предметні компетентності, тобто такі, що мають формуватися в межах певної навчальної дисципліни, та фахову (музично-предметну) компетентність, зміст якої продиктований вимогами шкільної практики. З цього погляду специфіка прояву фахової компетентності набуває *фахово-функціональної* значущості, тобто такої, яка забезпечує вирішення функціональних завдань, які має вирішувати вчитель музичного мистецтва на уроках та в позакласній роботі.

Підсумовуючи, визначимо ієрархію видів прояву компетентності таким чином: життєва компетентність; професійна компетентність; музично-професійна компетентність; музично-освітня (фахово-предметна) компетентність; фахова (фахово-навчальна) компетентність учителя музичного мистецтва.

Представимо схарактеризовані вище рівні прояву компетентності в їх ієрархічному зіставленні, яка відбиває рівні їх узагальнення й форми прояву, на Рис. 1.1.

Варто зазначити, що вимоги щодо загальнолюдської, базової компетентності своєрідно проявляються у «знятому виді» в компетентностях частково-обмеженого прояву, обумовленого професійними, освітніми, специфічно-фаховими вимогами. Тому ми повністю суголосні з О. Беземчуком, який зазначає, що загальнолюдська компетентність має бути «...концептуальною, базовою формою об'єднання світоглядних, мистецько-теоретичних і виконавсько-практичних елементів» по сприйманню та опануванню творів мистецтва, які зможуть вплинути на вибір рішень і ціннісного ставлення у процесі розуміння багатогранності життєвих процесів (Беземчук, 2019, с. 18).



Рис. 1.1. Рівні прояву компетентності особистості

Отже, зіставлення означених рівнів прояву компетентності особистості стає концептуальною базою об'єднання світоглядних, мистецько-теоретичних і виконавсько-практичних елементів у мистецькій діяльності. З цією метою

науковці пропонують передбачати й всебічно активізувати міжпредметні зв'язки між навчальних дисциплінами у різних напрямках. Так, Г. Шатковська наголошує на важливості міждисциплінарної інтеграції як чинника, що відповідає філософським і психолого-педагогічним рішенням у вдосконаленні процесу навчання. Основою її реалізації вчена вважає визначення принципу міждисциплінарної координації як концептуального ядра інтегрованого курсу навчальних дисциплін (Шатковська, 2007).

Л. Гризун дослідила особливості впровадження міжпредметного підходу в його монодисциплінарній та міждисциплінарній формах та їх роль на забезпечення проблемності змісту освіти й інтеграції змісту навчання предметів художньо-естетичного циклу. Підґрунтям інтеграційних процесів учена пропонує вважати формування комплексних понять про засоби музичної виразності у сприйманні й виконанні творів, визначення емоційного забарвлення у навчальному репертуарі (Gryzun, 2018).

Забезпечення взаємозв'язку між предметами які входять до циклів загальнопедагогічної, професійної, вибіркової підготовки, розглядає Т. Смирнова, наголошуючи, що цей факт сприятиме збільшенню обсягу знань і уникненню дублювання матеріалу та різні трактування однакових понять (Смирнова, 2021).

Отже, під фаховою компетентністю майбутнього вчителя музичного мистецтва будемо розуміти цілісно-інтегративне утворення, в якому поєднуються його особистісні властивості, знанієво-когнітивні, соціально-комунікативні й діяльнісно-практичні здобутки, які проявляються в його загальногромадянській позиції, ціннісних орієнтирах і духовних потребах, ставленні до учня як до рівноправного суб'єкта взаємодії й володінні ефективними способами педагогічного спілкування, здатності виявляти й вирішувати нові музично-педагогічні завдання, адекватно оцінювати удосконалювати рівень професійного розвитку та якість педагогічної діяльності. Тим самим, досягнення фахової компетентності випускником вищого освітнього закладу має забезпечувати його самореалізацію в музично-педагогічній діяльності й успішне вирішення актуальних професійних завдань.

1.2. Специфіка і структура фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Питання специфіки і структури фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва неодноразово ставали предметом дослідження науковців зокрема – Н. Остапенко (2015), Г. Падалки (2008), Л. Проців (2006), Л. Масол, (2010), С. Румянцевої та Ю.Дреєвої (2020) Цзяна Хепін а(2012), Н. Толстової (2015) та ін.

У своїх працях науковці акцентують на багатофункціональності й відносній ізольованості її структурних компонентів, що спонукає до розроблення способів їх координації й інтеграції (Г. Падалка, 2008).

Так, Л. Масол відзначає, що специфіка фахової компетентності як багатокомпонентного феномену потребує досягати інтегральної цілісності, утвореної комплексом взаємопов'язаних і взаємозалежних складників, які виступають чинниками «...сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації», які уможливають «...ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів» (Масол, 2010, с.132).

Л. Буркова також наголошує що набуття здатності майбутнього фахівця до інтегрування й узагальнення освітніх здобутків уможливорює їх гнучке й варіативне застосування, відповідно соціокультурним умовам й інноваціям, які виникають у освітньому й мистецькому полі. Завдяки цьому, як зазначила вчена, «компетентність людини має вектор розвитку», що постійно розширюється, оскільки людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці та виявляє себе в системі ставлення до себе, до інших людей, до суспільства, до праці (Буркова, 2010, с.27).

Натомість, науковці (У. Демір, 2015; Н. Кьон, 2007; Юань Янь, 2016 та ін.) неодноразово звертали увагу на те, що, по-перше, знання, набуті на різних дисциплінах, мають розрізнений характер, а викладачі, як правило, недостатньо

цікавляться тим, що саме засвоїли на інших заняттях студенти і яким чином ці знання можуть сприяти оволодінню змістом підготовки, дотичним їхньому предмету. Зокрема, Юань Янь акцентує у своєму дослідженні, що, специфіка структури професійної діяльності вчителя музики попри принципову суголосність науковців щодо важливості досягнення між всіма компонентами компетентності, зокрема – вокально- та інструментально-виконавськими, вербально-презентаційними та організаційно-методичними вміннями взаємозв'язку і взаємовпливу, «...різні фахівці акцентують на провідній значущості різних складників і не приділяють належну увагу досягненню між ними суголосності» (Юань Янь, 2016, с. 6).

Визначаючи характерні особливості фахової компетентності, такі науковці, як Є. Проворова (2018), У. Демір (2015), Цзян Хепін (2012) наголошують на значущості системного поєднання знань, умінь і практичного досвіду. Тому вважаємо недоречним визначення структурних компонентів компетентності як конгломерату, тобто елементів, які не мають глибоких внутрішніх зв'язків (Іванова, 2008). Адже саме взаємопроникнення інтелектуального, теоретичного і діяльнісно-практичного складників, а також їх поєднання із сформованою самосвідомістю й професійною відповідальністю майбутнього фахівця стає засадою його цілеспрямованості, працездатності, пізнавальної й творчої активності, надання своїм діям суб'єкт-суб'єктного характеру, а з цим – і досягнення високого рівня самореалізації й здатності до постійного фахового самовдосконалення.

У працях У. Деміра зазначається, що для досягнення високої якості підготовленості вчителів музичного мистецтва до фахової діяльності важливо визначити ієрархію освітніх компонентів навчального процесу та уточнити існуючі між ними системоутворювальні, з погляду фахової компетентності, зв'язки між їхніми змістовими завданнями (Демір, 2015). Так, формування навичок аналізу й інтерпретації музичних творів потребує не тільки усвідомлення виразної ролі музично-інтонаційного матеріалу і засобів виконавської виразності, а й орієнтації у творчих стилях, яка формується на музично-історичних

дисциплінах та в курсі дисципліни «Аналіз музичних творів». Інтегративного значення набуває й методика музичного виховання, на якій психолого-педагогічні знання набувають специфічного осмислення з погляду врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей школярів, здатності організовувати за діяльність, яка сприятиме зацікавленню й залученню до активних форм музичної діяльності - сприйняття, виконавства та елементарної творчості. Мистецька педагогіка сприяє усвідомленню специфіки художньої, мистецької освіти, властивостей музичного мистецтва, своєрідності способів координації сприйняття й важливості єдності аудіально-сенсорного, емоційно-інтуїтивного та інтелектуально-когнітивного компонентів у музичному сприйнятті й виконавських і творчих видах діяльності.

Отже, специфіка формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, полягає у багатофункціональності, відносній незалежності, ролі інтегративних узагальнень та цілеспрямованості у формуванні узагальнених способів діяльності й інтегративно-практичних знань.

Представимо в рис. 1.2. схему взаємозв'язку, взаємозалежності та ієрархічної субординації дисциплін, на яких формуються предметні й інтегрально-фахові компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Як бачимо, у пропонованій схемі виокремлено блоки базових дисциплін фундаментальної музичної освіти, комплекс дисциплін виконавського та методико-практичного спрямовування, а також визначено дисципліни, які вибудовуються на засадах інтеграції вже набутих знань і навичок. До останніх належать, зокрема, зв'язок навичок гри на інструменті та знання й вміння, які формуються на дисциплінах музично-теоретичного циклу. Їх взаємне доповнення має забезпечувати формування фахово-практичних навичок, прикладом яких є здатність створювати або транспонувати акомпанемент до мелодії, варіювати фактуру твору з метою її спрощення, здійснювати інтонаційно-художній, структурний, аналіз твору з метою його інтерпретації й прискорення процесу його розучування, оволодіння імпровізаційними формами музикування, створення

аранжування пісенних мелодій, доступних виконанню школярами певного рівня музичної навченості.



Рис. 1.2. Схему взаємозв'язку, взаємозалежності та ієрархічної субординації дисциплін навчального плану

З метою визначення структурних компонентів фахової компетентності ми зробили спробу узагальнити й класифікувати їх особливості різних підходів і пропозицій, котрі ми визначили як художньо-компетентнісний, діяльнісно-компонентний, формуально-методичний і функціонально-інтегративний вектори.

До першого з них з ми відносимо праці, в яких увага приділяється тим чи іншим аспектам у прояву фахової компетентності майбутніх фахівців, які формуються в процесі засвоєння певних дисциплін або циклу дисциплін. Так, наприклад, Л. Гаврілова й В. Орехова виокремлюють мистецтвознавчу компетентність, яка «...являє собою готовність випускника до вивчення, аналізу та інтерпретації мистецьких творів, здатність до використання систематизованих історичних і теоретичних знань для вирішення професійних завдань на основі цілісного, фундаментального, філософського розуміння ролі й значення

мистецтва в розвитку суспільства і кожної окремої особистості» (Гаврілова, Орехова, 2017, с. 235). Закономірно, що процес формування мистецтвознавчої компетентності науковці пов'язують із змістом навчання у циклі музикологічних дисциплін. Методику формування естетичної (Лян Цзе, 2021), художньої та художньо-інтерпретаційної компетентності дослідили Лю Цяньцян (2010) і Н. Овчаренко (2023), просвітницько-художній прояв компетентності розглядали Лі Ан'янь (2016), О. Щолокова (2011), формуванню *міжкультурної компетентності* майбутніх фахівців присвятили дослідження О. Реброва і О.Олексюк (2015), Ши Цзюнь-бо (2007).

Дещо в іншому аспекті проблему фахової компетентності розглядають Л. Беземчук (2019), Е. Валіт (2007), Л. Пушкар (2009) М. Михаськова (2007), А. Король (2018), С. Румянцева і Ю. Дреєва (2020), які пов'язують її прояв з «музичною компетентністю», під якою розуміється здатність до комплексного розуміння і творчого самовираження у сфері музичного мистецтва, що формується в процесі музичної діяльності. Її формування, як зазначають науковці, ґрунтується на засадах інтеграції знань з теорії та методики викладання музичного мистецтва, оволодінні навичками творчої діяльності й рефлексії» (Шпіца, Тарасевич, 2021, с. 203). Так, Л. Пушкар розглядає музичну компетентність студентів педагогічних університетів, пов'язуючи її формування з ціннісним ставленням до музики як виду мистецтва; музичну ерудованість, усвідомлення закономірностей організації музичної мови та засобів художньо-виконавської виразності; набуттям базових знань, умінь і навичок елементарного музикування, практичного досвіду музично-творчої діяльності, здатності здійснювати організаційну роботу в позакласних формах залучення школярів до музичної діяльності, заохочувати їх участі в музичних гуртах, концертному музикуванні й спілкуванні (Пушкар, 2014, с. 164–173).

А. Козир та Л. Михайлова виділяють музично-естетичну компетентність викладачів музичного мистецтва, визначаючи її як поєднання «...психолого-педагогічних та мистецтвознавчих умінь знань та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-практичної готовності до його використання» (Козир,

2008, с. 18; Михайлова 2019, с.3). Ознакою її сформованості Михайлова називає «...розвиненість художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, опанування мовами різних видів мистецтва», здатність інтерпретувати та аргументовано висловлювати особисто-оцінне ставлення до музичних творів, «...готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності» (Михайлова, 2019, с.3).

Другий напрям досліджень, який ми визначили як діяльнісно-компонентний, широко представлений працями, в яких досліджуються загальні питанням музично-виконавської компетентності як важливого аспекту підготовки вчителів у контексті завдань сучасної мистецької освіти (Болгарський, 2014; Г. Врубель (2019); Горбенко, 2016; Міщанчук, 2018; Мосенко, 2012; Смагін, 2017; Стець, 2017; Юдзіонок, 2011). Для нас важливо, що в більшості цих праць акцентовано на тому, що виконавство як вид діяльності вчителя музики має інтегративну природу і є професійно значущою якістю майбутнього фахівця, пов'язаною із вирішенням завдань музично-просвітницького, художньо-інтерпретаційного, навчально-формульовального характеру. Розглядаються і окремі аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які стосуються вокальної компетентності (Ван Чень, 2006; Петрикова, 2015; Кузьмічова, 2021), вокально-хорової і диригентської компетентності Лі Чуньпен (2012), інструментально-виконавської діяльності (Ковальова-Гончарюк & Фрицюк, 2021).

Третій напрям досліджень, пов'язаний із набуттям компетентності майбутнім вчителем музики *психолого-педагогічного та методичного спрямування*, вивчали Л. Василенко (2012), Л. Теряєва (2019); Н. Цюлюпа (2009); Н. Мосенко (2014); Є. Проворова (2008). Основи формування *методологічної компетентності* вчителя музичного мистецтва дослідили Н. Овчаренко (2006), Лі Ліцюань (2018), О. Олексюк (2014), методичні аспекти формування комунікативної компетентності (О. Гура, 2005; М. Мурована (2008), Є. Проворова (2008), Т. Скорик (2016), Н. Цюлюпа (2009); питанням *громадянської компетентності* як важливого аспекту підготовки майбутніх учителів – носіїв

духовності й національної самосвідомості, приділила увагу О. Пометун (2004); особливостям формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики приділили увагу П. Пацкань та Ж. Штепа (2016); навчальний вокальний репертуар як засіб формування фахової компетентності розглянуто О. Петриковою (2017), І. Парфентьєвою (2018).

Як бачимо ці, дійсно важливі аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розглядаються з погляду того, яким чином має організовуватися освітній процес у закладі вищої освіти, щоб забезпечити належну підготовку студентів у певних ракурсах, поданих в їх компетентнісному вимірі.

До наступного типу досліджень ми віднесли праці, в яких фахова компетентність учителя розглядається як система властивостей, що перебуває в площині особистісно-психологічних якостей. У цьому контексті проблема набуття фахової компетентності розглядається через призму міри сформованості відповідних психологічно-пізнавальних і особистісно-діяльнісних проявів майбутнього фахівця, необхідних для успішного виконання професійних завдань, а саме – психологічно-когнітивних, психомоторних, формувально-рефлекторних, емоційно-афективних, соціально-комунікативних, організаційних, креативних, абнотивних, тобто – пов'язаних із здатністю фахівця виявляти своєрідність обдарованості учня й створення належних умов для їх реалізації, із стилем педагогічного спілкування як чинника, що забезпечує психолого-педагогічну, підтримку розкриття творчого потенціалу й духовного становлення учнів (Проців, 2006, Цюлюпа, 2009). У цьому руслі важливими є й праці, присвячені фасилітаційній компетентності (Близнюкова, 2008; Трофименко, 2020; Фокша, 2019; Шевченко, 2014), формуванню суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання (Цзян Лібін, 2015), застосуванню принципу інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики (Л. Пастушенко, 2013; Пен Юй, 2018).

Підґрунтям такого підходу до виявлення комплексу складників фахової компетентності слугує уявлення щодо закономірностей перебігу формування знань, умінь і навичок, оволодіння якими є передумовою формування означених компонентів. Відповідно цьому, науковці виділяють як провідні в структурі фахової компетентності мотиваційний, операційний, прогностичний, оцінно-рефлексивний, корекційний компоненти тощо. Їх виокремлення дозволяє сконцентрувати увагу на різних етапах формування компетентності майбутнього фахівця, визначити недоліки у їх прояву і своєчасно коректувати педагогічні зусилля задля досягнення більш якісної підготовки здобувачів освіти до успішного вирішення професійних завдань.

До функціонально-інтегративних досліджень, які в найбільшій мірі відповідають завданням нашого дослідження, ми віднесли праці, в яких науковці виходять із аналізу діяльності вчителя музичного мистецтва та функцій, які він виконує у процесі своєї освітньої та позакласної діяльності. Його прихильники акцентують на тому, що вчитель має не тільки оволодіти знаннями й передавати їх школярам, а й реалізувати виховні, освітні й розвивальні функції, а звідси – і володіти компетентностями, які забезпечують вирішення завдань в означених напрямках. Такий підхід, на нашу думку, в найбільшій мірі дозволяє досягати цілісності, системності й всебічності процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, її спрямованості на вирішення провідних завдань, які постають перед ними в реальній освітній практиці, зокрема – і на формування базових компетентностей школярів (Масол, 2010). До праць цього типу ми відносимо також дослідження самоефективності майбутніх учителів музики як складника професійної (фахової) компетентності вчителя музики (Кремешна, 2006; Михаськова, 2003; Пометун, 2005; Толстова, 2015).

Узагальнюючи дані означених досліджень з погляду визначення структури фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми звернули увагу на те, що у більшості праць акцентується на важливості формування особистісно-мотиваційного компоненту досліджуваного феномену, який виступає тригером пізнавально-формуального й розвивально-виховного процесу.

Крім того, ми враховували, що важливо формувати компоненти, які мають забезпечувати успішність виконання майбутнім учителем властивих йому *музично-просвітницької, музично-виконавської* функцій реалізується у двох різновидах: виконавсько-формульованому та виконавсько-презентаційному, продиктованим потребує володіння фахівця різними видами виконавства, а саме – вокальним, диригентським, сольо-інструментальним, концертмейстерським. Відзначимо також значущість прищепленням учням елементів музичної грамотності *музично-освітньої та творчо-розвивальної функцій*, пов'язаних із розвитком в школярів навичок елементарного творчого музикування, індивідуалізовано-особистісного сприйняття та інтерпретації сприйнятих музичних творів і активізації мистецьких асоціативних уявлень.

Отже, виходячи із змісту майбутньої діяльності й ролі практичного втілення набутого змісту підготовки майбутніх фахівців до освіти в шкільну практику, компонентами, сформованість яких забезпечує і фахову компетентність шкільного вчителя, було визначено *особистісно-мотиваційний, гностично-інтегративний, виконавсько-фаховий, методико-практичний і творчо-корекційний компоненти*.

Обґрунтуємо доцільність пропонованої структури фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, звернувшись до розгляду змістового наповнення кожного з означених компонентів.

Формування першого, особистісно-мотиваційного компоненту, як зазначалося вище, зумовлене важливістю формування комплексу особистих властивостей майбутніх фахівців, які здійснюють суттєвий вплив на якість формування досліджуваного феномену, а саме – мотиваційно-стимуляційних, до яких відносимо міру професійної відповідальності, пізнавальної активності, ділові якості – здатність до самоорганізації й наполегливої праці в процесі набуття фахової компетентності; суб'єкт-суб'єктні властивості, зокрема – емпатійні комунікативні, а в цілому – володіння помірно-ліберальним стилем педагогічного спілкування, здатність проявляти пошану до вихованців та встановлювати з ними довірливі й творчі взаємини, здатність надихати їх на творчу діяльність. Утім,

варто враховувати, що далеко не всі особистісні властивості, серед яких, зокрема – добродієність, порядність, сміливість тощо, хоча певним чином і впливають на процес набуття фахової компетентності здобувачами, натомість безпосередньо, на наш погляд, в їх структуру не входять.

Визначаючи важливість окреслених вимог до діяльності вчителя, зазначимо, що на якість його фахової діяльності впливають і такі фактори, як міра розвитку загальних і спеціальних здібностей артистизму та володіння когнітивно-педагогічними властивостями. Перші з них забезпечують якість виконавсько-презентаційних, художньо-творчих, педагогічно-артистичних проявів, глибокий фактор є важливим для набуття гнучкості в доборі засобів педагогічної діяльності, здатності до адаптації знайомих методів і технологій та вироблення власних пропозицій. Отже, в процесі формування фахової компетентності здобувачів освіти важливо враховувати сукупність найбільш значущих для педагогічної діяльності властивостей, стимулюючи прояв позитивних рис і нівелювання негативних рис і поведінкових звичок.

Формування *гностично-інтегративного компоненту* також є багатофункціональним і має забезпечувати компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва для виконання всіх, означених вище функцій – музично-просвітницької, (лекторської) виконавсько-презентаційної, методико-формування музично-освітньої, творчо-розвивальної, які забезпечуються змістом всього комплексу дисциплін, їх взаємним доповненням і взаємозв'язком.

Ці міркування дозволили акцентувати на важливості приділення уваги тому, щоб пізнавально-гностичні процеси забезпечували інтеграцію отриманих знань в її цільовій спрямованості на досягнення майбутніми вчителями музичного мистецтва фахової компетентності. Сутність даного процесу міститься в тому, що отримана і засвоєна із різних джерел інформація набуває інтегрованого, узагальненого типу за рахунок виявлення існуючих змістових зв'язків, взаємної залежності. впровадження в освітній процес технологій міждисциплінарної координації і тим самим виводить пізнавальні можливості суб'єкта освіти на новий рівень. У результаті в особистості формується здатність трактувати нову

інформацію під різними кутами зору, самостійно її узагальнювати й органічно поєднувати з іншими, почасти різнорідними знаннями й навичками і тим самим сприяти як їх збагаченню й удосконаленню, так і здатності застосовувати в різних ситуативних контекстах і тим самим закладати знанієво-теоретичну базу для формування інших, а саме – виконавсько-фахового, методико-практичного і творчо-корекційного, компонентів фахової компетентності.

Підкреслимо також, що оволодіння здатністю самостійно інтегрувати різнорідні знання й навички дозволяє особистості ефективно діяти в умовах невизначеності, генерувати власні ідеї для виконання завдань, які не мають однозначного вирішення і потребують самостійності мислення, стимулюють прояв творчої винахідливості.

Адже саме таким чином їм доведеться удосконалювати свою діяльність в майбутньому, пристосовуючись до інноваційних здобутків педагогічної науки і практики та мінливих соціокультурних умов і актуальних завдань, що виникають у процесі розвитку суспільства.

Утім, за даними, які ми отримали у процесі ознайомлення з працями У. Деміра, (2015), В. Мельниченка (2022), Янь Юань (2016) та ін., було встановлено, що викладання індивідуальних дисциплін, пов'язаних із навчанням гри на їх «основному» інструменті», носить, переважно, авторитарний характер, який орієнтує майбутніх фахівців на слідування вказівкам викладача щодо втілення його власної інтерпретаційної версії твору, що значно обмежує можливість прояву пізнавально-пошукових дій і формування в них індивідуального виконавського стилю, самостійності, творчої ініціативи.

Так, Юань Янь звертає увагу на те, що ознаками набуття інтеграційно-когнітивних знань стають уміння планувати процес самостійної освітньої діяльності з урахуванням суб'єктивного досвіду, підвищення досягнутого рівня розуміння й усвідомлення нової інформації, здатності їх синтезувати із набутими раніше знаннями й навичками (Юань Янь, 2016, с.181).

З цього виходить, що набуті на дисциплінах психолого-педагогічного циклу знання щодо вікових та індивідуально-психологічних особливостей школярів

важливо синтезувати із знаннями, які стосуються специфіки музичного мистецтва як художнього виду діяльності та його багатofункціональної й незамінної ролі в духовному розвитку особистості, а також екстраполювати їх на усвідомлення специфіки і стадіальності розвитку музичних здібностей школярів, врахування індивідуально-типологічних особливостей індивідів з різним типом темпераменту, превалюванням художньо-цілісного, інтуїтивного або абстрактно-логічного пізнання й мислення, яке відграє важливу роль у виборі методів і форм педагогічної взаємодії й навчання.

Дотичними для вирішення фахових завдань є й ґрунтовні знання щодо емоційно-безпосереднього впливу музичних творів різних стилів, що має враховуватися у процесі добру музичного репертуару, а також винаходу способів переведення їх із стану «знання» в стан «переконання» щодо ролі музичного мистецтва в персональній життєдіяльності кожної людини. Тим самим, забезпечення продуманих і доцільних зв'язків між змістом різних освітніх компонентів має впливати на усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва специфіки мети й змісту уроків музичного мистецтва як засобу виховання освічених музичних amatorів, захоплених виразністю й глибиною художніх емоцій музичних шедеврів, здатних шанувати музичні традиції й здобутки свого та інших народів, відчувати потребу у оволодінні елементарними формами музикування, готових до критичної оцінки певних музичних явищ та обґрунтованого доведення своєї думки до свідомості інших.

Прикладом утворення важливих міждисциплінарних зв'язків є і оволодіння знаннями щодо закономірностей і специфіки процесу оволодіння виконавськими навичками. Їх формуванню мають сприяти знання, почерпнуті із фізіології, яка розглядає психофізіологічні підстави оволодіння людини практичними навичками та стадіальність їх утворення, знання з галузі психології щодо типології темпераментів, типу нервової системи, специфіки наукового й художнього типу сприйняття й мислення, варіативності можливостей індивіда, які стосуються швидкості й міцності утворення умовних рефлексів, що закладають підґрунтя засвоєння практичних (зокрема – виконавських) навичок, знання з методики їх

формування в певних видах музичної діяльності. Зіставлення сукупності цих різнорідних знань та розуміння важливості їх інтерпретації з погляду вирішення певного навчального завдання стає запорукою здатності фахівця виробляти індивідуалізований перспективний план виконавсько-освітнього процесу з врахуванням особливостей певного студента/учня та досягти на цьому шляху успіхів у оптимальному часовому режимі.

Набуття знань інтегрованого типу також сприяє формуванню мета-когнітивних навичок і вмінь, які стосуються усвідомлення особливостей мисленнєвих процесів, а також вироблення когнітивної та мета-когнітивної стратегії. Застосування когнітивної стратегії відіграє важливу роль у досягненні визначеної мети за рахунок свідомого забезпечення процесу поєднання нової інформації із вже набутим досвідом і його використанням у виді знань інтегративного типу в процесі самостійної й творчої діяльності.

Під метакогнітивною стратегією, вслід за А. Гриньків, будемо розуміти таку форму організації розумових процесів, у якій визначено послідовність інтелектуальних дій та їх рефлексивно-контрольну оцінку і характер співвідношення результатів з метою діяльності. Отже, як зазначає цей науковець, «...якщо когнітивні стратегії ми використовуємо для досягнення визначеної мети, то метакогнітивні – для перевірки ступеня досягнення цієї мети» (Гриньків, 2016, с. 38)

Отже, оволодіння когнітивними та метакогнітивними стратегіями становить сутнісну характеристику і важливе завдання в галузі формування когнітивно-інтеграційного компоненту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналізуючи сутність наступного, *виконавсько-фахового* компоненту фахової компетентності, звернемося до розгляду їх внеску у виконання освітніх, розвивальних і виховних функцій вчителів музичного мистецтва просвітницького, методико-формуального, музично-освітнього й розвивально-творчого спрямування та готовності до виконання завдань, що мають вирішуватися фахівцями на музичних заняттях. Це, зокрема, організація так званого «слухання

музики», навчання школярів колективним формам співу, ознайомлення з елементами музичної грамоти та оволодіння елементарними творчими навичками.

Аналізуючи особливості музично-просвітницької діяльності, зазначимо, що для її успішного здійснення вчитель має володіти знаннями щодо розвитку музичного сприйняття у його диференційованому та цілісному спрямуванні, навичками аналізу та інтерпретації музичних творів, в основу яких покладено здатність до рефлексії, володіння художньо-герменевтичними вміннями, здатністю виявляти й пояснювати застосовані автором у музичному творі певні художні прийоми і засоби виразності «...в їх значенні й застосуванні, причому лише настільки, наскільки вони пов'язані з розумінням смислів даного художнього твору» (Л. Степанова, 2016, с. 38), нарешті – мистецтвом художньо-педагогічної промови як заставою здійснення мистецько-виховного впливу на ставлення школярів до музичного мистецтва.

Як зазначає авторка, компетентний викладач музики, має мати «..певний досвід розумового та чуттєвого осягнення творів мистецтва й досконало володіти технікою їх тлумачення, тобто навичками вербальної інтерпретації їх значень і смислів». Оволодіння вмінням вербальної інтерпретації смислів художнього тексту з боку викладача, за уявленням Л. Степанової, допомагає здобувачам «..яскравіше уявити художній образ твору, зрозуміти специфіку мистецтва», сприяє розвитку почуття прекрасного, посиленню морального, естетичного та емоційного впливу мистецтва, прищеплює навички сприйняття, що поєднується з розумінням» (Степанова, 2016, с. 37).

Виконавство у цьому сенсі розуміється як діяльність лектора-просвітника, який на засадах майстерності представлення школярам мистецьких феноменів – особливостей художніх напрямів, історико-культурних та національних стилів, втілених у конкретних музичних творах, має заражати учнів художніми емоціями, сприяти поглибленню емоційного переживання й усвідомлення художніх особливостей, здатності сприймати динаміку розвитку музичних ідей на засадах розвитку диференційовано-аналітичного компоненту та цілісно-емоційного, певною мірою дифузного сприйняття тих змін, які відбуваються впродовж

розгортання «музичної події», втілюючись у зміні динаміки, тембру, звуковисотного, ритмового, артикуляційно-штрихового розвитку мелодії, в особливостях гармонічної мови, фактурного викладу твору тощо.

Додамо, що компетентність *лекторського*, музично-просвітницького типу має включати в себе і такі вміння, як добір та презентація музичних ілюстрацій (у запису або у «живому виконанні»), здатність логічно, лаконічно та інформативно будувати свою промову, надавати їй діалогічну форму і передбачати постановку проблемних запитань. Отже, це потребує інтеграції музикологічних та психолого-педагогічних знань, застосування набутих під час аналізу музичних творів на дисциплінах музично-історичного циклу та дисциплін з аналізу музичних творів вербально-герменевтичних умінь в умовах їх екстраполяції на вікові на музично-освітні можливості школярів.

Інтегрування цих знань з усвідомленням психологічних особливостей музичного сприйняття, особливостей пасивної й активної форми сприйняття музичних вражень, етапності у розвитку здатності до повноцінного й адекватного сприйняття музичних творів, здатності усвідомлювати особливості етапності в розвитку музичного сприйняття – від дифузного, початково-ознайомлювального до аналітично-диференційованого та знову до цілісного, збагаченого досвідом активного слухання й загострення емоційної реакції. Крім того, важливу роль, завдяки його неодноразовому прослухуванню, відіграє і запам'ятовування певних (звичайно – мелодично-виразних) фрагментів, а з цим – і здатність до аперцептивного уявлення розгортання музичної тканини. (до 3.2. контрасти у будові заняття, врахування особливостей типу сприйняття й мислення слухачів, їх музичної освіченості, установи на сприйняття певних стилів і жанрів). Врахування цих знань, збагачених засвоєними навичками аналізу музичних творів, дозволить майбутнім учителям більш успішно вирішувати завдання з удосконалення в школярів позитивного ставлення до художньо-цінного музичного мистецтва та здатності сприймати музичні образи у всій повноті їх емоційно-інтелектуальної сутності, навчати учнів вибіркового ставленню до

різноманітних музичних явищ, тобто впливати на їхні музичні смаки й переваги і виховувати як освічених музичних аматорів.

Важливими з цього погляду є і знання студентів щодо форм і методів заохочення учнів до музично-пізнавальної діяльності, обізнаність та практичне володіння інтерактивними методами їх спонуки до активної музично-пізнавальної, рефлексивної та мисленнєво-аналітичної діяльності.

Таким чином, виконавський компонент фахової компетентності перехрещується із методико-формульним, в результаті чого забезпечується виконання провідних завдань учителя – виховання школярів як освічених аматорів, любителів музичного мистецтва.

Звернемо тепер увагу на специфічні форми музично-виконавської діяльності, які охоплюють гру на інструменті, співоче та диригентсько-хорове виконавство діяльність, а також їх суміщення в процесі акомпанування, розучування пісенного матеріалу, типового для викладання музичного мистецтва в умовах загальноосвітньої школи.

Варто зазначити, що оволодіння мистецтвом музичного виконавства у його різних видах має як специфічні, так і загально-споріднені риси. Цей факт обумовлює важливість їх суголосного формування з опорою на врахування спільних для всіх видів музикування закономірностей, як важливого чинника підвищення ефективності формульного процесу та якості отриманих результатів.

Визначимо спочатку знання й навички, які є загальними для всіх видів музично-виконавської діяльності. Це, насамперед, усвідомлення мети оволодіння виконавськими навичками як способу втілення художньо-творчого замислу автора та його донесення до слухачів (у нашому випадку – в умовах уроку – до школярів).

До узагальнених знань і навичок, потрібних для успішного здійснення виконавсько-фахової функції відносимо також:

– формування в студентів установи на те, що художньо-образний зміст музичного твору являє собою єдність об'єктивного й суб'єктивного сенсу, а його

втілення потребує сукупності знань і вмінь аналітично-інтерпретаційного характеру, готовності діяти на засадах принципу «герменевтичного кола» впродовж всієї професійної діяльності;

- усвідомлення загальних закономірностей і принципів формування виконавсько-рухових навичок;

- володіння технологією аналізу музичного доробку як способу виявлення причинно-наслідувальної зумовленості його художньо-образного сенсу й застосованого актором комплексу музично-мовленнєвих та виконавсько-виразних засобів їх актуалізації в сукцесивному, плинно-виконавському розгортанні;

- принципи й методи розучування музичного тексту твору на засадах розуміння сенсу нотного запису та його слухового уявлення й виконання, яке можна представити в такій послідовності: бачу текст – усвідомлюю його музично-мовленнєві, структурні й виконавсько-виразні особливості – уявляю (хоча б у загальних рисах) звучання – виконую відповідні рухово-виконавські дії;

- володіння мнемонічними засобами вивчення й довготривалого утримання в репертуарі музичного твору;

- цілеспрямованої психологічної, емоційно-вольової підготовки студентів до прилюдної, натхненно-виконавської діяльності (з врахуванням того, що нерідко вона відбувається у відносно несприятливих умовах).

Злагоджена робота означених видів діяльності передбачає здатність до виявлення якості її художніх результатів на основі довільного регулювання творчого самопочуття й сценічно-емоційного самоволодіння під час публічного виступу, тобто поєднання емоційності проявів у сукупності із забезпеченням самоконтролю як важливих чинників переконливого донесення до учнівської художньо-образного змісту музичного твору у своїй сласній інтерпретації.

У обґрунтуванні *методико-практичного компоненту* майбутніх учителів музичного мистецтва ми враховували, що особливістю компетентнісного підходу є не абстрагована мистецька обізнаність і засвоєння комплексу психолого-педагогічних і методичних знань, умінь і навичок, а і здатність до їх ефективного використання у процесі викладання уроків музичного мистецтва й реалізації

властивих їм функцій освітнього, виховного і розвивального спрямування. Отже, методико-практичний компонент має передбачати наявність двох взаємопов'язаних аспектів фахової освіти: методичну й практичну.

Підкреслимо, що практичний аспект фахової компетентності ми розуміємо у всій сукупності особистісно-діяльнісних характеристик, які стосуються діяльності вчителя музики, про які йшлося у розгляді особистісного компоненту.

У площині практичних навичок важливо володіти методикою діагностування індивідуальних особливостей музичних задатків школярів, поетапного розвитку музично-слухових та музично-інтелектуальних здібностей, емоційної сфери, асоціативного уявлення тощо.

Отже, методична підготовка має передбачати оволодіння сукупністю знань і навичок, а також прогресивним – фасилітативним, «помірно-ліберальним» стилем педагогічного керівництва і спілкування, здатністю створювати художньо-навчальну атмосферу, сприяти згуртованій діяльності міні-колективу співака й концертмейстера, а також учасників ансамблевих і колективних форм музикування в процесі набуття студентами фахової освіти тощо. Тим самим засвоєння методико-теоретичних знань має апробуватися у власному досвіді навчального та педагогічного спрямування і тим самим набувати адаптивно-особистісного характеру.

Не менш важливими для набуття фахової компетентності є і оволодіння майбутніми вчителями здатності не тільки засвоювати зміст навчання, а й самостійно їх здобувати, узагальнювати, інтегрувати, варіювати, відповідно актуальним педагогічним ситуаціям, що потребує їх налаштування на постійний прояв пізнавальної ініціативи, здійснення методико-пошукової діяльності, прояву власної винахідливості, тобто творчих властивостей, як невід'ємного аспекту підготовленості майбутніх фахівців до успішної діяльності.

Такий підхід стає запорукою їх здатності до самоорганізації й самовдосконалення: адже сучасна дійсність стимулює фахівців до висунування інноваційних ідей, тому існує потреба у постійному збагаченні й коректуванні змісту, форм і методів педагогічної діяльності. З цього погляду варто звернутися

до спостереження Н. Гуральник, яка, вивчаючи питання індивідуального стилю викладання музики, дійшла висновку, що саме процес формування власного стилю педагогічної діяльності майбутнього фахівця уможливилює досягнення ним «...вищого рівня фахової компетенції та самовдосконалення» (Гуральник, 2005, с. 51).

Відзначимо також роль використання сугестивних прийомів, які впливають на майбутнє музичного мистецтва свідомість і підсвідомість вчителів за допомогою вербальних і невербальних сигналів, а також зовнішні та внутрішні засоби впливу, допоможе їм розкрити внутрішній потенціал, виховати їх здатність до оригінального мислення та застосування своїх навичок у реальних ситуаціях. Отже оволодіння методичним інструментарієм, в якому поєднуються педагогічні завдання й сугестивних технології прийоми й методи, ефективні в умовах мистецької освіти, також потребують здатності до винахідливості, самостійної й творчої активності. Серед них, зокрема, використання типових сугестопедичних прийомів під час підготовки до академічних і концертних виступів, організація дидактичних ігор на удосконалення емоційно-вольових властивостей і навичок саморегуляції, концентрації уваги, позбавлення надлишкової напруженості, рефлексивної свідомості тощо (Міщанчук, 2018).

Звернемо увагу й на те, що запорукою успішності цього процесу є здатність особистості до фахової рефлексії й адекватної самооцінки, що в сукупності із глибокими методичними знаннями і володінням технологіями формування навичок та досвідом самокорекції має забезпечувати винахід студентами власних прийомів і засобів самовдосконалення. У свою чергу, вирішення завдань такого роду стимулює прояв майбутніми фахівцями самостійного мислення, пошуково-пізнавальної й творчої активності, сприяє стимуляції майбутніх учителів до осмислення особливостей власних сильних і слабких сторін у підготовці до майбутньої діяльності, виробленню індивідуалізованої манери у подачі певних методів и прийомів роботи й особистого стилю педагогічної діяльності, спонукає їх до подальшої пізнавально-пошукової активності й творчого самовдосконалення.

Вітак, сформованість рефлексивної свідомості стає важливим підґрунтям визнання власних недоліків, а з цим – і пошуку способів їх позбавлення й корекції своєї навчальної й практично-фахової діяльності і тим самим – шляхом до фахового самовдосконалення. Важливість формування означеного комплексу навичок і вмінь свідчить про доцільність визначення *творчо-корекційного компоненту* в структурі фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Важливо при цьому формувати у здобувачів настанову на самостійну пошукову діяльність. Адже, як зазначає Б. М. Теплов, немає нічого більш нежиттєздатного, ніж схоластична ідея про те, що існує тільки один спосіб успішного виконання діяльності, адже ці способи нескінченно різноманітні, відподвіно тому, якими різноманітними є здібності особистостей (Теплов, 2004).

Отже, з одного боку має мати місце ефект заміщення, побудований на засадах забезпечення компенсаторної ролі способів досягнення успіху в певному виді діяльності, а з іншого боку – активізація пошуково-творчої ініціативи, методичної винахідливості, уважного осмислення й дослідно-практичної апробації нових ідей. Тим самим набуття фахової компетентності дозволяє вирішувати нагальні й актуальні для суспільства завдання, які постають у рухливому, й часом непередбачуваному педагогічному процесі.

Отже, фахову компетентність сучасних учителів музичного мистецтва розуміємо як багатофункціональну, системно організовану властивість, утворену органічною єдністю психологічної готовності до професійної діяльності, теоретико-методологічно, педагогіко-методичної й музикологічної підготовленості, сформованими музично-практичними навичками і творчими вміннями педагогічного й самовдосконалювального характеру, які, завдяки своїй узагальненості й гнучкості, успішно екстраполюються на вирішення завдань, властивих учителю музичного мистецтва.

Специфіка і компонентна структура мають відповідати змісту діяльності забезпечувати завдання, які постають перед вчителем у процесі занять і сучасними школярами.

Підсумовуючи, зазначимо, що фахова компетентність учителів музичного мистецтва визначається як багатофункціональна, системно організована властивість, утворена органічною єдністю психологічної готовності здобувачів до професійної діяльності, засвоєнням ґрунтовних теоретико-методологічних, педагогіко-методичних й музикологічних знань, сформованими музично-практичними навичками і творчими вміннями педагогічного й самовдосконалювального характеру, що, завдяки їх узагальненості й гнучкості уможливорює успішну екстраполяцію на вирішення завдань, що постають перед сучасними вчителями музичного мистецтва.

Досягненню фахової компетентності здобувачів має сприяти налагодження зв'язків між дисциплінами різних циклів – загальноосвітніх, психолого-педагогічних, музикологічних, виконавсько-практичних та методико-практичних.

Аналіз змісту освітніх компонентів освітнього процесу дозволив уточнити субординацію між базовими, виконавськими дисциплінами й предметами інтеграційно-фахового значення, зміст навчальних завдань яких вимагає поєднання навичок і знань, набутих на різних дисциплінах, стаючи як способом, так і результатом інтеграційного процесу. Системоутворювальними з погляду їх незамінності для здійснення музично-освітньої діяльності визначено зв'язок музикологічної, виконавської та методико-практичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відзначено роль музично-фахових дисциплін як базових для формування фахової компетентності вчителя музичного мистецтва, поєднаних із засвоєними психолого-педагогічними і методичними знаннями, завдяки чому утворюються знання і вміння інтегративно-цільового, практико-орієнтованого спрямування. Оволодіння ними дозволяє досягати успішності у навчанні музики сучасних школярів з врахуванням особливостей їх самоствалення, позиціонування себе як самодостатньої особистості, врахування типових для них способів музичного пізнання з метою успішного долучення до духовних і художніх цінностей музичного мистецтва.

Висновки до першого розділу

У розділі узагальнено праці науковців, присвячені питанням формування фахової компетентності вчителів музичного мистецтва. Означений феномен розглядається як багатофункціональна, системно організована властивість майбутнього фахівця, утворена органічною єдністю його психологічної готовності до професійної діяльності, набуттям ґрунтовних теоретико-методологічних, педагогіко-методичних й музикологічних знань, сформованими музично-практичними навичками і творчими вміннями педагогічного й самовдосконалювального характеру, які, завдяки своїй узагальненості й гнучкості успішно екстраполюються на вирішення завдань, що постають перед сучасними вчителями музичного мистецтва.

Виокремлено і схарактеризовано різні рівні прояву компетентності особистості: загальнолюдський, життєвий, визначений у понятті «ключові компетентності», рівень професійної компетентності, частковим проявом якого є музично-професійна компетентність. Відзначено, що її сформованість дозволяє досягати успіху в різноманітні професійних видів діяльності – музикознавстві, виконавсько-концертному музикуванні, музичній творчості, викладанні, в сфері музичної журналістики, музично-просвітницької діяльності тощо. Фахова компетентність майбутніх учителів формується у процесі здобуття освіти, на засадах оволодіння знаннями і вміннями, визначеними ОПП спеціальності, серед яких визначальну, системоутворювальну роль відіграє зв'язок предметних компетентностей, набутих здобувачами в процесі засвоєння змісту дисциплін музично-фахового й психолого-педагогічного спрямування, на засадах інтеграції яких вибудовуються знання й вміння методико-практичного характеру.

Аналіз властивих учителю музичного мистецтва функцій дозволив сформулювати домінантно-наскрізні функціональні завдання, врахування сутності яких було покладено в основу визначення структури фахової компетентності вчителів музичного мистецтва в єдності особистісно-мотиваційного, гностично-інтеграційного, виконавсько-фахового, методико-практичного і творчо-корекційного компонентів.

Розглянуто сутність феномену «міждисциплінарна координація», під яким розуміється налагодження системного і гнучкого взаємозв'язку й цілеспрямованої інтеграції змісту навчального матеріалу, спрямованої на формування глибоких і узагальнених знань, оволодіння принципами і механізмами алгоритмованого формування музично-практичних дій та здатністю їх творчо застосовувати в процесі навчання музики школярів. Схарактеризовано різні рівні можливого впровадження принципів міждисциплінарної координації: міждисциплінарно-інтегральний фахово-міжблоковий рівень, предметно-цикловий рівень, а також внутрішньо-предметний рівень забезпечення суголосності між різними освітньо-змістовими елементами певної навчальної дисципліни.

Визначено, що підготовчий процес, зорієнтований на засадах координації реального освітнього процесу, потребує визначення єдиних цільових настанов інтегративно-спільних векторів, якими визначено надання скоординовано-стильової суголосності художньо-пізнавальним і виконавсько-формувальним аспектам підготовки, спрямованої на оволодіння студентів здатністю до самостійного аналітично-оцінного сприйняття і вербальної та виконавської інтерпретації музичних творів; алгоритмованого формування навичок самостійного й творчого музикування на виконавських і музично-теоретичних заняттях на засадах врахування принципової єдності психолого-педагогічних засад їх утворення; актуалізації фахово-практичної обумовленості змісту предметно-фахових (навчальних) компетентностей та їх взаємоузгодженого спрямування на підготовку майбутніх учителів до виконання домінантно-наскрізних функціональних завдань.

З метою врахування різної якості музичної й виконавської підготовленості студентів та властивого їм індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу, пропоновано до застосування технологію координації навчальних завдань за принципом «рухливих блоків», яка дозволяє забезпечувати як синхронну, так і відтерміновану координованість засвоюваного здобувачами змісту освіти.

РОЗДІЛ II

МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ

2.1. Наукові підходи й методичні принципи реалізації міждисциплінарної координації у процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Процес міждисциплінарної координації, спрямований на формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, є складним, адже розгортається на декількох рівнях. Зокрема, як слушно зазначає Л. Беземчук (2019), міждисциплінарна інтеграція на рівні музично-освітнього праксису концентрує зусилля навколо забезпечення «операцій тлумачення художнього тексту», та, у більш широкій площині фахової підготовки, сприяє формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва «поліфонічного знання» – тобто, розширеного та багатоспекторального, але при цьому, цілісного, «...трансформованого через різні види мистецтва в площину емоційного світосприйняття та практичної життєтворчості сучасної людини» (Беземчук, 2019, сс. 18, 20). Результативність означеного складного процесу забезпечується опорою на обґрунтовану методологію, у змісті якої засновничу роль відіграє *компетентнісний* підхід.

Учені розглядають різні напрями дієвості компетентнісного підходу в контексті забезпечення ефективності процесу підготовки фахівців у галузі музично-мистецької освіти (Болгарський, 2014; Грозан, 2014; Попович & Буркало, 2016; Щолокова, 2011). На думку О. Щолокової компетентнісний підхід у музично-мистецькій освіті є тією основою, яка дозволяє інтегрувати в єдиний конструкт увесь спектр специфічних знань і умінь, необхідних майбутнім учителям музичного мистецтва задля успішного відтворення фахової діяльності. Зокрема, учена вказує на можливості компетентнісного підходу забезпечувати

трансформацію «знання про основні жанри, типи фактури, формоутворюючі елементи» у розуміння культурних кодів творів мистецтва (Щолокова, 2011, с. 16).

С. Грозан (2014) вбачає сутність компетентнісного підходу в «...спрямованості освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей», які дозволяють майбутньому педагогові ефективно відтворювати професійну діяльність, спираючись на інтеріоризований обсяг знань, а також уміння оперувати цим знанням, зокрема «..управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення» (Грозан, 2014, с. 283).

У результаті проведення ґрунтовного аналізу світового досвіду розвитку музично-освітньої галузі Н. Попович та С. Буркало (2016) доходять висновку, що саме застосування компетентнісного підходу дозволяє розробляти інтегративні освітні стратегії, які є найбільш ефективними. Така інтеграція стає можливою завдяки здатності компетентнісного підходу сприяти «діалектичному поєднанню неперервного та дискретного» в організації освітнього процесу (Попович & Буркало, 2016, с. 15). Зокрема, ґрунтовне, якісне вивчення окремих дисциплін здійснюється в синергії із забезпеченням міждисциплінарної інтеграції (за рахунок створення елективних спецкурсів та міждисциплінарної координації), що уможливорює формування глобального професійного мислення майбутнього вчителя музики та забезпечує можливості ефективно застосовувати знання та вміння в непередбачуваних умовах майбутньої фахової діяльності.

На можливість компетентнісного підходу забезпечувати міждисциплінарну інтеграцію в освітньому процесі звертає увагу М. Ткач. Згідно вислову вченої, інтегруючи «...різні галузі знання навколо проблеми цілісного пізнання» міждисциплінарність сприяє розвитку компетентності як інтегративного утворення, що поєднує, окрім знань та умінь, сформоване професійне світорозуміння, особистісні морально-вольові якості та систему фахових ціннісно-сміслових орієнтирів (Ткач, 2018, с. 325).

У праці Лю Цяньцян міждисциплінарний синтез розглядається як процес, зумовлений компетентнісною спрямованістю змісту мистецько-освітнього

процесу на інтеграцію знань та умінь, отриманих у ході вивчення дисциплін теоретико-історичного, музично-виконавського та музично-педагогічного напрямів (Лю Цяньцян, 2010, с. 10).

Докладно шляхи такої інтеграції розглядає Н. Кьон (2006), підкреслюючи, що її результативність залежить від «...наявності системної міждисциплінарної координації музично-теоретичного, методичного та виконавського циклів» (Кьон, 2006). Як пише Н. Кьон, спрямовуючі педагогічні зусилля на підготовку компетентного фахівця музичної освіти необхідно урахувати чинники декількох рівнів. Зокрема, доцільно, з одного боку, спрямовувати увагу на забезпечення процесів безпосереднього засвоєння знання та формування умінь у межах певної дисципліни, а з іншого – усвідомлювати необхідність створення умов задля апробації майбутніми фахівцями шляхів та можливостей застосування набутих знань та умінь у фаховій діяльності. Саме у даному контексті слушною стратегією виявляється міждисциплінарна координація, яка передбачає, насамперед, забезпечення ідентифікації та усвідомлення тих функцій, які знання та вміння з певної дисципліни виконують у змісті фахової компетентності. У свою чергу, процесу оволодіння інтегрованими знаннями та вміннями узагальненого характеру в процесі опанування дисциплін різних циклів, Н. Кьон визначає як функціонально-формувальні, тобто такі, що сприяють підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до компетентно-професійної активності.

Серед формувальних функцій дисциплін музично-теоретичного циклу вчена визначає: системний розвиток музичних здібностей як цілісного конструкту, підвищенні рівня музичної грамотності; виховання здатності активного формування слухових уявлень як основи здатності забезпечення музично-слухового самоконтролю. Усі перелічені функції, за висновком Н. Кьон, складають основу здатності майбутніх учителів музичного мистецтва компетентно відтворювати різновиди фахової музичної діяльності. Так, сформовані засобами дисциплін музично-теоретичного циклу музично-теоретична грамотність та засновані на ній уміння до створення акомпанементу, транспозиції, аранжування мелодії тощо, забезпечують здатність до

компетентного відтворення музично-виконавської (вокальної та/або інструментальної) роботи в класі; знання з дисциплін музично-історичного циклу забезпечують можливості добору репертуару, створення художніх наративів до творів (Кьон, 2006).

Утім, формування умінь практичного застосування таких знань також потребує докладання педагогічних зусиль, зокрема, шляхом інтеграції контентів дисциплін музично-теоретичного, виконавського та методичного циклів. На практиці така інтеграція являє собою процес застосування музично-теоретичних знань задля виконання відповідних педагогічно-творчих завдань у процесі музично-виконавської та методичної підготовки. Даний процес потребує міждисциплінарної координації, яка уможлиблює узгодження змісту завдань на основі урахування комплексу чинників, що впливають на формування фахової, а також уточнення завдань кожної дисципліни навчального плану та досягнення між ними суголосності у процесі забезпечення фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що обумовлює важливість *принципу зворотного зв'язку між фахово-функціональними завданнями і предметними компетентностями* (Кьон, 2006).

Важливим аргументом, який підкреслює важливість надання зворотної динамічності процесу формування в майбутніх учителів фахової компетентності: від очікуваного результату до уточнення сенсу, змісту і механізмів формування предметної компетентності є важливість формування в них здатності застосовувати інтегровані знання та узагальнені способи діяльності в різних педагогічних ситуаціях. Означена динамічність зумовлює необхідність урахування стадій, на яких перебуває процес інтеріоризації певних складових контенту дисциплін, рівня сформованості відповідних умінь застосування засвоєних знань тощо. Необхідним для успішного здійснення міждисциплінарної координації є, також, визначення індивідуальних особливостей здобувача, моніторинг змін, які відбуваються в контексті особистісного та професійного зростання в ході фахової підготовки.

Урахування перелічених чинників забезпечує можливість обрання ефективної педагогічної стратегії, яка охоплює процеси формування усіх складових фахової компетентності – від функціонально-фахових завдань до формування здатності їх здійснювати завдяки забезпеченню їх формування в процесі засвоєння відповідним чином організованого змісту освітніх компонентів.

Таким чином, міждисциплінарна координація, заснована на компетентнісному підході, уможлиблює формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувати набуті знання та уміння у фаховій діяльності. Такі здатності є важливою складовою їх фахової компетентності, утім під час їх формування необхідно урахувувати специфіку фахової діяльності. Як зазначає Цзян Хепін (2012) діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує сформованості здатності «...адаптуватися до мінливих умов та потреб суспільства у відповідній галузі діяльності, професійно самовдосконалюватись» (Цзян Хепін, 2012). Отже, умови фахової діяльності є мінливими, часто непередбачуваними, через що у кожному випадку вирішення професійного завдання необхідно активізувати здатність до інтеграції знань та умінь у залежності від обставин та кінцевої мети процесу, що актуалізує категорію творчості.

У зв'язку з цим актуальності набуває дотримання принципу *творчого застосування інтеграційно-узагальнених знань та умінь у процесі різнофункціональної фахової діяльності*. Прихильність даному принципу на тлі забезпечення міждисциплінарної координації із метою формування фахової компетентності передбачає інтеграцію до освітнього процесу творчих завдань, розроблених із урахуванням особливостей застосування вчителем музичного мистецтва фахових знань та умінь у практиці професійної діяльності. Задля визначення таких особливостей необхідно конкретизувати певні функції діяльності вчителя музичного мистецтва, при виконанні яких творчо застосовуються елементи фахової компетентності. Насамперед, слід звернути увагу на те, що даний процес є різнорівневим. Базовим рівнем, на основі якого розгортається творчий процес, є педагогічно-фахова робота, спрямована на чітке

визначення мети заняття, стратегій педагогічної дії, конструювання контенту на основі знання відповідних теоретичних та методичних основ, змісту освітньої програми, необхідного матеріалу тощо. Безпосередньо творчий процес передбачає активізацію умінь адаптувати або, іноді, суттєво змінювати усі складові, за умов виявлення такої необхідності. Особливого значення тут набуває вміння визначити, які зміни мають бути внесені задля збереження ефективності при зміні обставин. Таку здатність учені визначають як «педагогічну чуйність», що передбачає підвищену уважність до думок та потреб учнів, відкритість та готовність взаємодіяти із ними, адаптуючи та трансформуючи контент (а іноді і саму мету заняття) залежно від напряму інтересів учнів та наявної ситуації (Hansen, 2005).

У праці Дж. Абрамо та Е. Рейнольдс (Abramo & Reynolds, 2015) здатність учителя музичного мистецтва проявляти таку чуйність та адаптувати мету, контент та методи роботи залежно від ситуації порівнюється із здатністю до музичної імпровізації. Отже, музикант-імпровізатор, спираючись на досконало розвинений внутрішній слух та ґрунтовне знання (та/або розуміння, сформоване на основі слухового аналізу) мелодійного та гармонійного планів композиції, обізнаність про функціональні взаємозв'язки (правила еנגармонійної заміни, модуляційні прийоми), відтворює певні змінення, аналізує їх, наряду з цим аналізує ті імпровізаційні патерни, які створено іншими музикантами (за умов колективної імпровізації в ансамблі) та, на цій основі, генерує подальші гармонійні та мелодійні рішення.

Подібною є і музично-педагогічна творчість в освітньому процесі - педагог має проаналізувати ситуацію, передбачити потенційні проблеми (наприклад, з розумінням) та ситуативні контексти (інтереси, емоційний стан, ставлення тощо), скоригувати мету та акцентуацію, інтегрувати до підготовленого контенту нову інформацію на основі наявного знання, модифікувати методи роботи, відкоригувати стиль наративів тощо (Abramo & Reynolds, 2015, pp. 39-40).

Таким чином, застосування на практиці набутих знань та досвіду, а також, необхідних педагогічних умінь, вимагає компетентнісної підготовленості, яка

включає налаштованість на інтеграцію перелічених елементів задля вирішення нагальних завдань фахової діяльності. Означене зумовлює доцільність дотримання принципу *активізації умотивованого ставлення до самостійної інтеграції знань та умінь, здобутих у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності*.

Даний принцип являє собою основу задля створення в освітньому процесі педагогічних умов, за яких формується вмотивованість майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати таку інтеграцію, наприклад, під час виконання проблемних самостійно-творчих завдань на вирішення певних проблемних кейсів музично-педагогічної діяльності шляхом інтеграції контентів різних дисциплін. Такі завдання мають урахувувати варіативність умов фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, отже містити пропозиції вирішення певного завдання за наявності різних вхідних параметрів із активізацією педагогічної чуйності та імпровізації.

Отже інтеграція (лат. *integratio* – поповнення, відновлення), яка представляє собою поєднання дискретних складових у єдину цілісність та «...координацію дій різних частин системи» (Трегобчук, Мочерний, Павлюк, Копійка, & Мельник., 2011), є вельми важливою у процесі формування фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації. *Інтегративний* підхід став застосовуваним у освітній галузі на тлі становлення інтегративної освітньої парадигми, пов'язаної із долученням України до процесу формування загальноєвропейського освітянського простору, задекларованого положеннями Болонської декларації (Вознюк & Дубасенюк, 2009). На глобальному рівні даний підхід, як слушно зазначають О. Вознюк та О. Дубасенюк (2009) покликаний забезпечувати «...загальноєвропейський консенсус у визначенні системи знань, умінь та навичок випускників вишів» (с. 62).

На рівні підготовки здобувачів даний підхід забезпечує інтеграцію у цілісний конструкт компетентностей трьох основних видів – інструментальних, міжособистісних та системних. До інструментальних компетентностей відносять такі, що охоплюють здатності до розуміння і застосування знання та ідей;

міжособистісні розглядаються як пов'язані із цінностями та особистісними якостями; системні забезпечують здатність успішного та результативного застосування усіх набутих знань та вмінь у практичних видах фахової діяльності. Таким чином, усі набуті знання та вміння, згідно вислову О. Вознюк та О. Дубасенюк (2009), утворюють цілісність, функціонуючи у якості її елементів, що «...потенціують один одного та "обмінюються властивостями"» (с. 62-63).

Інтегративний підхід на рівні освітнього процесу забезпечує формування умінь синтезувати знання та комплексно його застосовувати, здійснюючи кросдисциплінарну екстраполяцію ідей та методів. Означений процес спрямовується на забезпечення цілісності сформованого знання шляхом міждисциплінарної інтеграції. На практиці, за спостереженням О. Вознюк та О. Дубасенюк (2009), у основі такої інтеграції визначення спільних для різних дисциплін категорій та ідей, встановлення взаємозв'язків – «...взаємодії, взаємного переходу, доповнення, керування, що передбачає зближення теорій навчання», у результаті чого відбувається міждисциплінарний синтез контенту та методів (с. 464). Таким чином, організація міждисциплінарного навчання є складним процесом, який потребує чіткої координації. Згідно висновків О. Вознюк та О. Дубасенюк, така координація на засадах інтегративного підходу здійснюється за наступним алгоритмом послідовних дій: «визначення цілей інтегрування, добір об'єктів інтегрування, визначення системоформуючого чинника, створення нової структури об'єкта, переробка змісту, перевірка на ефективність, корегування результату» (Вознюк & Дубасенюк, 2009, с. 464).

Досліджуючи потенціал інтегративного підходу учені (Бодрова, 2015; Демір Уткан Байкал, 2015; Ліхіцька, 2016; Соколова, 2004) доходять висновку щодо його особливих можливостей забезпечувати формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до педагогічної творчості із запровадженням інновацій в освітньому процесі. Як зазначає Л. Ліхіцька, на засадах інтегративного підходу кінцевий результат фахової підготовки – відповідна підготовленість – також є інтегративною. Під інтегративною підготовленістю розуміється така, що інтегрує у собі знання, вміння та досвід як

цілісний «...багатоаспектний і багаторівневий інноваційний ресурс», який застосовуватиметься у різновидах майбутньої фахової діяльності задля творчого синтезу мистецької інформації, створення міждисциплінарних курсів, успішної екстраполяції та адаптації теорій, концепцій, ефективних методів та стратегій навчання (Ліхницька, 2016, с. 26).

Докладно специфіку застосування інтегративного підходу в контексті міждисциплінарності досліджує Демір Уткан Байкал (2015). Учений висвітлює низку ускладнень об'єктивного характеру, які виникають у процесі узгодження різнорівневих напрямів міждисциплінарної інтеграції, зокрема, у межах освітньо-пізнавальної та музично-творчої діяльності. Серед об'єктивних чинників дослідник визначає складність реалізації такого узгодження на практиці. Зокрема, складним завданням визначається системне та узгоджене формування усіх складових підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, як-от:

- системи художніх цінностей та аналітично-творчих здатностей (формуються засобами музично-історичних дисциплін)
- базової музично-теоретичної підготовки (формуються засобами таких дисциплін, як-от: сольфеджіо, гармонія, поліфонія);
- здатності до виконавсько-творчого музикування (набуваються у ході підготовки засобами дисциплін інструментально-виконавської, вокально-виконавської, диригентської підготовки);
- методично-педагогічної підготовленості (формується засобами дисциплін музично-методичного змісту та педагогічної практики з викладання музичного мистецтва) (Демір Уткан Байкал, 2015, с. 160).

Як слушно зазначає автор, ефективність формування фахової компетентності у результаті такої інтеграції забезпечується здійсненням міждисциплінарної координації, яка передбачає, насамперед, узгодження програмних вимог усіх актуалізованих у даному процесі дисциплін шляхом «...визначення спільних навчально-виховних цілей, орієнтованих на формування фахово-ключових компетентностей» (с. 160). Визначення таких орієнтирів, на

думку У. Деміра, висвітлює «...внесок окремих дисциплін у спільний процес утворення узагальнено-комплексних знань і навичок» і тим самим забезпечує спрямованість останніх на формування здатності творчо застосовувати знання та уміння у варіативних умовах фахової діяльності (с. 160). Дієвою стратегією міждисциплінарної координації автор визначає також урахування особливостей музично-освітнього процесу в усіх різновидах його форм та – колективних та індивідуальних, аналітико-пізнавальних і практично дієвих, що дозволяє досягати поставленої мети з урахуванням особистої унікальності кожного студента, своєрідності якісних проявів його задатків, набутого попереднього досвіду, рівня загальної та музичної освіченості, інтересів, темпераменту тощо. (Демір Уткан Байкал, 2015, с. 160).

Таким чином, формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу є процесом, у ході якого необхідно забезпечувати послідовність певних дій, спрямованих на узгодження зусиль із організації міждисциплінарної освіти. Задля забезпечення даного процесу доцільно дотримуватися принципу *моніторингу перебігу міждисциплінарно-координаційних процесів*. Забезпечення прихильності даному принципу вбачаємо у постійній перевірці усіх елементів методики стосовно:

- спрямованості на формування основних складових фахової компетентності (визначених компонентів та їх елементів), узгодження програмних вимог дисциплін, контенту яких піддаються інтегруванню (Демір Уткан Байкал, 2015);

- дотримання алгоритму послідовності дій зі здійснення міждисциплінарної інтеграції, зокрема, визначення цілей, добір об'єктів, їх синхронізації на основі визначених спільних категорій та ідей, розробка структури інтегрованого контенту, синтезування змісту, перевірка ефективності, корегування залежно від результату (Вознюк & Дубасенюк, 2009).

Отже, застосування інтеграційного підходу сприяє формуванню фахової компетентності, яка включає підготовленість до творчого застосування сформованих знань та умінь. У свою чергу, педагогічна творчість, як було зазначено вище, пов'язана із упровадженням інновацій до освітнього процесу, що

передбачає генерацію оригінальних педагогічних ідей, створення нових інтегрованих форм навчання та полідисциплінарних контентів, кросдисциплінарної екстраполяції методів тощо (Ліхіцька, 2016). У зв'язку з цим доцільною представляється опора на *інноваційний* підхід у процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами міждисциплінарної координації.

Інноваційний підхід, концептуально заснований на понятті «інновація» (лат. *innovatio* – оновлення) яким позначають «...результат розроблення та впровадження нової або вдосконаленої технології» у певній галузі діяльності. *Інновації*, як указує І. Петрова у відповідній енциклопедичній статті (Петрова, 2011), слід диференціювати від *новацій*, які представляють собою теоретичні підвалини інновацій. У той час як використання терміну *інновації* є доречним там, де здійснюється практичне застосування новітніх теоретичних розробок шляхом: вироблення «...нового продукту чи відомого продукту з новими якостями» або застосування нових (чи принципово оновлених) методів та технологій виробництва. Загалом, під інновацією розуміється «...результат творчої інтелектуальної діяльності, спрямованої на отримання якісно нового продукту та позитивного соціально-економічного ефекту від його впровадження» (Петрова, 2011).

Інноваційно-творча діяльність, у свою чергу, характеризується певною алгоритмізованістю, адже усі її етапи зорганізуються в чітко узгоджений *інноваційний цикл*, до якого входять етапи: здійснення теоретичних досліджень (фундаментальних, пошукових, прикладних), трансформації їх результатів у складові проєкту (мету, завдання, принципи, стратегії, безпосередньо модель процесу виробництва), реалізації проєкту у відповідній галузі діяльності (проведення експериментального випробування, упровадження інноваційного процесу до відповідної галузі). На кожному етапі відтворюється відповідний вид інноваційної діяльності, неодмінними властивостями якої є: «науково-технічна новизна, виробнича придатність, соціоекономічна результативність» (Петрова, 2011).

Як можна побачити, дієвість інноваційного підходу покликана забезпечувати результативність творчої діяльності, спрямованої на підвищення ефективності функціонування різноманітних процесів. Завдяки означеній функціональності, інноваційний підхід широко застосовується в різних галузях діяльності, зокрема – наукомістких технологіях, промисловості, торгівлі, медіа-сфері, медицині, мистецтві, освіті тощо. Зокрема, в освітній галузі інноваційний підхід активно застосовується як провідна методологія, що лежить в основі процесу її модернізації, на тлі інтеграції до європейського та, ширше, світового освітнього простору (Артюшина, 2009; Дубасенюк, 2009а).

Згадані можливості інноваційного підходу зумовили його активне застосування задля підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності, спрямованої на вирішення професійних завдань. Як пише О. Дубасенюк (2009а), у даному процесі роль орієнтиру виконує визнана світовою педагогічною спільнотою модель «інноваційної людини» – особистості, рівень соціокультурного розвитку якої забезпечує її можливості «творчо і результативно працювати, бути конкурентоспроможною в умовах сьогодення» (с. 23). У практиці освітнього процесу означений результат забезпечується «...трансформацією у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів» (Дубасенюк, 2009а, с. 23). У результаті формується готовність майбутнього вчителя творчо підходити до виконання завдань фахової діяльності та, у свою чергу, упроваджувати педагогічні інновації. Зміцнюється також і його «інноваційна позиція», тобто спрямованість на постійний прояв творчої активності, особистісна готовність до модернізації власної діяльності, зокрема – у напрямі її еволюційного розвитку від репродуктивного рівня (коли фахівець зосереджується на відтворенні діяльності за традиційними алгоритмами) – до творчо-пошукового, який передбачає перетворення вчителя-виконавця на професіонала-дослідника, здатного мобілізувати компетентнісні ресурси, творчий потенціал, вольові самоорганізаційні якості, здатність до рефлексії задля досягнення найкращого результату у фаховій діяльності (Дубасенюк, 2009а).

На можливості інноваційного підходу сприяти формуванню «інноваційних властивостей» майбутнього вчителя вказує М. Артюшина (2009). Зокрема, учена підкреслює тісний зв'язок між інноваційним та інтеграційним підходами, що зумовлено необхідністю інтеграції «особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів» задля розробки дієвої стратегії інноваційного розвитку майбутніх учителів (Артюшина, 2009). Зокрема, як зазначає учена, ефективність педагогічних стратегій, розроблених на засадах інноваційного підходу зумовлена їх відповідністю вимогам: оптимальності, яка виражається у досягненні високого та стійкого результату (фахової підготовленості майбутнього вчителя) за найменших витрат часових, фізичних та розумових ресурсів; «можливості творчого застосування інновацій» у практиці освітнього процесу завдяки ефективному функціонуванню інноваційного циклу, що включає апробацію досвіду задля «...масового впровадження у вищих навчальних закладах» (Артюшина, 2009).

Таким чином, інноваційність володіє потенціалом забезпечення функціональності методології формування фахової компетентності майбутніх учителів у частині, пов'язаній із виробленням ефективної стратегії міждисциплінарної координації, яка ураховує специфіку усіх процесів, що взаємодіють у її межах. Згідно з результатами розвідок Н. Кьон (2007) основу такої багаторівневої специфіки складає чинник гетерогенності конструкту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Означена гетерогенність зумовлена особливостями змісту фахової діяльності учителя музичного мистецтва, яка потребує сформованості здатності щодо формування музичної грамотності школярів та їх вокально-хорових умінь, відтворення музично-виконавської діяльності задля ілюстрування музичних творів та, головне, розроблення інноваційних методів і винайдення новітніх форм задля розвитку творчих здібностей школярів.

Отже, згідно твердженню Н. Кьон (2007), аналіз змісту діяльності вчителя музичного мистецтва доводить, що її успішне відтворення потребує сформованості системи здатностей, елементи яких функціонують узгоджено.

Означений висновок обґрунтовує необхідність вироблення стратегії формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілісного блоку знань та вмінь, сконструйованого в процесі вивчення різних дисциплін. Учена пропонує інноваційну стратегію формування такого блоку, в центрі якої «єдиний творчий портрет студента», що представляє собою динамічний інтерактивний звіт про перебіг та результати формування системи його/її фахових знань, умінь і творчих якостей (Кьон, 2007, с. 123). Окрім цього, такий звіт має включати опис індивідуальних програм з формування педагогічних здатностей та стратегію міжпредметної координації педагогічних дій викладачів різних дисциплін. Задля забезпечення такої координації рекомендовано створення «міжкафедральних креативних груп» викладачів, зусилля яких спрямовані на уточнення функцій різних дисциплін у контексті формування певних елементів цілісного блоку знань та умінь, що складають фахову компетентність. На основі такого аналізу в ході координаційно-педагогічних заходів має розроблятися індивідуальна модель навчального процесу, у межах якої «...координуватимуться функції та завдання окремих дисциплін, їхня спрямованість на формування» усіх елементів системи взаємопов'язаних знань, умінь і творчих здатностей майбутнього вчителя музики (Кьон, 2007, с. 122).

При цьому, як зазначає учена, складність та багаторівневість завдання такої координації зумовлює необхідність використання інноваційних форм міжпредметної педагогічної взаємодії, зокрема, проведення спеціалізованих педагогічних форумів із організацією багаторівневого спілкування (обмін ідеями, напрацюваннями, сумісна розробка проєктів, апробація тощо) засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Кьон, 2007).

Запропонована Н. Кьон метастратегія міждисциплінарної координації педагогічних дій може розглядатися в якості інноваційного циклу процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Задля реалізації потенціалу даної метастратегії доцільно дотримуватися у процесі формування згаданої компетентності принципу *застосування ефективних (інноваційних) способів міждисциплінарної координації: обміну інформацією й*

корекції педагогічних дій. Сутність даного принципу полягає у виконанні основних положень даної метастратегії на всіх етапах упровадження відповідної методики. Серед таких – застосування інтегративних студентоцентрованих форм моніторингу сформованості компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (як-от технологія створення «єдиного творчого портрету студента») та організація педагогічно-творчої взаємодії між викладачами задля ефективної міждисциплінарної координації. Важливим аспектом забезпечення прихильності даному принципу є усвідомлення основної особливості функціонування визначеної метастратегії, яка полягає в зосередженості всього процесу на особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, на сприйнятті його/її як суб'єкта музично-освітнього процесу, здатність якого творчо та ефективно застосовувати набуті знання та уміння у практиці майбутньої фахової діяльності є основною спрямованістю.

Означене зумовлює необхідність реалізації дієвості праксіологічного підходу в синергії із застосуванням інноваційного. У музично-педагогічних дослідженнях звертається увага на доцільність споріднення дієвостей цих підходів. Така доцільність зумовлена самою сутністю інноваційності як характеристики процесу, спрямованого на практичну реалізацію оригінальних і творчих ідей. Зокрема, як пишуть К. Завалко та Є. Проворова (2021), спорідненість інноваційного та праксеологічного підходів зумовлена концепцією *економіки знання*, яка лежить в основі інноваційних процесів у соціокультурному просторі сьогодення. Дана концепція обумовлює засновничу функцію знання у спрямованості суспільства на культурний та економічний розвиток та проголошує принцип переосмислення значення такого поняття як «виробництво». Отже, інноваційна економіка визнає пріоритетним напрямом виробництва – виробництво знання, представленого у вигляді ідей, проєктів тощо. Таке знання перетворюється на кінцевий продукт унаслідок реалізації інноваційного циклу послідовності відповідних практичних дій (Петрова, 2011). У світлі споріднення інноваційного та праксіологічного підходів завдання із формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміється як таке,

що зумовлює необхідність конструювання міждисциплінарного освітнього базису, що інтегрує спрямованість на формування багатоаспектного (міждисциплінарного) знання та вмінь творчо його застосовувати в музично-освітньому процесі. Саме такі методологічні підвалини, що детермінують усвідомлення результативності та цілеспрямованості педагогічної дії, розглядаються як основа модернізації музичної освіти (Завалко & Проворова, 2021).

Отже, праксіологічний підхід виступає важливою основою формування здатності до творчого застосування знань та вмінь у музично-освітньому процесі. Специфічною рисою даного процесу є необхідність здійснення міждисциплінарної інтеграції. Як справедливо зазначає М. Каліга (Caliga, 2018), у практиці уроку музичного мистецтва необхідність багаторівневої інтеграції проявляється із особливою інтенсивністю.

Саме спрямованість на результативність музично-освітнього процесу, під якою розуміється формування здатності школярів до сприйняття й творчого розуміння художнього образу, зумовлює необхідність здійснення такої інтеграції. Насамперед, учитель музичного мистецтва має бути здатним до творчої інтеграції смислів, утілених мовами різних видів мистецтва, у цілісну концепцію існування образу в поліхудожньому мистецькому просторі. Здійснення такої інтеграції потребує застосування наявного фахового знання, ерудиції, виконавських, ораторських, методичних та інших умінь. Окрім цього важливою є наявність психолого-педагогічних умінь, адже вчитель музичного мистецтва має зчитувати та передбачати афективну реакцію учнів, ураховуючи, що художня комунікація є емоційно детермінованим процесом. Таким чином, практика музично-освітнього процесу базується на інтеграції, яка розгортається на декількох рівнях: мистецького синтезу; активізації педагогічних знань, умінь і досвіду; поєднання раціонального та емоційного в художньому пізнанні.

У зв'язку з викладеним, важливим уявляється дотримання принципу *багаторівневої інтеграції у музично-освітньому практиці*. Означений процес передбачає визначення на всіх етапах фахової діяльності елементів, одночасна

актуалізація яких має здійснюватися як відтворення комплексу узгоджених, скоординованих дій, спрямованих на створення певної цілісності в результаті. Так, інтеграція художньої та соціокультурної інформації задля розкриття художнього образу твору має бути спрямована на побудову єдиної художньої концепції такого образу, підкріпленої контекстними зв'язками із соціокультурними феноменами та поліхудожніми уявленнями. Інтеграція елементів конструкту фахової компетентності (знань, умінь, творчих якостей, досвіду тощо) має здійснюватися із цілковитим усвідомленням кінцевої цілі й визначенням системних зв'язків між усіма елементами – саме за таких умов досягатиметься цілісність та ефективність педагогічної дії.

Означений напрям інтеграції актуалізує необхідність привернення щільної уваги чинникам, що забезпечують формування складових фахової компетентності, які відповідають за здатність до ефективної психолого-педагогічної взаємодії зі школярами в музично-освітньому процесі. Як зазначає О. Дубасенюк, інноваційні процеси в освітній галузі зумовлюють упровадження нових технологій і трансформацію форм що застосовуються. За таких умов усе більш затребуваною стає здатність викладача музичного мистецтва виконувати функції консультанта, фасилітатора, наставника (Дубасенюк, 2009b).

Виконання таких функції вимагає, насамперед, спеціальної психолого-педагогічної підготовки, у зв'язку з чим, до освітньо-професійних програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, включено дисципліни педагогічного й психологічного циклів та спец. курсу «Психологія художньо-педагогічного спілкування». Результатом вивчення контенту цих дисципліни, згідно викладених у них відомостей, є набуття певної обізнаності про теоретичні положення психології, основні психологічні концепції стосовно розвитку особистості у різному віці, її комунікативних особливостей, функціонування різноманітних психологічних процесів, зумовлені віковими та іншими індивідуальними характеристиками людини.

Також, серед результатів згадується знання психологічної термінології та низка умінь, зокрема, здійснювати диференціальний аналіз психологічного знання

зادля успішного використання методів розвитку музичних, особистісних та творчих здібностей школярів, проведення педагогічної діагностики такого розвитку тощо. У якості програмних результатів навчання визначаються «володіння концептуальними та практичними знаннями з галузей гуманітарних, психолого-педагогічних і природничих наук», а також осмислення міжпредметних зв'язків між ними й музичною освітою.

Важливим програмним результатом навчання є й можливість демонструвати навички міжсуб'єктного спілкування та ефективно організувати співпрацю школярів у музично-освітньому процесі (Черножук, 2021).

Таким чином, фахова підготовка передбачає формування низки знань та умінь, що забезпечують здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва розуміти психологічні особливості школярів, їх емоційні реакції, проводити аналіз рівня сформованості комунікативних здібностей і визначати їх особливості тощо. Разом з цим, програма підготовки не передбачає надання можливостей здобувачам здійснювати апробацію сформованих знань і вмінь безпосередньо в умовах музично-освітнього процесу, що є очевидним недоліком в організації підготовки.

Утім, засобами здійснення міждисциплінарної координації означене протиріччя може бути вирішене за рахунок упровадження підходів, які забезпечують можливість цілеспрямовано й системно застосовувати психолого-педагогічні знання і вміння задля вирішення актуальних завдань музично-освітнього процесу. Серед таких пропонується, насамперед, *індивідуально-особистісний* підхід. Означений підхід в освітній галузі визначився на тлі становлення парадигми особистісно орієнтованої освіти (Дубасенюк, 2012; Пехота, 2000; Яценко, 2015), сутність якої у зосередженні педагогічної уваги на особистості, збереженні її унікальності, спрямуванні суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі на реалізацію творчого потенціалу її учасників.

Засновником даної парадигми вважається американський психолог К. Роджерс (Rogers, 1977), який стверджував, що процес формального навчання через ретрансляцію інформації й вироблення певних умінь не забезпечує

формування справжнього професіонала, адже не є спрямованим на особистісний індивідуальний розвиток людини. Традиційні форми спілкування в освітньому процесі, як-от, читання лекцій, інструктаж щодо виконання завдань і відповідна критика не забезпечують можливості задля передачі значущого фахового досвіду, здобутого у практичній діяльності та живому спілкуванні. Утім, без отримання такого досвіду особистість майбутнього фахівця не набуває того рівня розвитку, за якого стає підготовленою задля дійсно компетентного функціонування в професійній діяльності. У той же час, індивідуально-особистісний підхід дозволяє спрямовувати фахову підготовку на формування цілісної особистості, яка здатна осмислювати інформацію, усвідомлювати її цінність і творчо інтегрувати, створюючи нове знання й розкриваючи важливі сенси.

Застосування індивідуально-особистісного підходу забезпечується дотриманням відповідних принципів, центральним з яких є принцип *фасилітативної підтримки*. У праці Р. Мотшніг-Пітрік та А. М. Сантоса (Motschnig-Pitrik & Santos, 2006) доводиться, що індивідуально-особистісний підхід володіє особливими можливостями щодо сприяння розкриттю творчого потенціалу в освітньому процесі, однак необхідною умовою реалізації його дієвості є забезпечення фасилітаційної підтримки, заснованої на емпатії й рефлексії. Як пишуть учені, кожна людина володіє творчим потенціалом і прагне його розкриття, утім це стає можливим за умов створення атмосфери, яка характеризується трьома важливими характеристиками:

- *конгруентністю*, яка в даному контексті розуміється як визнання реальності (реальних рис особистості, зовнішніх обставин тощо), прозорість мотивів, автентичність реакцій у міжсуб'єктній взаємодії, відкритість;
- *прийняттям*, яке виражається в повазі й безумовному позитивному ставленні;
- *емпатійним розумінням*, яке по суті є глибоким розумінням почуттів і цінностей іншого (Motschnig-Pitrik & Santos, 2006, p.7).

Важливою умовою забезпечення такого характеру фасилітації є усвідомлене прийняття фасилітатором взаємодії, взаєморозуміння й можливості

співпереживати і співчувати іншому як особистих цінностей. У даному процесі одним з основних стає завдання із організації освітнього процесу в такий спосіб, який забезпечить індивідуально-орієнтований стиль спілкування при збереженні результативності освітнього процесу в контексті засвоєння контенту й формування відповідних компетентностей.

Таким чином, міжсуб'єктне спілкування розглядається як важливий чинник формування фахової компетентності, зокрема, її складників, що забезпечують здатності до педагогічно-творчої взаємодії в освітньому процесі. Означене зумовлює необхідність застосування *полісуб'єктного (діалогічного)* підходу, спрямованість якого дозволяє забезпечити відповідний характер взаємодії. Як зазначає Т. Осіпова (2016), полісуб'єктний підхід до організації спілкування в освітньому процесі здатний забезпечити «...взаєморозуміння і обмін особистісними сенсами з іншими, надання взаємної підтримки» (с. 64). Учена звертає увагу на те, що застосування даного підходу дозволяє докорінно переорієнтувати систему педагогічних відносин на забезпечення особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. На практиці даний процес представляє собою організацію такого характеру взаємодії, за якого засобом створення професійно значущих знань і вмінь стає пошук спільних сенсів і цілей професійної діяльності (Осіпова, 2016, с. 62).

У музичній освіті полісуб'єктний підхід відіграє особливу роль, адже володіє унікальними можливостями стосовно організації процесів міжсуб'єктно-творчого та художнього видів комунікації. Згідно О. Олексюк (2006), даний підхід уходить до основ гуманістичної педагогіки, адже дозволяє переорієнтувати музично-освітній процес у напрямі заміни пріоритету так званого «об'єктивного впливу» на сприяння творчим процесам взаєморозвитку та саморозвитку (с. 25).

У зв'язку з цим важливим представляється дотримання принципу *превалювання суб'єктно-творчого стилю педагогічного спілкування*. Прихильність даному принципу забезпечує збереження такого характеру взаємодії, який сприяє розкриттю творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва. Утім, слід ураховувати, що ефективне формування фахової

компетентності забезпечується дотриманням даного принципу як у процесі засвоєння фахових знань, так і під час набуття досвіду їх застосування в процесі педагогічної практики. Означене зумовлює необхідність створення умов, за яких майбутні учителі музичного мистецтва отримують можливість організувати усі етапи фахової діяльності як взаємопов'язані ланки цілісного процесу – від інтеграції міждисциплінарного знання в цілісне культурне повідомлення аж до отримання емоційної реакції школярів на сприйняття такого повідомлення завдяки компетентно організованій діалогічній взаємодії у музично-освітньому процесі.

Отже, полісуб'єктний підхід створює основу для успішної міждисциплінарної координації у музично-освітньому процесі як на рівні міжсуб'єктної взаємодії, так і на рівні креації інтегративного міждисциплінарного контенту, що поєднує інформацію – музичну й позамузичну – єдину культурну картину світу. Такі можливості пов'язані з тим, що саме на засадах діалогічного спілкування, обговорення та прийняття до уваги поліфонії думок, культурний сенс, викладений мовами різних видів мистецтва та актуалізований через пов'язані соціокультурні контексти, отримує життя. Таким чином, методологія діалогу на тлі здійснення міждисциплінарної координації набуває особливої функціональності, зокрема, забезпечуючи можливість художнього пізнання за рахунок порівняння й взаємозбагачення індивідуальних проявів сприйняття-переживання й трактування художньо-образного змісту музичних творів і способів його донесення до свідомості майбутніх учнів.

Актуалізація категорії художнього пізнання зумовлює необхідність введення до методологічних засад формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва *рефлексивного* підходу. Згідно думки науковців, застосування рефлексивного підходу на сьогодні є найбільш ефективним рішенням з огляду на необхідність формувати в майбутніх учителів музичного мистецтва здатність реагувати на мінливий розвиток соціокультурного середовища, який зумовлює оновлення та ускладнення вимог до їх компетентнісного рівня.

Одним з основних чинників, які генерують таку складність, є необхідність вчителів музичного мистецтва інтегрувати в музично-освітньому процесі знання змісту різних дисциплін, проявляючи здатність до визначення моральних і духовних цінностей художнього змісту музичного твору в процесі його презентації задля формування особистості школярів, їх активної громадянської позиції, моральних якостей, художнього мислення, активізувати мистецько-асоціативні уявлення тощо.

У даному процесі рефлексія створює можливості задля переосмислення функцій усіх складових фахової компетентності. Звернемо увагу, що серед таких складових умінь: виконувати твори на музичному інструменті, співати, виконувати функції хормейстера, створювати композиції, імпровізації, аранжування, читати музичний текст «з аркушу», відтворювати аналіз музичної форми, гармонії, фактури, драматургії твору, його вербально-герменевтичний аналіз, систематизацію та експлікацію (виконавську й вербальну) художньої й загальнокультурної інформації тощо.

Утім, володіння переліченими умінями й знаннями є лише основою, яка створює можливості задля застосування методів, спрямованих на творчий розвиток і формування музичних компетентностей школярів. Розробка таких методів вимагає здатності інтегрувати знання й умінь у цілісні міждисциплінарні конструкти. В основі означеної здатності – рефлексія, як процес, що дозволяє здійснювати активний аналіз і переосмислювати (перетворювати) явища й екстраполювати їх на застосування в різних практичних ситуаціях з врахуванням актуальних вимог мінливої дійсності.

Як зазначають С. Крусе-Вебер і співавтори (Kruse-Weber, Schiavio, Kirchgäßner, & Bucura, 2022), саме рефлексія у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва сприяє формуванню орієнтирів, що допомагають зрозуміти соціальні та особистісні виклики професії й розробити ефективні стратегії дії. У зв'язку з цим, рефлексію доцільно розглядати як важливий чинник забезпечення професійного та особистісного зростання. Утім, оскільки конструкт фахової компетентності є складним і таким, що має формуватися й функціонувати

системно, застосування рефлексійного підходу доцільно здійснювати за допомогою цілеспрямовано розробленої стратегії. Згідно висновків учених така стратегія має ґрунтуватися на урахуванні особливостей процесу рефлексивної практики, конкретизованих положеннями *концепції рефлексивного практикуючого* Д. Шона (Schön, 1992). Згідно даної концепції, успіх професійної діяльності фахівця будь якої галузі визначається характером його мислення, зокрема, те, наскільки значущою фахівець вважає свою професійну діяльність у контексті загального розвитку суспільства. Саме усвідомлення такої значущості й формує, за Д. Шоном, позитивну рефлексію стосовно власної діяльності й перспектив фахового розвитку, яка проявляється через альтруїзм, сумлінність і громадянську добротність на тлі сприйняття діяльності як суспільного блага.

Спираючись на положення теорії Д. Шона, С. Крусе-Вебер і співавтори провели дослідження, яке показало, що в діяльності вчителя музичного мистецтва така професійна рефлексія грає величезну роль, адже сприяє усвідомленню соціальних функцій музичного мистецтва й формує здатність до їх реалізації в музично-освітньому процесі. За умов осмислення й сприйняття фахової діяльності як суспільного блага, формується розуміння того, що музичне виконавство, імпрровізація, композиція, аранжування, диригування тощо, є саме тими видами діяльності, заняття якими надає можливості задля творчості, сприяє формуванню осмисленого ставлення до культури, особистісному розвитку, зростанню самооцінки та естетичному задоволенню. Важливим при цьому є, також, усвідомлення того, що означеної функціональності різновиди діяльності в музично-освітньому процесі набувають за умов застосування спеціальних методів і технологій, спрямованих на забезпечення емоційного залучення учнів до творчості (Kruse-Weber, Schiavio, Kirchgäßner, & Bucura, 2022).

На практиці даний процес забезпечується створенням спеціальних педагогічних умов, застосуванням відповідних форм взаємодії та урахуванням особливостей розгортання рефлексійного процесу. Зокрема, згідно висновків С. Крусе-Вебер і його співавторів, у музично-освітньому процесі професійну рефлексію стимулює творча співпраця, сумісна художньо-проектна робота. Така

організація передбачає подання навчальних завдань у формі цілей спільної діяльності, в якій обов'язки розподіляються між студентами та викладачем, а музичне мистецтво розглядається як «можливість для радості, зростання та удосконалення себе та/через інших» (Kruse-Weber, Schiavio, Kirchgäßner, & Bucura, 2022, p. 5). За таких умов розкривається етичний вимір фахової діяльності учителя музичного мистецтва, її перетворювальні можливості й трансіндивідуальні цілі, завдяки усвідомленню її внеску до глобального процесу формування суспільних цінностей (Там само). Отже рефлексивний підхід забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва того, що залучення до музично-мистецької діяльності сприяє формуванню громадянсько-соціальної гуманістичної позиції й тим самим стає соціальним благом.

Досліджуючи особливості організації проектно-творчої діяльності в музично-мистецькому процесі, М. Біасутті (Biasutti, 2017) доводить ефективність забезпечення педагогічної фасилітаційної підтримки на засадах рефлексійного підходу. Згідно розвідок ученого даний підхід дозволяє організувати процесуально-зорієнтоване навчання, яке сприяє формуванню підготовленості студентів-музикантів до майбутньої фахової діяльності. Застосування рефлексивного підходу в даному контексті розглядається як таке, що дозволяє зосередити увагу на відтворенні процесу, а не на створенні кінцевих продуктів (художньо-осмисленого виконання, імпровізації, аранжування мелодії тощо). Такий підхід у більшому ступені сприяє розвитку специфічних можливостей студентів-музикантів, зокрема, оволодінню критичним мисленням й уміннями розв'язувати формувальні-технологічні й художньо-музичні завдання, які не мають однозначного рішення.

У практиці музично-освітнього процесу застосування рефлексивного підходу передбачає уникнення інструктивного стилю спілкування й перенесення фокусу уваги на відчуття й думки студентів-музикантів. У даному процесі педагог має відігравати роль фасилітатора, який стимулює до професійної рефлексії, спрямованої на передбачення результату діяльності на основі досвіду, цілеспрямованого застосування фахового знання задля реалізації соціальних

функцій музичного мистецтва, забезпечення емоційної залученості всіх суб'єктів музично-освітнього процесу (у тому числі і викладача) до художньої комунікації (Biasutti, 2017).

Утім, процес активізації рефлексії задля досягнення практичного результату, який виражається у формуванні фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, має певні особливості. Зокрема, важливим чинником є складність аналізу рефлексійних процесів та керування ними, зумовлену їх неочевидністю та неоднозначністю. У зв'язку з цим доцільним представляється дотримання принципу *корекційно-практичної спрямованості даних рефлексії та самооцінки*. Даний принцип детермінує необхідність організувати процес рефлексії системно, на основі урахування її особливостей. Зокрема, на думку вчених, досягненню основних освітніх цілей (формуванню компетентностей та особистісному розвитку) сприяє розгортання чотирьох основних процесів – опис досвіду, оцінювання досвіду, погляд на навчання з різних точок зору й роздуми про процес рефлексії (Kivestu & Leijen, 2014).

Згідно висновків Т. Ківеста та Е. Лейен, у музично-освітньому процесі ці напрями рефлексії мають забезпечуватися застосуванням відповідних методів. Зокрема, вчені пропонують активно застосовувати методи, які охоплюють роботу з аналізу відеозаписів виступів студентів, у яких вони не тільки демонструють свої виконавські уміння, але й презентують опис інтерпретаційної концепції, власні міркування й ставлення до музичного твору, які зумовили певні художні рішення. Такі обговорення рекомендовано проводити із залученням фасилітаційної підтримки викладачів, яка стимулює до осмислення проведеної роботи на позитивно-оцінному фоні й передбачає сумісну розробку критеріїв самооцінювання, планування заходів із забезпечення зворотного зв'язку тощо.

Таким чином, процес реалізації міждисциплінарної координації, спрямований на формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно здійснювати на засадах компетентнісного, інтегративного, інноваційного, індивідуально-особистісного, полісуб'єктного та рефлексійного підходів із дотриманням принципів:

- творчого застосування знань й умінь у процесі різнофункціональної фахової діяльності;
- активізації умотивованого ставлення до самостійної творчої інтеграції знань і умінь, здобутих у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності;
- моніторингу перебігу міждисциплінарно-координаційних процесів;
- застосування ефективних (інноваційних) способів міждисциплінарної координації: обміну інформацією й корекції педагогічних дій;
- багаторівневої інтеграції в музично-освітньому практиці;
- зворотного зв'язку між фахово-функціональними завданнями й предметними компетентностями;
- фасилітативної підтримки;
- превалювання суб'єктно-творчого стилю педагогічного спілкування;
- корекційно-практичної спрямованості даних рефлексії й самооцінки.

2.2. Педагогічні умови й методи впровадження міждисциплінарної координації у процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У ході нашого дослідження доведено, що формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є складним, довготривалим, багатокомпонентним і різнорівневим процесом. Він потребує особливої уваги й зусиль як здобувачів музично-педагогічної освіти, так і викладачів ЗВО. З боку останніх це реалізується через:

- проектування та організацію занять, цілеспрямованих на підготовку кваліфікованих учителів музичного мистецтва;
- створення сприятливого освітнього середовища задля професійного становлення майбутніх учителів зазначеного фаху;

- планування конкретних результатів навчання, що визначають високий рівень сформованості в здобувачів вищої музично-педагогічної освіти фахово значущих знань, умінь, компетентностей.

Важливо зауважити, що характерною ознакою якісної організованості освітнього процесу є дієвість і ефективність спеціально розроблених і впроваджених педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Подальші розвідки щодо розробки спеціальних педагогічних умов формування фахової компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва потребує визначення поняття «педагогічні умови». Задля цього здійснено огляд словниково-довідкової літератури та науково-дослідницьких праць.

У словниках української мови найчастіше надається широке смислове тлумачення поняття «умова». Наприклад, у Словнику української мови (за ред. А. Бурячка, Г. Гнатюка, 1979, с. 442), у Новому тлумачному словнику української мови (укл. В. Яременко, О. Слушко, 1999) та у Великому тлумачному словнику української мови (за ред. В. Бусела, 2005), «умова» визначається як «...необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь». У чисельних наукових працях надається уточнення дефініції «умова», як важливої категорії різних галузей науки: філософії, психології, медицини, соціології, педагогіки та ін. «Умова» як наукове поняття має різні трактування. Наприклад, у словнику термінів з філософії «умова» – це «...філософська категорія для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів і явищ» (Бліхар, 2020, с. 230). У психології умови розуміються як сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть вплинути на формування певних психічних станів і конкретних якостей особистості. До внутрішніх умов, що впливають на психічний розвиток людини, зазвичай відносять спадковість та морфологічні особливості мозку, а саме такі як:

- психотипи та емоційні типи особистості;
- вікові, статеві та гендерні особливості емоційно-вольової сфери людини;
- темперамент;

- інтелектуальні задатки індивідуума;
- мотиваційна сфера особистості (потреби, прагнення, уподобання, цінності тощо) та ін.

У якості зовнішніх умов учені розглядають:

- спілкування;
- наявність стимулюючих факторів;
- природне й соціальне середовище, які є впливовими на різні види життєдіяльності людини (психічну, фізичну, освітню, трудову, творчу тощо).

Вказуючи на важливість зовнішніх умов розвитку особистості, вчені виходять з розуміння, що людина – це соціальна істота, розвиток якої можливий тільки в суспільстві людей – в оточенні сім'ї, знайомих, друзів, учителів, наставників, робітників побутової сфери та інших представників соціуму.

У педагогіці «умови» розуміються як «...обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу» (Хриков, 2011). «Педагогічні умови» розглядаються науковцями та практиками як «...сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» (Там саме).

Контекстуальний аналіз наукової мистецько-педагогічної літератури висвітлює широке багатоаспектне проблемне поле наукових досліджень феномену «педагогічні умови» і наявність різнобічності підходів до розробок спеціальних педагогічних умов формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

У наукових працях у галузі мистецької педагогіки педагогічні умови трактуються, як певні обставини та чинники, які:

- сприяють чи перешкоджають прояву педагогічних закономірностей у педагогічній діяльності (О. Отич),
- активізують розвиток виконавських умінь (О. Горбенко, Т. Осадча, А. Пастернак, Хань Ле, О. Цуранова та ін.), творчих умінь (Н. Кьон, Лю Цзя, В. Мельниченко, Ван Чень);

- підвищують ефективність професійно-педагогічної підготовки (Н. Андрійчук, Радван Насіб та ін.);
- сприяють розширенню й поглибленню художньо-педагогічної освіченості (Пан Шень),
- забезпечують формування виконавської та музично-просвітницької компетентності (І. Стотика, В. Фрицюк, Т. Халіна та ін.)
- сприяють піднесенню духовної та художньо-естетичної культури (Г. Кравченко, Мейкуань Лю, О. Отич та ін.);

Огляд наукових праць у галузі педагогіки та методики навчання висвітлює значущість педагогічних умов формування фахових компетентностей майбутніх учителів як важливої складової методично-процесуальної моделі досліджень.

У дослідженні Л. Степанової обґрунтована необхідність специфікації та диференціації педагогічних умов, адже це дозволить виокремити саме такі умови, які «...забезпечуватимуть цілісність навчально-виховного процесу, сприятимуть всебічному гармонійному розвитку особистості майбутнього викладача, уможливлють виявлення та реалізацію його фахового потенціалу» (Степанова, 2018, с. 92).

На наш погляд, педагогічні умови – це досить динамічні конструкти, завдяки яким корелюються цілі конкретних етапів навчального процесу, можна корегувати напрямок і темп навчання, здійснюється вибір відповідних методів та технологій формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Задля визначення стратегії розробок спеціальних педагогічних умов маємо звернути увагу на феномен оптимізації процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та уточнити поняття «оптимізація освітнього процесу». Етимологія слова «оптимізація» йдеться від латинського слова *optimus* – «найкращий» та англійського *optimization* – «вибір найліпшого варіанта з багатьох можливих; надання будь-чому найвигідніших характеристик, співвідношень» (Бибик, Сюта, 2006; Мельничук, 1985). У наукових працях зауважується, що для оптимізації процесу навчання необхідно

«...організувати його на таких засадах, щоб досягти найкращих результатів у навчанні за найменших витрат часу і зусиль» (О. Маркіна, М. Фіцула та ін.)

М. Фіцула підкреслює, що завдяки оптимізації навчального процесу «...збільшується працездатність учнів і вчителів, підвищується продуктивність їх праці, зростають самостійність, ініціатива і творча активність» (Фіцула, 2002, с. 78). Важливо розуміти, що оптимізація освітнього процесу потребує інтенсифікації навчання. Але при цьому важливо уникати примусів й маніпуляцій, які можуть спричинити в подальшому розвиток у майбутнього фахівця негативних якостей, таких як: інертність, безініціативність, несамостійність тощо. На думку вченого одним з дієвих засобів оптимізації освітнього процесу та інтенсифікації навчання є налаштування міжпредметних зв'язків. Саме посилення міжпредметних, або інакше – міждисциплінарних зв'язків дозволяє «...заощаджувати навчальний час...» і, більш за те, це дає змогу «...ефективніше формувати науковий світогляд, спираючись на філософську ідею єдності між предметами і явищами» (Там саме).

У межах нашого дослідження, феномен оптимізації освітнього процесу розглядаємо як обставини, які створені задля корегування освітніх реалій на основі всебічного врахування освітніх закономірностей, принципів, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення найвищої їх ефективності; Найвагомішими факторами оптимізації є час та раціональне розподілення компонентів освітнього процесу.

Наслідуючи погляди науковців щодо організації формування фахових компетентностей майбутніх вчителів, визнаємо першочерговість потребово-мотиваційних інтенцій студентів педагогічних ЗВО стосовно власних освітніх результатів та сформованість поведінкових патернів. Передбачаємо, що джерелом та рушієм успішної освітньої діяльності студентів є їхня внутрішня настанова та вмотивована спрямованість поведінки на досягнення усіх освітніх компонентів, оволодіння професійно спрямованими компетентностями, усталене прагнення до набуття досвіду творчої діяльності (педагогічної та музично-виконавської) і готовності до самостійного знаходження та опрацювання освітньої інформації для накопичення фахових знань і умінь.

На тлі узагальнення вищесказаного, вважаємо необхідним посилити педагогічний вплив на студентів задля *стимулювання їхньої настанови на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття фахової компетентності (як бази для інтеграції змісту навчання з різних дисциплін)*. Зазначене позиціонуємо в якості першої педагогічної умови формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Як показав аналіз джерел, «настанова» як наукове поняття розроблялося дослідниками психологічної галузі (Дж. Еклз, Р. Діпбой, Г. Олпорт, Д. Узнадзе, Ф. Хайдер та ін.). Цим терміном у наукових колах позначались ментально-афективні конструкти людської психіки, за якими визначається здатність індивідуума виробляти ціннісне ставлення до реальності, соціуму, до себе, свого життя та своєї діяльності, тощо. Внутрішня настанова впливає на здатність людини оцінювати певні речі, явища та обставини, визначає її схильності, уподобання, манеру вибудовування співвідношень з іншими, структурує власну поведінку (Allport, 1967). Г. Айзенк, автор факторної теорії особистості, досліджуючи взаємозв'язки настанови, мотивації та поведінки, розробляє концепцію запланованої поведінки та обґрунтованих дій. Зазначена концепція ґрунтується на чинниках, які забезпечують дієвість особистісної настанови. Першою вихідною позицією означеної концепції є те, що навчання є необхідним процесом, спрямованим, перш за все, на отримання особистістю нових знань, навичок, умінь, цінностей, досвіду. Автор зауважує, що необхідність набуття певної сукупності знань витікає з того, що знання є підґрунтям будь-якої діяльності. При цьому важливим є прагнення здобувача освіти до узгодженості професійно значущих знань. Іншими словами, намагання здобувачів на міждисциплінарній основі набувати знання, які дають відчуття когнітивного балансу, сприяють піднесенню самооцінки та вибудовуванню особистісної стратегії навчання, спрямованої на успіх і самореалізацію (Dipboye, 1977).

Наступним чинником, який формує особистісну настанову, є взаємозв'язок очікувань і цінностей. Саме взаємодія останніх визначає появу тих чи інших мотивів і дозволяє виробити для себе настанову на досягнення наміченої мети. У

дослідженнях Дж. Еклза доведено, що усталеність й міцність взаємозв'язку між наявними очікуваннями та цінностями, на які спирається індивідуум, безпосередньо впливає на мотивацію й вибір людини та призводить до очікуваних результатів. Настанова на успіх базується на передбаченні особистісної користі та приємності результатів та на внутрішній впевненості особистості у своїй здатності виконати завдання, яке має певну суб'єктивну цінність для неї. На думку вченого взаємозв'язок ціннісної установки та очікувань забезпечують формування в фахівців стійкого інтересу до професійно значущих дій, усвідомленої залученості в процес та впливає на успішність особистості в певній діяльності (Eccles, 1983).

Під час розробок першої умови формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ми керувалися принципом *активізації умотивованого ставлення до самостійної інтеграції знань та умінь, здобутих у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності*. Концептуальною підставою для визначення першої умови формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва слугують ключові положення теорії діяльності та теорії настанови.

Згідно з концепцією теорії діяльності, психіка та свідомість особистості (останню розглядаємо як вищий рівень психічного сприйняття та віддзеркалення реальності та вищий ступень здатності людини до саморегуляції) формується через особистісну діяльність, у ході якої і відбувається освоєння об'єктивної реальності. Людська діяльність різноманітна та розрізняється за видами (спілкування, гра, навчання, праця), розподіляється на категорії (інтелектуальну та фізичну) і за сферами (соціальна, політична, наукова, економічна, управлінська, педагогічна, сфера культури та мистецтва тощо). У межах нашого дослідження, привертають увагу такі аспекти теорії діяльності, які обґрунтовують значущість особистісної діяльності в розвитку культури, і навпаки, висвітлюють впливовість культури на становлення особистості в процесі її соціально-культурної діяльності. У наукових працях доведено, що саме через власну соціально значущу діяльність людина стає «...частиною історично сформованої

культури та цивілізаційного процесу» (Варій, 2009, с.718). З педагогічної точки зору важливо, що «...соціально-культурна спрямованість людської діяльності визначається соціальним середовищем, тими цінностями, потребами та нормами, що панують у конкретному соціальному середовищі та є притаманними певній культурі» (Варій, 2009, с. 719).

Отже, одне з провідних завдань викладачів закладу вищої освіти полягає в створенні такого освітнього середовища, яке є відповідним до норм і цінностей національної культури країни, ураховує потреби й освітні цілі здобувачів освіти, сприяє формуванню їхньої особистісної мотивації й внутрішньої настанови до самовдосконалення, самостійності в навчанні, усвідомленого прагнення й здатності до самореалізації у творчій діяльності. Це є вкрай важливим, адже є рушійною силою освітніх інтенцій, закладає базу для інтеграції змісту навчання з різних дисциплін, посилює здатність студентів до самостійної роботи в ході навчання.

З огляду на зазначене, наступною педагогічною умовою формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є *забезпечення сприятливого середовища* для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формульовального процесу. Обираючи зазначену умову, виходимо з переконання, що викладачі закладу вищої освіти повинні стати єдиною командою задля досягнення найкращих освітніх результатів студентами.

Як було зазначено вище, у навчальному процесі інтенсивність розвитку особистості залежить не тільки від доцільно побудованої стратегії навчання, матеріально-технічного та методичного забезпечення освітнього процесу, а й від цілеспрямовано організованого освітнього середовища. Приділяючи увагу освітньому середовищу, виходимо з розуміння, що серед зовнішніх (соціальних) факторів основними є навчання та спілкування.

У наукових працях обґрунтовується думка, що матеріальні та духовні цінності людства кожне нове покоління отримує не біологічно через хромосомний механізм, а в соціальному середовищі, через безпосереднє або опосередковане спілкування та навчання зі спеціально організованою пізнавальною та

практичною діяльністю. У наукових дослідженнях доведено, що процес засвоєння індивідумом суспільного досвіду, знань, цінностей і практичних дій відбувається завдяки інтеріоризації, яка визначається вченими як «...перетворення, вrostання зовнішніх практичних дій у внутрішні розумові дії» (Трофімов, 1999). Інтеріоризація є багатозначним терміном і важливим психічним феноменом. У культурології, інтеріоризація трактується як процедура присвоєння цінностей. У психології – це процес «формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння індивідумом зовнішніх дій з предметами і соціальних форм спілкування» (ВУЕ, 2015). З педагогічної точки зору, важливим механізмом розвитку особистості також є і протилежний процес – екстеріоризації, за допомогою якого здійснюється «...об'єктивація внутрішнього, його перехід у зовнішній план діяльності» (Там саме). Завдяки цим двом механізмам формується здатність людини усвідомлено сприймати та оперувати інформацією в образах і думках, а також спроможність присвоєння й перетворення здобутої інформації, продукування та експлікації нових думок, ідей, образів.

Ураховуючи вищевказане можемо стверджувати, що в ході творчої співпраці педагогів зі студентами, яку можна розглядати як дидактично спрямоване спілкування й сумісну творчість, виникає особливе освітньо-комунікативне середовище, яке, у свою чергу, уможлиблює формування в студентів необхідних якостей майбутнього фахівця та освоєння алгоритмів майбутньої фахової діяльності, до того ж посилює загальнокультурний та особистісний розвиток. Таке середовище є підставою для отримання студентами необхідних фахових знань, освоєння професійно значущих патернів поведінки.

Інший аспект, який привертає нашу увагу, висвітлює освітянські реалії в контексті студентоцентрованої парадигми, згідно з якою передбачається концентрація педагогічної уваги на особистості студента, збереженні її унікальності, спрямуванні суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі на реалізацію навчальних потреб і творчого потенціалу студентів. Студентоцентризований освітній процес сприяє усвідомленню студентами нагальності самоконтролю в процесі набуття знань, умінь, навичок,

компетентностей і відповідальності за процес навчання. У здобувачів освіти виникає розуміння необхідності розробки власної навчальної траєкторії, спрямованої на бажаний результат. На думку науковців, це є вкрай важливим фактором, адже «нову парадигму якості освітнього процесу, як взаємодії зацікавлених сторін» (за Біляковською) створює сформоване в студентів розуміння «...цінності освіти для подальшого професійного зростання й розвитку, налаштованість на конструктивний діалог і продуктивну співпрацю з викладачами...». (Біляковська, Біницька, 2023, с. 14).

Вважаємо вірогідним, що в сучасних освітніх реаліях зростає потреба у викладачах закладів вищої педагогічної освіти, що мають прагнення до співпраці й здатні працювати в команді однодумців, готових до організації освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими викладачами та зі студентами. Рушій такої командної роботи – це турбота про успішність продуктивної взаємодії всіх учасників освітнього процесу й підтримка студентів під час навчання. Таке розуміння є суголосним з думками А. Стеблецького, у працях якого зауважується, що «...якість освітнього процесу визначається ефективністю спільної діяльності педагога і студента...» (Стеблецький, 2020). Такого роду спільна діяльність викладачів і студентів, на погляд вченого, є залежною від взаєморозуміння побудованого на п'яти принципах:

- доброзичливості;
- відкритості;
- неупередженості;
- конструктивності;
- досконалості.

У межах нашого дослідження, розробка забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формульовального процесу як необхідної умови формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ґрунтується на принципі *фасилітативної підтримки* студентів. Важливо зазначити, що в сучасних освітніх реаліях пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин і створення своєрідного тандему

«педагог-студент» уможлиблюються через те, що студент «...стає ключовою фігурою, виступає повноправним суб'єктом освітньої взаємодії, бере активну участь у діяльності університету» (Біляковська, Біницька, 2023, с. 12). Саме за таких умов студенти отримують можливість:

- проявляти більший рівень самостійності в набутті знань, умінь, компетентностей;
- розвивати самосвідомість і розуміння власних потреб і прагнень;
- проявляти ініціативність, креативність, наполегливість у навчанні й творчо-виконавській діяльності.

Особливої значущості це набуває під час музично-виконавських занять, як групових (ансамбль, хор), так і індивідуальних (вокал, гра на інструменті та ін.). В умовах забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формульовального процесу передбачає перенесення фокусу уваги на відчуття й думки студентів-музикантів під час музично-виконавського навчання. Саме ця педагогічна умова забезпечує реалізацію фасилітативної функції викладачів, коли вони допомагають і всіляко сприяють емоційному залученню студентів до художньої комунікації задля розкриття творчого потенціалу останніх. Важливо, щоб всі суб'єкти навчально-формульовального процесу брали активну участь у творчій співпраці, і ще важливіше – щоб ця участь відбувалася на рівних правах, з однаковою зацікавленістю й прагненням досягти найліпшого результату.

У розробці сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії викладачів і студентів, доцільно наслідувати ідеям науковців – Р. Мотшніг-Пітріка та А. М. Сантоса (Motschnig-Pitrik & Santos, 2006) та прагнути до створення творчої атмосфери на заняттях через відповідність усіх учасників командної творчо-виконавської діяльності трьом найважливішим характеристикам:

- конгруентності;
- емпатійного розуміння;
- прийняття.

Зазначимо, що конгруентність у наукових колах трактується як узгодженість всієї інформації (і вербальної, і невербальної), якою обмінюються учасники комунікації й визнання реальності (реальних рис особистості, зовнішніх обставин, прозорість мотивів тощо). У контексті нашого дослідження, щодо організації навчально-формульовального процесу, вважаємо за доцільне підкреслити залежність стосунків між суб'єктами професійно-творчої взаємодії від ціннісної конгруентності. У дослідженнях Ч. Аткинса, Д. Глева, К. Клейна, Е. Равліна, Б. Мегліно та ін. доведено наявність впливу ціннісної конгруентності на якість командних взаємин, яку визначають як конструктивність, злагодженість дій, присутність/відсутність конфліктності, продуктивність праці в команді тощо. Маємо зауважити, що в прагненні до ціннісної конгруентності в командній співтворчості не варто добиватися «однаковості цінностей», адже це майже неможливо (ураховуючи унікальність життєвого досвіду й різноманітність особистісних властивостей кожного). Доцільніше прагнути до взаємин, які можна охарактеризувати як: несуперечливі, узгоджені, співзвучні, гармонійні тощо.

Емпатійне розуміння трактується в науці як здатність розуміти й відчувати почуття та устремління іншої людини. Це важлива людська якість, яка ґрунтується на прагненні й спроможності особистості до перенесення центру уваги на буття “іншого” з метою уявного ототожнення з “іншим”. Емпатія – це важлива якість для командної співпраці, яка за твердженням психологів, «...виступає як регулятор взаємодії, забезпечуючи оцінки й прогноз найбільш адекватних способів поведінки з урахуванням емоційного стану учасників» (Войтенко, 2018, с.149).

Людина, в якій високий рівень когнітивної емпатійності вирізняється такими якостями як «...здатність до децентрації; позитивне бачення інших, швидка орієнтація в ситуаціях взаємодії, переважання демократичних і альтруїстичних стратегій...» (Там само).

Прийняття є наступною важливою характеристикою командної роботи, яке виражається в діях кожного члена команди. Прийняття – це стан людської психіки, який ґрунтується й вибудовується на повазі й безумовному позитивному

ставленні до всіх співучасників і до загальної справи. У психології «прийняття» розуміється як «вузловий момент життя людини» (за С. Рубінштейном), яке визначає в певній мірі життєвий шлях індивідуума (наводиться за Abulkhanova-Slavskaya 1989, с. 24). Адже в моменти прийняття тих чи інших реалій (моральних цінностей, ситуацій, обставин, середовища, власного ставлення до себе та до інших людей тощо) відбувається кристалізація особистості на психологічному, раціональному, ціннісно-мотиваційному, духовному рівнях. З певного погляду, прийняття є іманентною властивістю людини, адже будь-яка людина схильна ідентифікувати себе з іншими. З педагогічної точки зору, «прийняття» є необхідною умовою командної роботи і стає підставою для прогресивного розвитку загальної справи та особистісних якостей членів команди. За умови прийняття членами команди людини як особистості, з її якостями й рисами, чеснотами і вадами, приймає її дії тощо, це сприяє, як правило, її внутрішньому піднесенню – зростає самоповага й упевненість у собі, посилюється прагнення до досягнення найкращих результатів та успіху. Завдяки «прийняттю», серед членів команди встановлюється особливий емоційний зв'язок, який впливає на формування загальної творчої атмосфери в колективі.

З огляду на вищевказане можна зробити висновок, що освітньо-комунікативне середовище є досить динамічним утворенням, створення якого залежить від багатьох чинників. Для визначення параметрів сприятливого освітнього середовища для формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва звернено увагу на найбільш значущі характеристики, як-от:

- обґрунтованість науково-методологічних основ формування фахової компетентності майбутніх учителів на засадах міждисциплінарної координації;
- творча атмосфера й толерантне ставлення до учасників освітнього процесу з коректною координацією утруднень, що виникають під час занять;
- опора на технологію інноваційного навчання;

- наявність спеціального методико-технологічного забезпечення процесу формування фахової компетентності майбутніх учителів на засадах міждисциплінарної координації;
- усвідомлення студентами педагогічної спрямованості міждисциплінарних знань, які набуваються під час освоєння освітніх компонентів ОПП;
- здатність студентів до екстраполяції міждисциплінарних знань у сферу мистецької педагогіки;
- націленість студентів до застосування фахових знань і вмінь, надбаних під час опанування освітніх компонентів ОПП, у власній педагогічній діяльності в умовах виробничої (педагогічної) практики в закладах загальної середньої освіти;
- прояв умотивованого прагнення студентів до саморозвитку й творчої співпраці.

На нашу думку, саме перелічені чинники, зумовлюють специфіку та якість освітньо-комунікативного середовища, найбільш сприятливого для формування фахової компетентності майбутніх учителів на засадах міждисциплінарної координації.

Передбачаємо, що успішність фахового становлення студентів безпосередню пов'язана зі стратегією навчання, яка побудована з урахуванням освітніх інноваційних технологій і є цілеспрямованою на конкретний результат. Контекстуальний огляд джерел (А. Іщенко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, О. Олексюк та ін.) засвідчує – сьогодні пріоритетною стратегією в розвитку вищої освіти та дієвою технологією ведення освітнього процесу є міждисциплінарність (Іщенко, 2022). Дана стратегія є відповідною сучасним тенденціям освітньої галузі до інновацій, які надихають науковців, дослідників і педагогів-новаторів на розробку нових освітніх технологій і модернізацію форм навчання.

На думку І. Дичківської, освіта, як основа інтелектуального й духовного піднесення людини та рушій її особистісного становлення, «...не є незмінним, закостенілим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства,

національного буття народу» (І. Дичківська, 2015) Зазначені вченою фактори розвитку освітньої галузі і на попередніх етапах генезису педагогічної науки стимулювали освітні реалії до різноманітних модернізацій, але сучасне суспільство вимагає від освітян більш стрімких і кардинальних змін. Суголосною є думка І. Дичківської, що характерною ознакою сучасної освіти є саме інноваційність, як здатність до оновлення, відкритість новому (Там саме).

З огляду на зазначене, вважаємо за необхідне підкреслити актуальність освітніх інновацій – потужної сучасної технології, яка організує та модернізує навчальний процес з урахуванням потреб та особливостей аудиторії, в цілому, і суб'єктів навчання, зокрема. Беруться до уваги їхні здібності, інтереси, потреби, рівень сформованості ціннісної й мотиваційної сфери тощо. У наукових дослідженнях «інноваційні технології» розглядають в якості цілеспрямованої системи, яка складається з нестандартних форм навчальної діяльності та новаторських комунікативних та технічно-методичних засобів організації освітнього процесу з використанням педагогічних новацій, креативних прийомів і сучасних інформаційних технологій (мультимедійних пристроїв, інтерактивних дошок, комп'ютерів тощо).

Засвідчення зростаючого інтересу дослідників до потенціалу міждисциплінарної стратегії дозволяє дійти висновку щодо доречності визначення в якості третьої педагогічної умови нашого дослідження *застосування сучасних технологій реалізації ідей міждисциплінарної координації в процесі формування в студентів фахової компетентності.*

Попередні міркування дозволяють акцентувати увагу на важливості здійснення педагогічної координації міждисциплінарних знань, умінь і навичок у здобувачів мистецько-педагогічної освіти, заради їх вдалого застосування під час педагогічної практики та поліпшення результатів навчання. Мета міждисциплінарної координації спрямована на розвиток у студентів уміння сприймати інформацію із різних джерел та узагальнювати її крізь призму професійних потреб і завдань, і завдяки існуючим змістовим міждисциплінарним зв'язкам, екстраполювати переосмислену інформацію у фахово-дисциплінарну

площину. Обрання й розробка зазначеної умови відбувалося за принципом застосування ефективних (інноваційних) способів міждисциплінарної координації: обміну інформацією й корекції педагогічних дій, за яким уможлиблюється реалізація потенціалу стратегії міждисциплінарної координації й відбувається оптимізація освітнього процесу. Узгодженість з даним принципом дозволяє на всіх етапах методики формування фахової компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва більш ефективно реалізувати основні положення розробленої міждисциплінарної стратегії. Нагадаємо, що до основних положень зазначеного принципу належать:

- корегування освітнього процесу за рахунок інтегративних студентоцентризованих форм моніторингу сформованості компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- застосовування в організації освітнього середовища різновидів педагогічно-творчої взаємодії між викладачами та студентами;
- посилення фасилітативної спрямованості педагогічної діяльності викладачів ЗВО.

Зазначене підвищує значущість впровадження в освітній процес технології міждисциплінарної координації, яка має сприяти формуванню в суб'єктів освіти інтегрованих знань, тим самим виводячи їхні пізнавальні можливості на новий фахово спрямований рівень. Як результат, у майбутніх учителів музичного мистецтва розвиваються вміння самостійно узагальнювати й органічно поєднувати нову інформацію з раніше засвоєним навчальним матеріалом і формується здатність корегувати та систематизувати наявні й подекуди розрізнені знання й досвід, заради удосконалення й збагачення останніх. Більш за те, студентами набуваються навички інтерпретування нової інформації у відповідності до наявних педагогічних завдань, а також здатність застосовувати власні знання, уміння й досвід у різних навчальних ситуаціях. Такий досвід опрацювання інформації позитивно впливає на виконання професійних функцій викладача музичного мистецтва.

Ми наслідуємо ідеї Н. Кьон, щодо потенцій «технологій інноваційного циклу» (Кьон, 2007), яку досліджуємо в межах стратегії міждисциплінарної координації знання під час навчання. Передбачаємо дієвість та ефективність «технологій інноваційного циклу» задля забезпечення третьої умови нашого дослідження. Важливо підкреслити доцільність поетапного впровадження зазначеної технології, яка охоплює етапи: здійснення теоретичних досліджень; трансформації результатів у складові проєкту; реалізації проєкту у відповідній галузі діяльності. На підставі зазначеного, вбачаємо актуальну необхідність її впровадження в процес формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано доцільність здійснення дослідження на засадах компетентнісного, інтегративного, індивідуально-особистісного, полісуб'єктно-діалогічного, праксеологічного, рефлексивного, інноваційного наукових підходів. Визначено дидактичні принципи їх реалізації в освітньому процесі, а саме: творчого застосування знань та умінь у процесі різнофункціональної фахової діяльності; активізації умотивованого ставлення до самостійної творчої інтеграції знань та умінь, здобутих у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності; моніторингу перебігу міждисциплінарно-координаційних процесів; застосування ефективних інноваційних способів міждисциплінарної координації: обміну інформацією й корекції педагогічних дій; багаторівневої інтеграції в музично-освітньому практиці; зворотного зв'язку між фахово-функціональними завданнями і предметними компетентностями; фасилітативної підтримки; превалювання суб'єктно-творчого стилю педагогічного спілкування; корекційно-практичної спрямованості даних рефлексії та самооцінки.

Обґрунтовано педагогічні умови сприяння ефективності впровадження міждисциплінарної координації набуття фахової компетентності – стимулювання настанови на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття

фахової компетентності; забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формуального процесу; застосування сучасних технологій реалізації ідей міждисциплінарної координації у процесі формування в студентів фахової компетентності.

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КООРДИНАЦІЇ

3.1. Діагностичний інструментарій перевірки ефективності методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Аналіз підходів до формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації, здійснений у попередніх розділах дисертації, надає можливість теоретично розробити та організувати педагогічний експеримент для перевірки та підтвердження основних положень дослідження. Означена мета потребувала визначення наступних завдань:

- дослідження наявного рівня фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап дослідження);
- впровадження в освітній процес здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації (формувальний етап дослідження);
- здійснення аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи (контрольний етап дослідження).

Експериментальною базою дослідження слугував факультет музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Дослідно-практична робота здійснювалася продовж 2018 – 2022 років із здобувачами освіти другого-третього курсів.

У другому семестрі 2017-2018 н.р. було розпочато пілотний етап проекту, в якому взяли участь 14 студентів третього курсу. Його завданнями були

розроблення і апробація методики діагностики рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, добір і систематизація навчального й методичного матеріалу; організаційно-настановна підготовка викладачів до участі у формувальному експерименті.

До формувально-дослідної роботи було залучено 64 студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти другого-третього курсів та 15 викладачів кафедр музично-інструментальної підготовки, музичного мистецтва і хореографії, теорії музики і вокалу й диригентсько-хорової підготовки факультету музичної та хореографічної освіти.

Отже, всього до експериментальної роботи було залучено 78 студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Робота з членами експертно-формувальної групи розпочалася з їх опитування, яке мало на меті виявити наявність/відсутність проблем, які, на їх думку, виникають під час освітнього процесу та з'ясування протиріч у координації дисциплін вокально-хорового, історико-теоретичного, методичного та інструментального циклів, спрямованої на взаємопроникнення і взаємозбагачення підходів, методів і змісту навчального процесу. Структуру опитувальника визначили питання, присвячені, по-перше, мірі усвідомленості міждисциплінарної природи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і сутності координації дисциплін вокально-хорового, історико-теоретичного, методичного та інструментального циклів підготовки (1-5), по-друге – орієнтації на методику підготовки, в якій враховується освітньо-результативний потенціал міждисциплінарної координації (6-10). Запитання наведено у ДОДАТКУ А.

У результаті опрацювання відповідей майбутніх експериментаторів ми дійшли висновку, що в цілому викладачі-експерти усвідомлюють міждисциплінарну природу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і сутність координації дисциплін вокально-хорового, історико-теоретичного, методичного та інструментального циклів підготовки, однак не завжди розуміють, що ефективним засобом зростання якості освіти є міжпредметне узгодження структурних компонентів цілісного навчально-виховного процесу підготовки і

відповідно не приділяють на заняттях достатньої уваги особливостям формуванню інтегрованих знань і узагальнених способів музично-виконавської діяльності, завданням, спрямованим на забезпечення координацію внутрішньопредметного змісту дисципліни.

Так, 47% з них зазначили, що сутнісні характеристики музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка складається з підготовки голосу, хорового диригування та музично-інструментальної підготовки, спрямовані на інтерпретацію композиторських творів. 35% підтвердили, що вважають за потрібне удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва через впровадження міжпредметної координації комплексу дисциплін історико-теоретичного та музично-виконавського блоків. 22% погодилися з тим, що працюють зі студентами над формуванням навичок щодо виділення споріднених елементів у змісті предметів історико-теоретичного та музично-виконавського блоків. Тільки 18% викладачів зауважили, що працюють зі студентами над формуванням навичок аналізу виконавських засобів виразності, технічних труднощів, відмінностей ідеальних образно-слухових уявлень від реального звучання, спільних для всіх видів музично-виконавської підготовки (фортепіано, скрипка, акордеон, вокал, хорове диригування та ін.), а 7% з них підтвердили, що приділяють увагу процесу розуміння та інтерпретації музичних артефактів, організованого за принципом герменевтичного кола.

Таким чином, підсумки підготовчого етапу експериментального дослідження дозволили виявити основні риси ставлення викладачів до проблеми формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та орієнтуватися на розв'язання проблем, що виникають під час опанування змісту предметів історико-теоретичного та музично-виконавського блоків на засадах міжпредметної координації. Викладачами кафедр, на яких здійснюється підготовка здобувачів, були обговорені найбільш типові недоліки шляхів реалізації дидактичного потенціалу міжпредметної координації різних освітніх компонент, дотичних до історико-теоретичної та музично-виконавської

підготовки, а також ролі експериментальної методики у формуванні фахової компетентності у процесі опанування дисциплін навчального плану, а саме: «Вступ до спеціальності», цикл дисциплін музично-теоретичного спрямування, до якого входили «Основи теорії музики та практичного музикування», «Гармонія з основами поліфонії», «Аранжування та імпровізація», «Аналіз музичних творів», дисципліни, в яких вивчалась історія українського й зарубіжного музичного мистецтва, комплекс індивідуально-виконавських дисциплін – «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу» (для спеціальності 014) / «Вокал» (для спеціальності 025), «Хорове диригування», «Акомпанемент та ансамблева гра», а також «Методика викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти». До уваги також бралися завдання, вирішувалися у процесі занять на спецкурсах: «Основи звукорежисури», «Методика розвитку дитячого голосу», «Практикум з формування вокально-виконавської майстерності у співаків-початківців», «Гімнастика і хореографія», а також педагогічна практика, до якої здобувачі приступали в пасивній формі на 2 курсі, також в активній формі – у першому семестрі 3 курсу, під час викладання фрагментів уроків для школярів молодших класів. Враховуючи те, що до переліку спецкурсів вносилися зміни, їх зміст освоювався часткою здобувачів в межах аналогічних занять, організованих за допомогою Лабораторії інноваційних технологій у формі тренінгів і семінарів.

Констатувальна діагностика спрямовувалася на виявлення висхідного рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і передбачала розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва із врахуванням її компонентної структури та виявлення стану сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на початку навчання в університеті.

Розглянемо критерії й показники оцінювання рівнів сформованості компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Насамперед, зазначимо, що в наукових розвідках звернення до поняття критерію найбільш об'єктивно

«...виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ» (Дікун, 2018, с. 148), при цьому визначеність критерію та якісна характеристика рівня сформованості досліджуваного феномену, на думку вченої, виражаються через конкретні показники, як більш конкретні й типові прояви «...однієї із суттєвих сторін об'єкта, за яким можна встановити наявність якості та рівень його розвитку» (там само). Отже, точність визначення критерію і детерміновано-вірного вибору системи показників уможливорює об'єктивність отриманих результатів.

Згідно із вище зазначеним, рівнем сформованості будемо позначати міру якості, якої здобувачі освітнього рівня «бакалавр» зможуть досягти у процесі формування фахової компетентності на основі узагальнення отриманих результатів діагностики, скорельованих із системою критеріїв і показників загальної сформованості та зіставлення з очікуваними результатами.

Врахування компонентної структури феномену формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та аналіз масиву психолого-педагогічної, культурологічної й мистецтвознавчої наукової літератури дозволили відповідно до кожного структурного компоненту визначити критерії їх оцінювання й показники якості їх сформованості.

Перший, особистісно-мотиваційний компонент досліджувався через *настановно-мобілізаційний критерій*. Означений критерій дозволяв визначати усвідомленість ставлення здобувачів-бакалаврів до якісних проявів шкільної музичної освіти як культурно-світоглядного феномену, відповідальність у ставленні до якісних вимірів фахової підготовки, наявність потреби особистості у власному фаховому зростанні. У визначенні показників настановно-мобілізаційного критерію ми виходили з того, що сформованість особистісно-мотиваційного компонента фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва повинна проявлятися у свідомому ставленні до загального контенту фахової підготовки та впливу її якості на вирішення в своїй майбутній діяльності завдань, властивих учителю музичного мистецтва, наявності власних суджень та ідей щодо удосконалення змісту освітнього процесу з врахуванням

інноваційних тенденцій у суспільному розвитку, а звідси й потягу до використання додаткових інформаційних джерел, осмислення власного досвіду й потреби у його постійному збагаченні. На основі означеного показниками настановно-мобілізаційного критерію було обрано:

- усвідомлення культурно-світоглядної значущості якості музичної освіти школярів;
- визнання особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності;
- потреба у постійному фаховому самовдосконаленні.

Збір інформації відбувався за допомогою комплексу методів, серед яких: спостереження і оцінювання незалежними експертами, опитування, анкетування, бесіда-опитування, бесіда-інтерв'ю.

Другий, гностично-інтеграційний компонент розглядався через призму *пізнавально-компетентнісного критерію*, який дозволяв визначати фахово-спрямовану музичну обізнаність, наявність психолого-педагогічних знань у контексті професіограми майбутнього вчителя-музиканта, розуміння основ методичного забезпечення навчання школярів в єдності змісту і процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ми також враховували, що їх засвоєння має проявлятися в осмисленні взаємозв'язку загальнопедагогічної, психологічної, предметної спеціальної підготовки й особистісного розвитку здобувачів і спиратися на знання з історії й теорії музики, еволюції художніх стилів як засади здатності до професійних суджень цінність певного музичного твору, засвоєнні психологічних основ музичних здібностей і навчання музики школярів, зростання в них інтересу до мистецтва й набуття досвіду музичного сприйняття, розуміння специфіки добру творів для дитячої аудиторії.

На основі означеного показниками пізнавально-компетентнісного критерію було обрано:

- мистецько-фахову ерудованість;
- володіння психолого-педагогічними основами ефективної фахової діяльності;
- володіння методичними засадами ефективної фахово-педагогічної діяльності.

Характеристика міри сформованості фахової компетентності респондентів за цим критерієм оцінювалася на основі тестування з історико-теоретичного, психолого-педагогічного, методичного блоків підготовки.

Третій, виконавсько-фаховий компонент вивчався на засадах *функціонально-виконавського критерію*, який дозволяв оцінювати здатність респондентів самостійного розучувати, інтерпретувати і презентувати вокальні, хорові та інструментальні твори, враховуючи особливості їх сприйняття сучасними школярами і поєднувати їх з умінням надавати вербальну характеристику на уроках музичного мистецтва, а також під час здійснення просвітницько-лекторської діяльності у позакласній роботі, організовувати із школярами обговорення їхніх вражень, розробляти й планувати шкільні мистецько-виховні заходи та проводити їх під час педагогічної практики.

З метою виявленні рівнів сформованості даного компоненту було обрано такі *показники*:

- володіння навичками просвітницько-лекторської фахової діяльності;
- володіння навичками виконавсько-педагогічної діяльності;
- володіння навичками комунікативно-організаційного й виховного характеру.

Для їх оцінки застосовувались методи: лекція-бесіда із застосуванням сучасних ІКТ, аналіз і оцінювання експертами самостійно підготовленого вокального, інструментального й хорового твору; розробка й обґрунтування плану мистецько-виховного заходу.

Для оцінки четвертого, методико-практичного компоненту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано *формульовально-комунікативний критерій*, сутність якого мала засвідчити наявність у здобувачів-бакалаврів методичної компетентності й володіння практичними вміннями, спрямованими на ефективний розвиток музичних здібностей школярів як засади формування в них здатності до художньо-адекватного й осмисленого сприйняття музичних творів, навчання їх співу й іншим видам музикування, знаходженню із учнями порозуміння як важливого чинника реалізації духовно-

виховних потенцій музичного мистецтва. Показники означеного критерію стосувалися:

- здатності респондентів до екстраполяції музикологічних і методичних знань в практику занять із школярами в процесі лекторсько-просвітницької діяльності;
- здатності до екстраполяції набутого навчально-виконавського досвіду і методичних знань в практику занять із школярами в процесі формування в них навичок музикування;
- здатності до екстраполяції психолого-педагогічних і методичних знань у практику занять із школярами в процесі розвитку в них музичних здібностей і засвоєння основ музичної грамотності.

З метою оцінки показників критерію застосовувались проведення й оцінка фрагменту уроку з педагогічної практики із так званого «слухання музики», демонстрація фрагменту заняття зі співу з двома школярами (з розвиненими і нерозвиненими музичними здібностями), анкетування, розроблення плану уроку за темою музично-освітнього характеру.

П'ятим компонентом фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва визначався «творчо-корекційний», який реалізувався через рефлексивно-інтенційний критерій. Означений критерій був спрямований на оцінку здатності респондентів до самооцінки й самокорекції своєї діяльності та готовності до оволодіння новими засобами підвищення її якості. З метою виявленні рівнів сформованості даного компоненту було обрано такі показники:

- здатність до адекватної самооцінки якості підготовленості до музично-просвітницької, виконавської й викладацько-формульовальної діяльності;
- здатність до самокорекції власної підготовки до фахової діяльності;
- міра активності в оволодінні сучасними інноваційними засобами підвищення якості підготовленості до фахової діяльності.

Для оцінки зазначених показників було застосовано анкетування-самооцінювання, порівняння оцінок їхньої виконавської діяльності експертами з результатами самооцінювання, завдання на виправлення власних недоліків,

анкетування на виявлення міри активності в оволодінні інноваційними технологіями з метою підвищення якості підготовленості до фахової діяльності.

У таблиці 3.1. представлено перелік структурних компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та критеріїв і показників їх оцінювання.

Таблиця 3.1

Компоненти фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, критерії та показники діагностування рівнів їх сформованості

№	Компоненти	Критерії	Показники
1	особистісно-мотиваційний	настановно-мобілізаційний	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення культурно-світоглядної значущості якості музичної освіти школярів; • визнання особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності; • потреба у постійному фаховому самовдосконаленні
2	гностично-інтеграційний	пізнавально - компетентнісний	<ul style="list-style-type: none"> • мистецько-фахова ерудованість; • володіння психолого-педагогічними основами ефективної фахової діяльності; • володіння методичними засадами ефективної фахової діяльності
3	виконавсько-фаховий	функціонально-виконавський	<ul style="list-style-type: none"> • володіння навичками просвітницько-лекторської фахової діяльності; • володіння навичками виконавсько-педагогічної діяльності; • володіння навичками комунікативно-організаційного й виховного характеру
4	методико-практичний	формульовано-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> • здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі лекторсько-просвітницької діяльності; • здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі формування в них навичок музикування; • здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі розвитку в них музичних здібностей і основ музичної грамотності
5	творчо-корекційний	рефлексивно-інтенційний	<ul style="list-style-type: none"> • здатність до адекватної самооцінки якості підготовленості до фахової діяльності; • здатність до самокорекції власної підготовки до фахової діяльності; • міра активності в оволодінні сучасними інноваційними технологіями з метою підвищення якості підготовленості до фахової діяльності

Розглянемо більш докладно методику і перебіг констатувального етапу експериментального дослідження та здійснимо аналіз його результатів, отриманих на основі моніторингу сформованості обґрунтованих критеріїв фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва й показників їх прояву.

Вихідний рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за *настановно-мобілізаційним* критерієм на цьому етапі експерименту був визначений із застосуванням педагогічного спостереження на заняттях з експериментальних освітніх компонентів та оцінки незалежних експертів, а також за допомогою опитування, анкетування, бесіди-опитування, бесіди-інтерв'ю, математичних методів статистичної обробки отриманих результатів.

Процедура отримання діагностичних даних за показником «усвідомлення культурно-світоглядної значущості якості музичної освіти школярів» здійснювалася на основі проведення опитування, яке допомогло оцінити пізнавальну активність на заняттях. Зміст опитувальника наведено у ДОДАТКУ Б.

За результатами опитування з'ясувались наявність знань у галузі дисциплін музично-історичного і теоретичного циклів, у руслі яких у респондентів формуються свідоме ставлення до художньо-історичних, національних та індивідуальних композиторських стилів, типових для шкільної програми жанрів, а також знання в галузі теорії музики, зокрема – розуміння сутності головних понять і категорій, здатність до оперування внутрішніми слуховими уявленнями, які формуються під час вивчення основ теорії музики, а також володіння навичками практичного, зокрема – і творчого музикування. В аналізі результатів опитування експертами підсумовувалась кількість наданих респондентами відповідей, які було оцінено позитивно. Вірні відповіді на 1-3 запитання оцінювались в 1 бал, на 4-6 запитань – у 2 бали. Якщо респондент надавав вірні відповіді на 7-8 запитань, то отримував 3 бали; а кількість вірних відповідей на 9-10 запитань оцінювалася в 4 бали.

Оцінювання міри сформованості другого показника першого критерію – визнання особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності мало свідчити про наявність/відсутність розуміння як смислу категорії відповідальності щодо освітнього процесу, так і її зв'язку з поняттям якості навчання. Ці дані отримувалися методами анкетування та бесіди-опитування з метою виявлення корисності звернення здобувачів до додаткових інформаційних джерел. Зміст анкети наведено у Додатку Б/1. У процесі анкетування з'ясувалися питання щодо необхідності: працювати над зростанням рівня поінформованості з дисциплін фахової підготовки, коректувати цілі та вдосконалювати зміст освіти для зростання якості власної підготовки необхідно зростання якості власної підготовки, усвідомлювати риси її якості; риси особистості, відповідальної за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності; розуміти зміст і риси освітнього процесу з фахових дисциплін, усвідомлювати чинники впливу на мотивацію до особистої відповідальності за якість власної підготовки й мету якісної фахової освіти, формулювати мотиви вибору професії вчителя музичного мистецтва у контексті власної відповідальності за якість навчання.

Методика обробки результатів була подібною до попередньої: вірні відповіді оцінювались у два бали. Чим вищою була кількість позитивно оцінених відповідей, тим вищою була оцінка, що визначала рівень особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності. Шкала оцінювання була такою: – 2-6 вірних відповідей оцінювалися у 1 бал, 7-12 – у 2 бали, 13-16 – у 3 бали, від 17 до 20 – у 4 бали.

Рівень сформованості третього показника даного критерію – потреби у постійному фаховому самовдосконаленні засвідчувала здатність здобувачів до осмислення інноваційних тенденцій сучасної педагогічної дійсності й критичний аналіз свого досвіду шкільної музичної освіти і наявність власних суджень, ідей і пропозицій щодо удосконалення музично-освітньої практики. Процедура отримання діагностичних даних здійснювалась на основі продовження запитань

анкети й змісту бесіди-опитування, а також бесіди-інтерв'ю за блоком підготовлених запитань.

Зміст запитань представлено у другій частині анкети, яку наведено в Додатку Б/2 У процесі анкетування з'ясовувались питання щодо: розуміння здобувачами змісту процесу професійного самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва, смислу поняття професійності в контексті потреби у постійному фаховому самовдосконаленні, специфіки організації освітнього процесу у ЗВО, сутності акме у процесі професійного самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва, циклу фахової підготовки, в якому найгостріше відчувається потреба у постійному самовдосконаленні; виявлення найбільш важливих для процесу власного професійного самовдосконалення видів мислення та видів компетентності, сутності фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті інноваційних тенденцій сучасної педагогічної дійсності, новітніх шляхів розвитку мистецької освіти, чинників, які заважають створенню загальної картини концептуального підходу до процесу професійного самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Крім того, нас цікавила міра активності звернення здобувачів до додаткових інформаційних джерел, з метою чого також було проведено відповідну бесіду-опитування. В її процесі з'ясовувались ставлення респондентів до необхідності звертатися до додаткової наукової літератури з історії еволюції художніх стилів зарубіжної та української музики, можливості використовувати ці знання в художньо-педагогічній і виконавській практиці; використання інформаційних джерел з методики викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти, опанування нових інформаційно-комунікаційних технологій, оволодіння сучасними методичними здобутками в галузі постановки голосу, гри на відповідному інструменті, хорового диригування, завчасного ознайомлення із шкільними підручниками тощо.

Оцінюючи результати, експерти підсумовували кількість позитивно оцінених відповідей. Якщо їх кількість не перевищувала 3 запитань, респондент отримав 1 бал, 4-6 позитивно оцінених відповіді дозволяли йому отримати 2

бали. Вірні відповіді на 7-8 запитань оцінювались у 3 бали, а на 9-10 запитань – у 4 бали.

Аналіз даних, отриманих за кожним із трьох показників, дозволив узагальнити отримані результати, що надало можливість диференціювати респондентів за чотирма групами. Обрахування середньої арифметичної величини за всіма показниками увиразнило міру сформованості особистісно-мотиваційного компоненту за настановно-мобілізаційним критерієм. Отримані дані наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за настановно-мобілізаційним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	усвідомлення культурно-світоглядної значущості якості музичної освіти школярів		визнання особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності		потреба у постійному фаховому самовдосконаленні		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,3	1	3,1	1	3,1	4,2
3	7	21,9	6	18,8	5	15,6	18,8
2	11	34,4	14	43,8	14	43,8	40,6
1	12	37,5	11	34,4	12	37,5	36,5
Контрольна група							
4	3	9,4	2	6,3	1	3,1	6,3
3	8	25,0	5	15,6	6	18,8	19,8
2	11	34,4	12	37,5	14	43,8	38,5
1	10	31,3	13	40,6	11	34,4	35,4

З таблиці помітно, що за першим показником, який відбивав усвідомлення культурно-світоглядної значущості якості музичної освіти школярів, 4 бали отримало в обох групах – ЕГ 6,5% та КГ 9,4% здобувачів; у 3 бали було оцінено в

ЕГ 21,9% та КГ 25,0%; 2 бали в ЕГ отримало 34,4% респондентів, у КГ – 34,4%; низький бал – 1 отримали 37,5% у ЕГ та 31,3% у КГ. За другим показником, який відображав наявність визнання здобувачами особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності, 4 бали отримали в ЕГ 3,1% і КГ 6,3% бакалаврів. 18,8% в ЕГ та 15,6% в КГ отримали 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 43,8% респондентів з ЕГ та 37,5% – у КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 34,4% у ЕГ та 40,6% у КГ. Результати третього показника, який характеризував потребу у постійному фаховому самовдосконаленні оцінки 4 балів досягли 3,1% в ЕГ та КГ, 3 балів – 15,6% в ЕГ, 18,8% в КГ; 2 балів – 43,8% в ЕГ та в КГ; 1 бал отримали 37,5% респондентів з ЕГ і 34,4% – з КГ.

Таким чином, узагальнені результати за настановно-мобілізаційним критерієм склали: в ЕГ 4,2% та КГ 6,3% – за 4 балами; 18,8% в ЕГ та 19,8% у КГ було оцінено в 3 бали; 40,6% у ЕГ та 38,5% КГ отримали 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 36,5% в ЕГ та 35,4% у КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність пошуку методів активізації особистіно-мотиваційних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідження ступеню сформованості *гностично-інтеграційного компоненту* фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося за *пізнавально-компетентнісним* критерієм з наступними показниками: мистецько-фахова ерудованість; володіння психолого-педагогічними основами ефективної фахової діяльності; володіння методичними засадами ефективної фахової діяльності. Висхідний рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на цьому етапі констатувального експерименту був визначений із застосуванням педагогічного спостереження на заняттях з експериментальних освітніх компонентів та оцінки незалежних експертів, а також за допомогою комплексу тестувань.

Процедура отримання діагностичних даних з показника мистецько-фахової ерудованості здійснювалась на основі проведення тестування з історії музики, музично-теоретичних питань, орієнтації у стильових особливостях музичних

творів, зокрема – і репертуару для дитячої аудиторії, спрямованих на оцінювання міри повноти й всебічності підготовленості в зазначеній галузі.

Зміст тестових завдань міститься у ДОДАТКУ В.

Для виявлення діагностичних даних показника володіння психолого-педагогічними основами ефективної фахової діяльності було застосовано тестування на виявлення знань в галузі психології розвитку музичних здібностей і навчання музики школярів, яке допомогло оцінити уміння пов'язувати знання з психології із практичними завданнями. Зокрема, з'ясовувались питання: інтересів для отримання професії вчителя музичного мистецтва, необхідних дій для розвитку музичного мислення, артистизму, музичного слуху, музично-ритмічної здібності, музичної уяви, слухових уявлень, досвіду музичного сприймання школярів. Зміст тесту подано у ДОДАТКУ В/1.

Діагностика показника володіння методичними засадами ефективної фахової діяльності здійснювалась на основі анкетування на виявлення знань в галузі активізації інтересу до цінностей музичного мистецтва, розвитку музичного сприйняття та музично-творчих здібностей школярів навчання співу, яке допомогло оцінити зорієнтованість на вирішення світоглядних, музично-виховних, розвивальних і освітніх завдань. У процесі тестування з'ясовувались питання: відображення в музичних творах світу природи і людини, жанрів та стилів як цінностей музичного мистецтва; дій для активізації інтересу школярів до навчання співу, розвитку імпровізаційної діяльності, ефективної організації процесу сприйняття музичних творів на уроках, особливостей музичного сприймання; важливість забезпечення поетапного удосконалення завдань із слухання музики; роль мистецької ерудованості вчителя у формуванні музичних інтересів школярів. Зміст анкети наводиться у ДОДАТКУ В/2.

Оцінювання експертами отриманих результатів за кожним з трьох показників пізнавально-компетентнісного критерію відбувалося у такий спосіб: позитивні відповіді більше 90 % оцінювались у 4 бали. Розбіжність від 89 % до 68 % вірних відповідей – 3 бали, від 67 % до 35 % – 2 бали. Вірні відповіді менш ніж 35 % оцінювались в 1 бал. Отримані дані наведено в таблиці 3.3.

Із поданих результатів зрозуміло, що за першим показником – володіння навичками просвітницько-лекторської фахової діяльності – найвищий бал – 4, отримала більша кількість учасників експерименту порівняно з попереднім критерієм – 6,3% з ЕГ та з КГ. Оцінку в 3 бали отримало 21,9% в ЕГ та 15,6% в КГ. У 2 бали було оцінено 37,5% респондентів ЕГ та 40,6% в КГ, що демонструє невелике зменшення, порівняно з даними, отриманими за попереднім критерієм. Найнижчий, 1 бал отримали 34,4% ЕГ та 37,5% КГ.

Таблиця 3.3

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за пізнавально-компетентнісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	мистецько-фахова ерудованість		володіння психолого-педагогічними основами ефективної фахової діяльності		володіння методичними засадами ефективної фахової діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,3	1	3,1	2	6,3	5,2
3	7	21,9	4	12,5	5	15,6	16,7
2	12	37,5	15	46,9	12	37,5	40,6
1	11	34,4	12	37,5	13	40,6	37,5
Контрольна група							
4	2	6,3	3	9,4	1	3,1	6,3
3	5	15,6	8	25,0	10	31,3	24,0
2	13	40,6	10	31,3	9	28,1	33,3
1	12	37,5	11	34,4	12	37,5	36,5

За другим показником, який відображав володіння навичками виконавсько-педагогічної діяльності психолого-педагогічними основами ефективної фахової діяльності, 4 бали отримали в ЕГ 3,1% і КГ 9,4% бакалаврів. 12,5% в ЕГ та 25,0%

в КГ отримали 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 46,9% респондентів з ЕГ та 31,3% – у КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 37,5% у ЕГ та 34,4% у КГ.

Результати третього показника, який характеризував потребу у постійному фаховому самовдосконаленні оцінки 4 балів досягли 6,3% в ЕГ та 3,1% в КГ, 3 бали отримало 15,6% респондентів з ЕГ і 31,3% – у КГ; у 2 бали було оцінено 37,5% здобувачів з ЕГ та 28,1% з КГ; 1 бал – 40,6% в ЕГ, 37,5% в ЕГ.

Узагальнені результати за пізнавально-компетентнісним критерієм були такими: 5,2% здобувачів з ЕГ та 6,3% з КГ було оцінено у 4 бали; 16,7% в ЕГ та 24,0% у КГ отримали по 3 бали; 40,6% у ЕГ та 33,3% у КГ отримали 2 бали, а 37,5% в ЕГ та 36,5% в КГ було оцінено найнижчим балом – 1, що свідчить про необхідність активізації пізнавально-фахової діяльності студентів і надання уваги підвищенню ефективності методів і технологій формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідження ступеню сформованості виконавсько-фахового компоненту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося за *функціонально-виконавським* критерієм і такими показниками: володіння навичками просвітницько-лекторської фахової діяльності; володіння навичками виконавсько-педагогічної діяльності; володіння навичками комунікативно-організаційного й виховного характеру.

Рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва визначався за допомогою комплексу творчих завдань: розроблення тексту лекції бесіди із застосуванням сучасних ІКТ на певну тему, а також на засадах аналізу й експертного оцінювання якості виконаного респондентами комплексу завдань на самостійну підготовку вокального, інструментального й хорового творів з програмного матеріалу, передбаченого для демонстрації на уроці або розучування із школярами. Крім того, студентам пропонувалося завдання на розроблення, обґрунтування (захист) плану мистецько-виховного заходу, якість якого оцінювалася експертами за ознаками відповідності віковим особливостям цільової групи, логічності й винахідливості у

будові заходу й пропонованих методах і прийомах зацікавлення учнів та досягнення поставлених завдань, зокрема – і завдяки вмінню застосувати сучасні ІКТ. Ступінь відповідності виконання завдання означеним критеріям дозволив експертам оцінити результати за 4-бальною шкалою.

Для виявлення діагностичних даних другого показника було застосовано завдання щодо самостійної підготовки вокального, інструментального та хорового творів, якість виконання яких оцінювалась за критеріями: грамотність і точність тексту, адекватність художньо-образного втілення, комунікативна спрямованість.

Діагностика показника володіння навичками комунікативно-організаційного й виховного характеру здійснювалась на основі виконання завдання з обґрунтування та захисту плану мистецько-виховного заходу й проведення його у процесі педагогічної практики, яке оцінювалось за критеріями: оригінальність ідеї, володіння методикою і технологією організації мистецько-виховного заходу, передбачення стилю і засобів педагогічної комунікації, спрямованих на формування в школярів власної активності й зацікавленості участю в пропонованому заході. Міра відповідності виконаного завдання представленим вище критеріям слугував підставою для їх оцінювання експертами за 4-бальною шкалою.

Отримані дані наведено в таблиці 3.4. Із поданих результатів помітно, що за першим показником – мистецько-фахову ерудованість – більша кількість учасників експерименту порівняно з попереднім критерієм – 3,1% з ЕГ та 6,3% з КГ отримали найвищий бал. Оцінку в 3-х бали отримали 28,1% в ЕГ та 15,6% з КГ. У 2 бали було оцінено 37,5% респондентів з ЕГ та 40,6% – з КГ. Найнижчий, 1 бал, отримало 31,3% здобувачів у ЕГ та 37,5% – у КГ.

За другим показником, який відображав володіння навичками виконавсько-педагогічної діяльності, у 4 бали в ЕГ було оцінено 12,5% і 9,4% бакалаврів у КГ. Ще 25,0% в ЕГ та КГ отримали по 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 34,4 % респондентів з ЕГ та 31,3 % – у КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 28,1% у ЕГ та 34,3% у КГ.

Таблиця 3.4

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-виконавським критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	володіння навичками просвітницько-лекторської фахової діяльності		володіння навичками виконавсько-педагогічної діяльності		володіння навичками комунікативно-організаційного й виховного характеру		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,1	4	12,5	2	6,3	7,3
3	9	28,1	8	25,0	9	28,1	27,1
2	12	37,5	11	34,4	10	31,3	34,4
1	10	31,3	9	28,1	11	34,3	31,2
Контрольна група							
4	2	6,3	3	9,4	1	3,1	6,3
3	5	15,6	8	25,0	10	31,3	24
2	13	40,6	10	31,3	9	28,1	33,3
1	12	37,5	11	34,3	12	37,5	36,4

Результати третього показника, який характеризував володіння навичками комунікативно-організаційного й виховного характеру, оцінку в 4 бали отримали 6,3% в ЕГ та 3,1% КГ, 3 бали – 28,1% в ЕГ, 31,3% в КГ; 2 бали – 31,3% в ЕГ та 28,1% в КГ; 1 бал – 34,3% досліджуваних з ЕГ і 37,5% – з КГ.

Таким чином, узагальнені результати за функціонально-виконавським критерієм склали: за 4 балами – 7,3 % у ЕГ та 6,3% у КГ; 27,1% в ЕГ та 24% у КГ було оцінено в 3 бали; 34,4% у ЕГ та 33,3% у КГ отримали 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 31,2% в ЕГ та 36,4% в КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про наявність проблем і в цій галузі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до компетентної фахової діяльності.

Висхідний рівень сформованості методико-практичного компоненту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що здійснювався за *формульовано-комунікативним* критерієм, досліджувався методами педагогічного спостереження на музично-фахових заняттях, оцінки незалежними експертами характеру спілкування й поведження респондентів, а також за допомогою оцінювання розроблених в попередніх завдання планів уроку й музично-просвітницького заходу та проведення фрагменту індивідуального заняття із співу із двома школярами з різним рівнем розвитку музичних здібностей і вокальної підготовки.

Увага зверталася на стиль спілкування здобувачів у власних взаєминах, а також на їх вміння створити психологічно-позитивну й художню атмосферу під час спілкування з учнями, зацікавити їх музичним матеріалом і навчальними завданнями, здійснювати психологічну підтримку їхніх виконавських спроб, не проявляючи роздратування й незадоволення в тому випадку, якщо не вдавалося досягти відчутних позитивних результатів, а також на загальну культуру спілкування й мови майбутніх учителів, їх вміння висловлювати власні судження, проявляючи повагу до думок співбесідника. Експерти оцінювали якість спілкування респондентів поміж собою та із школярами за означеними критеріями за 4-бальною шкалою.

Для виявлення діагностичних даних другого показника здатності до екстраполяції методичних знань в практику занять зі школярами в процесі формування в них навичок музикування, респондентам пропонувалося провести фрагмент заняття із співу з двома школярами – з достатньо розвинутими й нерозвинутими музичними здібностями, що допомогло виявити вміння визнаати існуючі проблеми та їх чинники, готовність визначати адекватності й ефективності в роботі із певним учнем методи їх подолання. Оцінювання експертами виконаних завдань виявило, що значна частка респондентів не може визначити суттєві проблеми в музичному розвитку учнів і пояснити їх чинники, наприклад – нездатність інтонувати та невміння школяра концентруватися на взірці, які

йому надає вчитель, надмірне напруження нижньої щелепи тощо, а звідси – й нездатність визначати способи їх подолання.

Оцінювання сформованості третього показника формульовано-комунікативного критерію – здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі розвитку в них музичних здібностей і основ музичної грамотності відбувалося на основі аналізу проведеного в попередньому випробуванні уроку з вокалу із двома учнями. На цьому етапі діагностування оцінюванню експертів підлягали вміння здобувача досягати позитивних зрушень у вокальному розвитку школярів під час проведення заняття. Крім того, перевіріці підлягав розроблений студентами план уроку за певною темою. Якість виконання другого завдання оцінювалась за наступними критеріями: відповідність форм діяльності й музичних прикладів віковим особливостям учнів, змістовність і логічність структури заняття, доцільність передбачених для застосування сучасних технологій.

Отримані дані наведено в таблиці 3.5. З них помітно, що за першим показником, який відбивав здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі музично-просвітницької музично діяльності, 4 бали отримало в ЕГ – 9,4% та в КГ – 6,3% здобувачів; у 3 бали було оцінено 31,3% з них в ЕГ та 28,1% – у КГ; 2 бали в ЕГ отримало 31,3% респондентів, у КГ – 34,4%; низьким балом – 1 – було оцінено 28,1 % членів ЕГ та 31,3% – у КГ.

За другим показником, який відображав здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі формування в них навичок вокального музикування, 4 бали отримало 3,1% студентів з ЕГ та 6,3% в КГ – бакалаврів. 5,0% в ЕГ та 28,1% в КГ отримали 3 бали; у 2 бали за цим показником було оцінено 37,5 % респондентів з ЕГ та 34,4 % – у КГ. Найнижчим балом – 1 – було оцінено 34,4% у ЕГ та 31,3% у КГ.

Результати третього показника, який характеризував здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі формування в них основ музичної грамотності, оцінку в 4 бали не отримав ні один

респондент з ЕГ та 3,0% – з КГ. У 3 бали було оцінено по 9,4% респондентів з ЕГ і КГ; 2 бали отримало 40,6% здобувачів у ЕГ та 43,8% – у КГ; в 1 бал було оцінено з них 50,0% в ЕГ і 43,8% – у КГ.

Таблиця 3.5

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за формульовано-комунікативним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі лекторсько-просвітницької діяльності		здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі формування в них навичок музикування		здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі розвитку в них музичних здібностей і основ музичної грамотності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	3	9,4	1	3,1	0	0,0	4,2
3	10	31,3	8	25,0	3	9,4	21,9
2	10	31,3	12	37,5	13	40,6	36,5
1	9	28,0	11	34,4	16	50,0	37,4
Контрольна група							
4	2	6,3	2	6,3	1	3,0	5,2
3	9	28,0	9	28,0	3	9,4	21,9
2	11	34,4	11	34,4	14	43,8	37,5
1	10	31,3	10	31,3	14	43,8	35,4

Таким чином, узагальнені результати за методико-практичним критерієм склали: за 4 балами – 4,2 % у ЕГ та 5,2% у КГ; 21,9% в ЕГ та КГ було оцінено в 3 бали; 36,5% у ЕГ та 37,5% у КГ отримали 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 37,4% в ЕГ та 35,4% в КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про необхідність активізації педагогічного впливу на методико-практичний

критерій сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідження ступеня сформованості творчо-корекційного компоненту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося за *рефлексивно-інтенційним* критерієм з наступними показниками: здатність до адекватної самооцінки якості підготовленості до фахової діяльності; здатність до самокорекції власної підготовки до фахової діяльності; міра активності у оволодінні сучасними інноваційними засобами підвищення якості підготовленості до фахової діяльності з метою підвищення якості підготовленості до фахової діяльності.

Висхідний рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва був визначений за допомогою анкетування-самооцінювання, педагогічного спостереження й оцінювання незалежними експертами якості виконання завдань, що виконувалися за попередніми критеріями, а також здатності студентів виявляти й виправляти помічені недоліки. Зміст завдань з анкетування-самооцінювання наведено у ДОДАТКУ Г.

Методика обробки результатів відповідала наступному: вірні відповіді оцінювались у чотири бали. Чим вищою була кількість позитивно оцінених відповідей, тим вищою була оцінка, яка виставлялась за 4-бальною шкалою.

Для оцінювання результатів діагностики у перевірці здатності респондентів до самокорекції і виправлення власних недоліків, з респондентами спочатку обговорювались їхні роботи на самооцінку, уточнювались головні помилки у виконанні одного з розучуваних творів – вокального, інструментального або диригентського і пропонувалося попрацювати над їх виправленням впродовж 3х днів. Повторне виконання твору аналізувалося з позиції міри виправлення похибок і міри ефективності корекційних зусиль респондентів. Якщо всі, визначені раніше помилки були вдало виправлені, зусилля респондента оцінювались у 4 бали. Якщо не виправленими були окремі і відносно значні недоліки, наприклад, ритмові, гармонічні й динамічні, а недоліки у фразуванні залишилися, він отримував 3 бали. В тому випадку, якщо здобувачеві вдавалося

позбавитися тільки частки похибок, він отримував 2 бали, а якщо його виправлення були майже непомітними, оцінка дорівнювала 1 балу.

Діагностика показника міри активності в оволодінні сучасними інноваційними технологіями задля підвищення якості підготовленості до фахової діяльності (третій показник), здійснювалась на основі анкетування та демонстрації здобувачем вміння використовувати навички їх використання, відповідно даним, представленим у анкеті. Якщо здобувач впевнено володів широким і багатоплановим колом технологій (комп'ютерних, хмарних, нотно-графічних, спрямованих на удосконалення особистісних властивостей), і за власною ініціативою застосовував їх у процесі самостійної роботи, розумів їх значущість для підвищення ефективності процесу оволодіння професійними навичками й знаннями, він отримував 4 бали. 3 бали отримували студенти, які володіли різними технологіями, і позитивно ставилися до проблеми розширення їх кола, але проявляли невпевненість у їх застосуванні. Досліджувані, які володіли обмеженою кількістю технологій, і не проявляли актину зацікавленість до збагачення своїх можливостей, отримували 2 бали; якщо студент не розумів практичної корисності і доцільності застосування сучасних технологій і вважає себе «нездатним» до їх використання, від отримував 1 бал.

Дані, отримані за цим критерієм, представлено в таблиці 3.6. Із поданих результатів зрозуміло, що за першим показником – здатність до адекватної самооцінки якості підготовленості до фахової діяльності – більша кількість учасників експерименту порівняно з попереднім критерієм – 3,1% з ЕГ та з КГ отримали найвищий бал.

Оцінку 3 бали підтвердили 25% в ЕГ та 28,1% в КГ. У 2 бали було оцінено 34,4% респондентів ЕГ та КГ, що демонструє невелике зменшення порівняно з попереднім критерієм. Найнижчий, 1 бал отримали 37,5% ЕГ та 34,4% КГ.

За другим показником, який відображав здатність до самокорекції власної підготовки до фахової діяльності, в 4 бали не отримав ні один здобувач з ЕГ і 3,1% бакалаврів з КГ. Можливості 21,9% респондентів з ЕГ та 18,8% з КГ було оцінено у 3 бали; 2 бали за цим показником отримало 37,5 % респондентів з ЕГ та

43,7% – у КГ; найнижчим балом – 1 – було оцінено 40,6% студентів у ЕГ та 34,4% – у КГ.

Таблиця 3.6

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-інтенційним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	здатність до адекватної самооцінки якості підготовленості до фахової діяльності		здатність до самокорекції власної підготовки до фахової діяльності		міра активності у оволодінні сучасними інноваційними засобами підвищення якості підготовленості до фахової діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,1	0	0,0	1	3,1	2,1
3	8	25,0	7	21,9	9	28,1	25,0
2	11	34,4	12	37,5	11	34,4	35,4
1	12	37,5	13	40,6	11	34,4	37,5
Контрольна група							
4	1	3,1	1	3,1	0	0,0	2,1
3	9	28,1	6	18,8	8	25,0	24,0
2	11	34,4	14	43,7	12	37,5	38,5
1	11	34,4	11	34,4	12	37,5	35,4

Результати третього показника, який характеризував міру активності досліджуваних у оволодінні сучасними інноваційними технологіями з метою підвищення якості підготовленості до фахової діяльності, оцінки були такими: 4 бали отримали 3,1% в ЕГ, у КГ таких студентів не було; 3 бали отримали 28,1% респондентів з ЕГ і 25,0% – з КГ; у 2 бали було оцінено 34,4% респондентів з ЕГ та 37,5% з КГ; у 1 бал – 34,4% здобувачів в ЕГ і 37,5% – з КГ.

Таким чином, узагальнені результати за рефлексивно-інтенційним критерієм склали: за 4 балами – 2,1 % у ЕГ та у КГ; 25% в ЕГ та 24% у КГ було оцінено в 3 бали; 35,4% у ЕГ та 38,5% у КГ отримали 2 бали, а найбільша кількість респондентів – 37,5% в ЕГ та 35,4% в КГ отримали найнижчий 1 бал, що свідчить про недовго сформованість критичного мислення й здатності об'єктивно оцінювати свій рівень фахових знань і вмінь, властиві недоліки у своїй підготовці до майбутньої діяльності та недостатню зацікавленість більшості здобувачів у опануванні сучасних інноваційних технологій з метою підвищення якості підготовленості до фахової діяльності.

Узагальнені дані за всіма компонентами сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва надали можливість визначити середньоарифметичне значення та встановити й охарактеризувати рівні їх сформованості, а саме: компетентнісно-індиферентний, початково-пошуковий, самостійно-компетентнісний, творчо-компетентнісний. Схарактеризуємо характерні ознаки прояву цих рівнів у респондентів.

Компетентнісно-індиферентний рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва характеризувався недостатньою усвідомленістю культурно-світоглядної значущості музичної освіти школярів, низькою пізнавальною активністю на заняттях, відсутністю зацікавленості щодо звернення до додаткових інформаційних джерел; не виявлялась у них і потреба у фаховому самовдосконаленні, критичному аналізу свого досвіду шкільної музичної освіти й закономірно проявлялося в їх пасивності, відсутності власних суджень, ідей і пропозицій щодо удосконалення музично-освітньої практики й відсутності мистецько-фахової ерудованості, низькій якості знань і здатності до їх осмислення й інтеграції, невмінні пов'язувати психолого-педагогічні знання з вирішенням музично-методичних і практичних завдань. Цим здобувачам був властивий також недостатній рівень сформованості виконавських навичок у всіх його проявах – інструментальному, співочому, диригентсько-хоровому й нездатність виправляти у самостійній роботі властиві їм недоліки. Не володіли ці здобувачі також навичками аналізу музичних

творів та надання їм переконливої вербальної художньо-образної характеристики, здатністю настроювати школярів на емоційно-особистісне сприйняття музичних прикладів і тим самим впливати на їхнє ставлення до музичного мистецтва, поза чим неможливо реалізувати його духовно-виховний та художньо-освітній потенціал. Притаманна цій групі респондентів була й слабка розвиненість самооцінно-корекційної діяльності, нездатність до об'єктивного й обґрунтованого самоаналізу, а також майже повна відсутність зацікавленості в оволодінні сучасними інноваційними засобами навчання й викладання, яку вони пояснювали нездатністю до опанування сучасних комунікативно-інформаційних засобів і музично-технічних приладів і обмежувалися зверненням до соціальних мереж з метою розваги і побутового спілкування. Кількість здобувачів, яких було віднесено до цього рівня, склала 35,4% в ЕГ та 35,4% в КГ.

Початково-пошуковий рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва проявлявся в тому що вони в цілому погоджувалися з тим, що музична освіта школярів є важливим для їхнього розвитку, але не були здатні визначити, в чому саме проявляється позитивний вплив музичних занять на особистісне становлення школярів; їхня пізнавальна активність на заняттях та в самостійній роботі була нестійкою, звернення до додаткових інформаційних джерел спорадичним; тенденція до фахового самовдосконалення проявлялася фрагментарно, їхні власні судження і пропозиції щодо удосконалення музично-освітньої системи були поверховими; психолого-педагогічна й мистецька ерудованість цих респондентів була неостанньою, що не дозволяло їм усвідомити сутність і способи інтеграції своїх знань та умінь в їх спрямовуванні на вирішення фахово-методичних і практичних завдань.

Недостатньо високим, всебічним і рівномірним було їх володіння виконавськими навичками, які стосувалися інструментальних, вокальних і диригентських умінь майбутніх учителів, невміння виправляти свої недоліки в повному обсязі; навички аналізу музичних творів і необхідні для цього знання відрізнялись фрагментарністю; у вербальних характеристиках, які вони надавали творам, ці студенти застосували, переважено, відсторонені й стандартні

характеристики, не проявляючи своє власне розуміння їх художньо-образного змісту, що не дозволяло досягати бажаного впливу на ставлення школярів до музичних творів, спонукати їх до переживання й усвідомлення їх особистісної, художньо-гедоністичної й духовної цінності. Притаманні респондентам цієї категорії і недостатньо розвинені здатність до об'єктивного й обґрунтованого самоаналізу, оцінно-корекційної діяльності, зацікавленість в опануванні сучасними інноваційними засобами навчання й викладання та обмежені вміннями використовувати сучасні комунікативно-інформаційні й специфічно-музичні технології, фрагментарне звернення до їх використання під час виконання завдань і самоосвіти. На цьому рівні опинилося 35,4% здобувачів з ЕГ та 38,5% з КГ.

Самостійно-компетентнісний рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на початковому етапі експериментальної роботи характеризувався відносно сформованою якістю сформованості особистісно-мотиваційного компоненту. Визнавали ці респонденти і важливість особистої відповідальності за якість підготовки до музично-фахової діяльності як чинника, що впливає на її результативність, здатність до критичного самоаналізу й висування власних суджень і пропозицій щодо удосконалення музично-освітньої практики. Ці студенти продемонстрували достатню якість знань у галузі психолого-педагогічних і музикологічних знань, методичної ерудованості, уміння пов'язувати набуті знання з практичними завданнями навчання школярів; певне володіння навичками просвітницько-лекторської й виконавської діяльності, логічного будування структури й змісту музичних занять, вміння лаконічно й всебічно розкривати тему, застосовувати ІКТ, демонстрували достатню культуру мови, надавати своїм висловлюванням художньо-образного спрямування й вміння встановлювати контакт із аудиторією. Кількість здобувачів, які досягли цього рівня, склала 25,0% в ЕГ та 24,4% в КГ.

Творчо-компетентнісний рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва був притаманний 2,1% респондентів. Здобувачі цієї групи продемонстрували усвідомлення значущості якості музичної освіти школярів для їх духовного й культурного розвитку, відрізнялися

пізнавальною активністю, власною ініціативою у зверненні до інформаційних джерел, осмисленим ставленням до інноваційних тенденцій в музичній педагогіці, здатністю до формулювання власних суджень, ідей і пропозицій щодо удосконалення музично-освітньої практики, здатність до адекватно-критичного аналізу власної підготовки до різних видів шкільної викладацько-музичної діяльності. Майбутнім вчителям музичного мистецтва цієї групи були психолого-педагогічна й мистецько-фахова ерудованість, певна довершеність володіння різними формами виконавської діяльності й методичними засадами ефективної фахової діяльності, здатність до втілення художньо-образного змісту музичних творів й застосування знань в практичних завданнях, уміння всебічно й логічно будувати структуру уроку, передбачати доцільне інноваційних засобів музично-пізнавальної й творчої діяльності, і використовувати ресурс психологічно педагогічного й методично-якісного спілкування й застосування ІКТ, володіння навичками імпровізації, аранжування й створення акомпанементу до мелодії, організаційно-творчими формами навчання школярів елементам музичної грамоти.

Представимо ці результати в таблиці 3.7.

Аналіз результатів засвідчує, що велика частка учасників констатувального експерименту знаходилася на початку експериментальної роботи на найнижчому, компетентнісно-індиферентному рівні сформованості фахової компетентності в КГ та ЕГ, а саме – 36,0% в ЕГ та 35,4% в КГ. При цьому, за всіма критеріями дані, отримані в ЕГ мають приблизно однакові числові вимірювання, серед яких дещо кращі результати були отримані за функціонально-виконавським критерієм (31,3%) та настановно-мобілізаційним (36,5%), а за іншими критеріями, отримані результати продемонстрували, що на цьому рівні їх кількість складала 37,5%.

У КГ були отримані результати були дещо вищими. Зокрема, за функціонально-виконавським критерієм було виявлено 36,5% респондентів, а за пізнавально-компетентнісним, формувально-комунікативним та рефлексивно-інтенційним – 35,4%. Відносно менша кількість респондентів на найнижчому

рівні була виявлена за настановно-мобілізаційним критерієм (34,4%).

Самостійно-компетентнісного рівня сформованості фахової компетентності в ЕГ досягло 21,9% здобувачів, а в КГ – 22,5%.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап діагностики)

Рівні	Критерії (в %)					\bar{x}
	ЕГ					
	настановно-мобілізаційний	пізнавально-компетентнісний	функціонально-виконавський	формувально-комунікативний	рефлексивно-інтенційний	
творчо-компетентнісний	4,2	5,2	7,3	4,2	2,1	4,6
самостійно-компетентнісний	18,8	16,7	27,1	21,9	25,0	21,9
початково-пошуковий	40,6	40,6	34,4	36,5	35,4	37,5
компетентнісно-індиферентний	36,5	37,5	31,3	37,5	37,5	36,0
	КГ					\bar{x}
творчо-компетентнісний	4,2	6,3	6,3	5,2	2,1	4,8
самостійно-компетентнісний	22,9	19,8	24,0	21,9	24,0	22,5
початково-пошуковий	38,5	38,5	33,3	37,5	38,5	37,3
компетентнісно-індиферентний	34,4	35,4	36,5	35,4	35,4	35,4

І зовсім невеликий відсоток майбутніх вчителів музичного мистецтва було виявлено на творчо-компетентнісному рівні сформованості фахової компетентності: в ЕГ їх кількість склала 4,6%, а в КГ – 4,8%. При цьому найгірші результати були отримані за рефлексивно-інтенційним критерієм на якому кількість респондентів у обох групах склала 2,1%, що висуває особливо високі вимоги до вдосконалення методів і технологій формування всіх компонентів, і особливо – останнього, рефлексивно-інтенційного.

Отримані результати графічно відображено на діаграмі, представлений на Рис. 3.1.



Рис. 3.1.

Рівні сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ і КГ за даними констатувального зрізу

На нашу думку, результати діагностики свідчать про наявність труднощів, які виникали у здобувачів під час виконання діагностичних завдань і необхідність розроблення інноваційної методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, задля чого доцільним є і урахування педагогічного ресурсу міждисциплінарної координації.

Отже, узагальнення всіх даних виконаної частини дослідження дозволило представити їх на рис. 3.2. у моделі формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації.

Мета: формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації				
Структурні компоненти				
Особистісно-мотиваційний	Гностично-інтеграційний	Виконавсько-фаховий	Методико-практичний	Творчо-корекційний
Методологічно-методичний блок				
Наукові підходи: компетентнісний, інтегративний, інноваційний, індивідуально-особистісний, полісуб'єктний, рефлексивний				
Педагогічні принципи:				
<ul style="list-style-type: none"> – творчого застосування знань та умінь у процесі різнофункціональної фахової діяльності; – активізації умотивованого ставлення до самостійної творчої інтеграції знань та умінь здобутих у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності; – моніторингу перебігу міждисциплінарно-координаційних процесів; – застосування ефективних (інноваційних) способів міждисциплінарної координації: обміну інформацією й корекції педагогічних дій; – багаторівневої інтеграції у музично-освітньому практиці; – зворотного зв'язку між фахово-функціональними завданнями і предметними компетентностями; – фасилітативної підтримки; – превалювання суб'єктно-творчого стилю педагогічного спілкування; – корекційно-практичної спрямованості даних рефлексії та самооцінки. 				
Педагогічні умови:				
<ul style="list-style-type: none"> – стимулювання установи на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття фахової компетентності (як база для інтеграції змісту навчання з різних дисциплін); – забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формульовального процесу; досягнення командного стилю взаємодії між викладачами – учасниками педагогічного процесу; – застосування сучасних технологій реалізації ідей міждисциплінарної координації у процесі формування в студентів фахової компетентності 				
Дослідно-експериментальний блок				
Критерії оцінювання				
настановно-мобілізаційний	пізнавально-компетентнісний	функціонально-виконавський	формульовально-комунікативний	рефлексивно-інтенційний
Етапи формульовального експерименту				
спонукально-мобілізаційний	формульовально-консолідаційний		творчо-верифікаційний	
Організаційні форми, методи і технології				
«круглий стіл», евристичні бесіди; диспути, дискусії, «брейн-ринг», «мозковий штурм», тренінги на удосконалення емоційно-вольової саморегуляції, емпатійно-комунікативних властивостей, навичок педагогічного спілкування	міждисциплінарна суголосність за домінантно-наскрізними завданнями, хмарні технології, соціально-мережеві чати, «творчий паспорт» студента, алгоритмізація процесу музично-виконавської підготовки, моніторинг освітнього процесу	рольові й ділові ігри, створення «квазі-професійних» ситуацій; інноваційні технології – програмні комплекси DAW, мультимедійна дошка, нотно-графічні програми, відео-медійні й цифрові технології, створення звукових трактів, аудіо- і відео-монтажу, проведення фрагментів уроку		
Рівні сформованості				
компетентнісно-індиферентний	початково-пошуковий	самостійно-компетентнісний	творчо-компетентнісний	
↓				
Результат: сформованість фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації				

Рис. 3.2. Модель методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації

3.2. Дослідна робота з впровадження експериментальної методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації.

У основу розроблення змісту формувального експерименту було покладено висновки теоретичної частини дослідження, а також аналіз даних, отриманих у процесі констатувального зрізу, які дали уяву щодо актуального стану якості сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності.

Формувальний експеримент здійснювався впродовж 3, 4 і 5 семестрів, що давало можливість заповідати як базово-фахові предмети, так і спец. курси й вибіркові дисципліни, на яких формувались, переважно, інтегративні знання й узагальнені навички самостійної й творчої діяльності.

Метою дослідно-експериментальної роботи була перевірка обґрунтованої в попередніх розділах дисертації методики формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації та врахуванні того, що фахова компетентність є складним і системно організованим феноменом, якість якого залежить як від міри сформованості кожного її компонента, так і від забезпечення між ними зв'язків і координованості.

Студенти, які входили до складу КГ, опановували зміст дисциплін відповідно до чинних навчальних планів. Майбутні фахівці, які увійшли до ЕГ, навчалися за розробленою нами методикою формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації, яка впроваджувалася в аудиторних формах на фахових дисциплінах музично-теоретичного й музично-історичного циклів, на заняттях з методики музичного виховання, у спец. курсах з методики розвитку дитячого голосу, практикуму з формування вокально-виконавської майстерності у співаків, а також на індивідуальних заняттях з дисциплін, на яких формувалася виконавська—вокальна, інструментальна, диригентсько-хорова майстерність студентів а також

під час проходження ними ознайомлювальної (2-й курс) й педагогічної практики (3-й курс).

Крім того, респонденти з ЕГ залучалися до поза-аудиторних форм організації їхньої пізнавальної й самостійно-творчої діяльності в межах плану роботи факультетської лабораторії «Інновації мистецької освіти». Відповідно завдань дослідження, для респондентів цієї групи організовувалися спеціальні заходи у формі засідань «круглого столу», диспутів; здобувачі цієї групи також брали участь у ділових і рольових іграх, квазі-конкурсах за спеціально розробленими положеннями, проводили лекції-концерти, «захист» власних методичних розробок тощо.

Реалізація змісту формувального експерименту відбувалася на засадах створення педагогічних умов, обґрунтованих у попередніх розділах роботи, та впровадження комплексу методів і технологій організації освітньої діяльності респондентів, спрямованих на реалізацію міждисциплінарної координації. Перевірка достовірності висунутих положень і припущень здійснювалася за трьома етапами: *мобілізаційно-спонукальним, формувально-консолідаційним, творчо-верифікаційним.*

На *першому, мобілізаційно-спонукальному етапі*, головна увага приділялась стимулюванню в здобувачів освіти настанови на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття фахової компетентності і тим самим – на удосконалення особистісно-мотиваційного компоненту досліджуваного конструкту. Вирішення цього завдання пов'язувалося із реалізацією педагогічного принципу активізації умотивованого ставлення респондентів до самостійної інтеграції змісту навчання, здобутого у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності й спрямовувалося на формування в здобувачів свідомого ставлення до процесу навчання з погляду зростання їхньої самостійності й творчої активності, досягнення високого професійного іміджу, підвищення рівня конкурентоспроможності й здатності відповідати на виклики мінливої з врахуванням особливостей сприйняття, пізнавальної діяльності й самосвідомості учнівської молоді сучасної й

прийдешніх генерацій. З цією метою на засіданнях круглого столу, та в індивідуальних бесідах обговорювалися такі питання, як зміна освітньої парадигми із засвоєння у процесі навчання комплексу знань і вмінь на сучасне розуміння їх підготовки до професійної діяльності, в результаті чого головні зусилля спрямовуються на здатність їх самостійно здобувати, узагальнювати й інтегрувати інформацію з метою творчого використання у власній художньо-професійній діяльності й постійного фахового самовдосконалення.

Ці завдання корелювалися із змістом вимог з ОПП та визначеними в них програмними результатами навчання (ПРН), які стосувалися розуміння основних концепцій, категорій, понять, змісту теорії та методики сучасної музичної освіти, здатності використовувати знання теоретико-методологічних засад музичної освіти, враховувати специфіку педагогіки мистецтва в музично-педагогічній практиці, демонструвати використання методичного інструментарію, технологій, форм музично-педагогічної й музично-інформаційної діяльності вчителя щодо активізації мистецько-творчого розвитку учнів тощо (ОПП, 2019).

Варто зазначити, що в засіданнях «круглого столу» брали участь як респонденти, так і викладачі. Їх тематика стосувалася, зокрема, уточнення й конкретизації міждисциплінарних зв'язків, важливість яких мала усвідомлюватися й налаштовувати на приділення цьому питанню цілеспрямованої уваги. Так, аналізуючи питання щодо інтеграції вмінь і знань, здобутих на музично-теоретичних дисциплінах та їх корисності для оволодіння певним видом виконавської діяльності, студенти відзначили, що, по-перше, на заняттях з теорії музики й сольфеджіо вдосконалюються їхні знання щодо різних елементів музичної мови – тональностей, інтервалів, акордів (Марія К.), що полегшує орієнтацію в музичному тексті творів, прискорює їх вивчення і сприяє запам'ятовуванню. Олена Ч. додала, що знання з гармонії допомагають їй під час створення акомпанементу до пісенних мелодій; отже, удосконалення цього вміння дозволяє на більш високому рівні виконувати шкільні пісні в роботі з учнями під час педагогічної практики.

Однак у обговоренні останньої доповіді з'ясувалося, що далеко не всі респонденти використовують свої знання в аналогічних ситуаціях і використовують знанієвий потенціал у практичній діяльності.

Подальша робота в цьому напрямку стосувалася удосконалення в здобувачів здатності до самоаналізу власного досвіду навчання музики й використання сукупності знань і вмінь, які їм потребуються у процесі самостійного розучування й інтерпретації музичного репертуару. З цією метою респондентам пропонувалося надати самооцінку своїй діяльності за допомогою опитувальника й ранжування відповідей за їх значущістю.

Наведемо приклад таких завдань:

– під час розучування музичного твору я звертаюсь а) до аналізу його структури; б) цікавлюся історією його створення; в) знайомлюся більш детально з особливостями художнього напрямку, до якого належить даний твір; г) намагаюсь зрозуміти, чому композитор звернувся саме до цієї теми або жанру; д) намагаюсь зрозуміти «секрет» художньої цінності твору; е) аналізую всі складники фактури твору: мелодію, гармонію, спосіб викладу музичного матеріалу; ж) намагаюсь усвідомити логіку розвитку художнього образу, визначити кульмінації у всіх фразах та зіставити їх відповідним за логікою динамічного розгортання твору чином. Тим самим увага респондентів зверталася як на компоненти аналітичного сприйняття, що мають сприяти вивченню твору, так і на їх утілення в процесі самостійної роботи.

З метою самовияву респондентами якості ерудованості в галузі історії музичного мистецтва та його інтонаційно-стильових проявів, ефективною формою стала гра-змагання на кшталт відомої телепрограми «Вгадай мелодію», зміст якої було адаптовано до завдань дослідження. Отже, респондентам пропонувалося 4 комплекти завдань, які учасники гри могли обирати, відповідно своїм бажанням, а саме:

а) історичний період створення музичного феномену;

б) художній напрям або стиль, якому відповідають особливостям прослуханого фрагменту;

- а) національна приналежність твору;
- г) ім'я композитора – автора твору.

Кожна команда мала змогу обрати певний тип завдання (а, б, в, г), що свідчило про міру їх впевненості щодо власних знань тій чи іншій галузі. Надалі їм пропонувався до прослухування фрагмент твору саме за цією «номінацією».

Цікаво, що більш охоче респонденти обирали запитання з останнього блоку, що, з нашого погляду, свідчило про те, що студенти поклалися передусім на знання конкретних творів, а не на здатність орієнтуватися в розмаїтті художніх стилів та особливостях їх прояву в різні історико-культурні періоди. На другому місці було обрання завдань з блоку В, відповідно якому було потрібно визначити національну приналежність твору. Найбільш складним удавалось респондентам визначення стилю і художнього напрямку, якому відповідали пропоновані для прослухування фрагменти творів. Таким чином, досліджувані дійшли висновку про те, що в них недостатньо сформовані інтегровані уявлення щодо художніх стилів і ознак їх прояву в музичних творах.

Відтак, усвідомлення респондентами існуючих прогалин у їхній підготовці сприяло реалізації педагогічної умови – стимулюванню настанови на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття ними фахової компетентності.

Крім того, з метою активізації в респондентів здатності до адекватної самооцінки своїх музично-теоретичних знань, їх залучали до гри змагально-інтелектуального характеру, яка відбувалася у формі брейн-рингу. Сутність гри полягала в розподілі здобувачів на дві підгрупи, які змагалися у швидкості й точності надання відповідей на запитання. Команда, яка першою відповідала, отримувала 2 бали.

Відмінність правил у впровадженій грі від загальновідомих форм містилася в тому, що ми мали на меті не тільки «діагностику», а й намагалися досягти освітнього ефекту. Тому другій команді надавалася можливість доповнювати відповідь першої команди і схарактеризувати сутність даного поняття більш детально і ґрунтовно. Якщо членам цієї команди вдавалось додати суттєві

відомості, вони також отримували 1 бал. Додамо, що арбітрами виступали також респонденти, які мали достатньо якісну музично-теоретичну підготовку. Це були, переважно, випускники спеціалізованих музичних коледжів, з якими, тим не менше, проводилася консультативна співбесіда з метою уточнення їхніх знань щодо оптимально повних і вірних відповідей на всі запитання.

Наведемо приклад навчально-ігрової ситуації, створеної під час «брейн-рингу». Завдання містилося у визначенні поняття «синкопа». Першим проявив ініціативу представник групи А, Богдан Х. Його відповідь була такою: «синкопа – це ритмовий малюнок, у якому на слабку долю метру припадає більш довгий звук, чим на сильну долю». Натомість, Дарина М. з групи Б справедливо додала, що в запитанні йшлося не про ритмову синкопу, а про синкопу як узагальнене поняття, тому більш точна й вірна відповідь буде такою: «синкопа – це акцентована слабка доля метру». Арбітри оцінили обидві відповіді в 1 бал.

Важливо, що після закінчення гри відбувався «розбір польоту», під час якого вже самі «арбітри» мали обґрунтовувати свої оцінки, якщо в учасників гри виникали питання. У даному випадку один із арбітрів, Владислав В., мусив пояснити, що синкопа може бути динамічною, тембровою, штриховою, комплексною тощо.

Аналізуючи хід диспутів і мозкового штурму, ми помітили, що далеко не всі респонденти володіють культурою ведення діалогу, здатністю проявляти у процесі дискутування повагу до точки хору своїх партнерів і культурою промови як способу доведення своїх переконань і пропозицій.

З метою удосконалення в здобувачів стилю педагогічного спілкування їх залучали до тренінгів, організованих у межах діяльності лабораторії «Інновації мистецької освіти».

Їх особливістю було поєднання декількох напрямків, а саме:

- тренінгів комунікативно-імпровізаційного характеру, спрямованих на удосконалення здатності емпатійно-уважно ставитися до емоційного стану іншої особистості й здатності адекватно реагувати на нього в стохастично-виникаючих ситуаціях;

– сугестивно-релаксичного спрямування, метою яких було удосконалення в респондентів здатності до свідомого вивільнення психологічного й м'язового станів і навичок емоційно-вольової саморегуляції.

У організації тренінгів першого типу ми спиралися на досвід, накопичений у театральній педагогіці та напрацьований на факультеті в попередні роки досвід творчої співпраці з методистами і акторами Театру імпровізації «frei-wild» (<https://frei-wild-berlin.de>) Даном Ріхтером і Йоргом Цандером, провідною ідеєю яких слугувало виховання в учасників здатності довіряти собі й партнерам, звільнитися від невпевненості й страху зробити помилку і навчитись її використовувати як тригер для подальшого розвитку. Позитивно впливали на особистісні властивості студентів також технології й вправи, запозичені з праць Дж. Морено (1993), Ван Ченя (2016), Юйянь Шаоцяня (2022), спрямовані на формування навичок імпровізаційно-спонтанного (візуального, мовленнєвого й вокального) спілкування, вправи на позбавлення відчуття сценічного бар'єру (Саннікова, 2009).

Надзвичайно корисним було також впровадження представлених у дослідженнях В. Міщанчук сугестивних технологій, зокрема – аутотренінг на формування здатності до саморегуляції, самопідтримки, сугестопедичного самоконтролю, ігрові форми моделювання емоціогенних ситуацій тощо (Міщанчук, 2010; 2015).

Застосувалися на заняттях також спеціальні прийоми, пов'язані із формуванням у студентів так званих *soft skills* (м'яких навичок) й удосконалення комунікативної культури, які стосувалися стилю ведіння діалогу, характеру висловлювань його учасників, здатність до асертивності, тобто дотримання спокійного, доброзичливого, і в той же час – переконливого тону, позитивно налаштованої міміки, погляду, культури жестів, які адресуються учасникам комунікативної ситуації.

Важливою на цьому шляху ми рахували і здатність викладачів досягати творчого взаєморозуміння викладачів із здобувачами, що, за нашим уявленням, мало досягатися на засадах впровадження *принципу превалювання суб'єктно-*

творчого стилю педагогічного спілкування та набуття здатності здійснювати їхню фасилітативну підтримку. Адже саме в такий спосіб відбувається стимуляція самостійності мислення, впевненість здобувачів у своїх можливостях щодо самостійного інтегрування освітніх здобутків і результатів самоосвіти й фахового самовдосконалення, успішної творчої самореалізації.

З цією метою з викладачами-експертами і студентами на спеціальних нарадах та на заняттях з методики музичного виховання обговорювалися праці науковців і проблеми, пов'язані із набуттям вчителем-фасилітатором таких властивостей, як конгруентність, тобто щирість у своїх висловлюваннях, здатність до «розкриття» власних почуттів, а також здатність контролювати позитивно сприймати дії учня в різних педагогічних ситуаціях, вірити у його потенційні можливості й проявляти співпереживання й емпатичне розуміння його внутрішній позиції (Кохан, 2020, Nykytenko, 2020; Mozgalova & Baranovska, Hlazunova, 2021; Rogers, 1968; Doyle, 2017).

У процесі обговорення увага приділялась удосконаленню в майбутніх фахівців комунікативної культури як незамінного складника педагогічної компетентності та успішності викладачів, їх здатності ефективно організувати педагогічний процес, вмінню використовувати засоби непрямого впливу на учнів у процесі педагогічного діалогу, дозованому поданню логічних аргументів і емоційно-інтелектуальних способів переконання на засадах врахування індивідуальних особливостей партнерів по спілкуванню, темпу мови, її емоційно-інтонаційному різноманіттю, міміці й жестикуляції, а також вмінню тримати належну дистанцію, а в деяких випадках – і застосовувати особистісно-тактильні прийоми, наприклад – з метою заспокоєння студента, досягнення ним психологічної або м'язової розкнутості тощо.

Таким чином, вирішенню завдань, пов'язаних із формуванням *особистісно-мотиваційного* компоненту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяло *забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формувального процесу, яке становило сутність відповідної педагогічної умови.*

На другому, *формульовано-консолідаційному етапі впровадження експериментальної методики*, головна увага приділялася формуванню гностично-інтеграційного й виконавсько-фахового компонентів досліджуваного феномену.

З цією метою особливу увагу було приділено впровадженню організаційних форм, які мали сприяти творчій суголосності між викладачами лекційних, практично-групових та індивідуальних занять. Важливість забезпечення суголосності саме в галузі музичної освіти зумовлена питомою вагою індивідуальних занять, що породжує можливість випадкових відхилень від планового протікання процесу. Їх чинниками можуть виступати як можлива хвороба студента, так і його відносно нерозвинені спеціальні здібності, недостатньо відповідальне ставлення до отриманого завдання, відсутність належної уваги або наполегливості в самостійному опрацюванні навчального матеріалу тощо.

Організація навчального процесу на засадах налагодження міждисциплінарної координації потребувала від усіх учасників формульованого експерименту готовності до швидкого реагування на поточні зміни у перебігу освітнього процесу, прийняття і виконання актуальних завдань, які поставали в реальній мінливій дійсності з метою досягнення очікуваних результатів. Дієвою формою налагодження координації слугувало використання соціальних платформ, зокрема організація колективних чатів у вайбері, телеграмі, WhatsApp, що надавало можливість оприлюднювати найважливіші положення й завдання з лекційних і групових практичних занять та орієнтуватися викладачам і студентам у тонкощах перебігу навчального процесу, змісті поточних завдань та отримувати останніми методичні поради щодо їх виконання.

Вирішенню цих завдань сприяло порозуміння у взаєминах між викладачами й вироблення командного стилю взаємодії між учасниками-експертами, підґрунтя якого склало прийняття ними мети й завдань, які вирішувалися у формульному експерименті, а також способів їх вирішення.

Одним із засобів координації педагогічних зусиль і створення платформи для командної роботи стало застосування хмарних технологій, зокрема –

колективне розроблення творчого паспорту студента. Це надавало можливість викладачам орієнтуватися в репертуарі, який певний здобувач засвоював на конкретному етапі навчання, отримувати і більш повне уявлення щодо його сильних і слабких сторін у його розвитку й освіченості й завдяки цьому координувати зусилля для подолання існуючих проблем. Так, якщо в паспорті відзначалося, що в респондента недостатньо розвинене почуття темпу і ритму, це ставало сигналом для викладача з музично-теоретичних дисциплін, що потрібно приділити формуванню даного компонента в цього студента особливу увагу, а також, за необхідністю, консультуватися з викладачем з психології та обговорювати з колегами різні методики розвитку почуття ритму й праці відповідного спрямування (Жак-Далькроз, 2002; Ван Юаньсінь, 2019; Павленко, 2015, Рибалка, 1983; Чжу Цянь, 2020).

Важливою темою для обговорення із здобувачами стали способи забезпечення координованості різних ОК навчального процесу, з метою чого було організовано «мозковий штурм». Йому передував аналіз учасниками заходу навчальних планів освітнього процесу 2 – 3 курсів, а також визначення «внеску» в загальний процес формування фахової компетентності майбутніх учителів змісту навчання з кожної із дисциплін і виявляти їх спорідненості за ознаками мети, змісту, методів і технологій, характерними для них.

У процесі мозкового штурму спочатку обговорювалися функції, властиві вчителям музичного мистецтва, та завдання з формування необхідних фахових компетентностей, навичок і вмінь, які потрібні для успішного виконання діяльності відповідного характеру. З цього приводу респонденти висунули низку пропозицій, наведених нижче.

Так, Тетяна А., Деніс С. та інші респонденти відзначили, що найбільш важливою їм здається музично-просвітницька функція вчителя музики, завдання якої полягають у впливі на ставлення школярів до музичного мистецтва (Карина Г.), у формуванні в них здатності до активного й емоційно-яскравого переживання під час слухання музичних творів (Ксенія М., Богдан Х.). Відзначались також здатність вчителя «заражати» своїми власними емоціями

учнів (Владислав В.), наближення музично-просвітницької роботи до діяльності лектора-музикознавця, яка потребує широкої ерудованості (Софія М.), музичного смаку (Катерина П.), вміння виражати свої думки в художній і водночас доступній школярам формі (Денис Д.) тощо.

Цікавим продовженням цього засідання став колоквіум на тему: «Як розповідати про музику», підґрунтям якого стало ознайомлення респондентів із думками різних науковців і практиків, а також аналіз власного досвіду навчання музики й спілкування зі школярами, які висловлювали негативне ставлення до класичної музики. Узагальнення висловив здобувачів було сформульовано в таких позиціях:

- розповідати про певний твір можна тільки в тому випадку, якщо ти його добре знаєш, любиш і розумієш чому він тобі подобається;
- тон розповіді або бесіди про музику має бути піднесеним, емоційно-різноманітним, щирим, а його форма – діалогічною;
- твір має звучати тільки в художньо – і акустично-якісному варіанті, в протилежному випадку ефект буде обов'язково негативним;
- дуже корисним буде, якщо вчитель зможе якісно виконати найбільш виразні фрагменти вокального або інструментального твору, тим самим наближаючи його до школярів та одноразово сприяючи підвищенню в них свого професійного іміджу;
- важливо знайти цікаві для школярів деталі, які будуть збуджувати в них цікавість, допитливість і сприятимуть активній участі в бесіді.

Враховуючи складність вирішення останнього питання, його обговоренню було присвячене наступне засідання. В результаті обговорення стало ясно, що винайдені деталі не повинні стосуватися другорядних речей, фактів, які не мають відношення до художнього стилю, ідей і характеру творчості композитора або важливих подій в історії музичного мистецтва.

Так, Ксенія М. надала приклад щодо того, що інформація про значну кількість творів композитора або про його родинний стан і події приватного життя не вплинуть на ставлення учнів до творчості композитора. Натомість такий

факт, що Бетховен продовжував писати симфонії й після того, як він загубив слух, що свідчить не тільки про високий ступень його обдарованості, а й про неабияку волю і здатність переборювати негаразди долі. І це відчувається у його творах, їх напруженій енергетиці, зокрема – в симфонії №5 з її знаменитим «Так доля стукає у двері...». Саме такий вступ, на її думку, має сприяти зацікавленому сприйняттю учнями пропонованого до прослухування фрагменту цього твору.

Дискусійною виявилася і проблема формування музично-освітнього компоненту фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язана з питаннями доцільності засвоєння учнями нотної грамоти. Так, більшість респондентів була впевнена в тому, що ознайомлення школярів з нотною грамотою не приносить ніякої користі їхньому музичному розвитку, а нерідко, навпаки, робить для них урок музичного мистецтва надто складним і нудним. Тільки декілька здобувачів змоги дискутувати з цього приводу. Так, Тетяна А. зазначила наступне: по-перше, головну роль відіграє методика, за якою школярів навчають елементам нотної грамоти. Якщо цей процес зводиться до вивчення назв нот та їх розташування на нотному стані, то це, дійсно, марна втрата часу. Тому важливо дотримуватися такої послідовності: формування навичок співу, усвідомлення сутності поняття «напряму музичного руху» та здатності вирізняти їх різновиди, а на цьому тлі вже формувати уявлення щодо фіксації висотного звучання мелодії на нотному стані. Ці поняття, додала Олена Ч., сприяють розучуванню нових пісень, тому що допомагають уявити рух мелодії й спиратися на ці уявлення, що прискорює її запам'ятовування й точність інтонування.

Марія К. додала, що особливо корисною є орієнтація учнів у ритмовій організації музичного тексту, і що засвоєння типових ритмових формул, що використовуються у шкільних і народних піснях, якого зовсім нескладно забезпечити вже у молодших класах, особливо, якщо застосувати ігрові форми. Корисність таких умінь студентка пов'язувала із можливістю організації ансамблю або оркестру дитячих музичних інструментів. Адже, як пояснила студентка, достатньо визначити ритмову формулу, яку доручається виконувати

певній групі інструментів (наприклад – гри на трикутнику, бубні тощо), що дозволить організувати багатоголосний темброво-ритмовий супровід до певного музичного твору, враховуючи пропоновані праці і методичні матеріали (Ван, Юаньсінь, 2019; Чжу Янь, 2028; Печерська, 2008).

На наступному етапі відбулося обговорення питання інтеграції знань з різних дисциплін з метою формування фахових компетентностей учителя та роль їхньої самостійної інтелектуальної діяльності в цьому процесі. Учасники мозкового штурму визначили безліч різних припущень, узагальнення яких дозволило їм встановити, що між різними предметами існують різні ієрархічно-функціональні співвідношення, які характеризують міру значущості їх змісту і типових завдань, а саме безпосередньо-формувальна, допоміжно-забезпечувальна, додаткова самостійно-досвідна.

Так, у підготовці майбутніх фахівців до музично-просвітницької діяльності вчителя музичного мистецтва, на думку більшості учасників круглого столу, безпосередньо-формувальну, провідну роль відігравали знання з музично-історичних дисциплін (Анастасія А.). Віолетта В. також додала, що відчутну роль мають відігравати і знання з музично-теоретичних дисциплін, які потрібні для здійснення аналізу музичних творів. В.К. звернув увагу на те, що важливі з цього погляду вміння студенти отримують на дисципліні з аналізу та інтерпретації музичних творів. Як допоміжні, але дуже важливі, визначили респонденти роль психолого-педагогічних і методичних знань, володіння якими потрібне фахівцю для здатності враховувати особливості сприйняття й типові способи музично-пізнавальної діяльності сучасних школярів у процесі музично-просвітницької діяльності (Денис С.). Крім того, відзначили майбутні фахівці і важливість актуалізації досвіду самоосвіти, якого вони мають набувати під час відвідування лекцій-концертів, ознайомлення із відео-записами просвітницьких лекцій, читання мемуарної та іншої додаткової літератури, тобто у різних формах збагачення їхніх мистецьких вражень, а також знання в галузі світової художньої культури, які стать джерелом збагачення художньо-естетичних асоціацій.

У підготовці майбутнього фахівця до виконання виконавсько-ілюстративної функції провідну роль закономірно було відведено індивідуально-виконавським дисциплінам – заняттям з вокалу/постановки голосу; інструментальній підготовці та навичкам диригування, а також заняттям з концертмейстерства, на яких у здобувачів удосконалюються навички ансамблевого музикування й акомпанування. Допоміжну роль було відведено предметам з аналізу музичних творів та музикологічного циклу як таким, що сприяють формуванню навичок розуміння й інтерпретації музичних творів. Важливим способом розвитку виконавської майстерності був визнаний виконавський досвід самих здобувачів, який вони отримують під час студентської самодіяльності, участі у фестивалях, конкурсах, у концертній діяльності.

Завдяки цьому, в респондентів сформувалося свідоме ставлення до необхідності враховувати всі освітні та самостійно здобуті знання й вміння й спрямовувати їх на удосконалення тих чи інших проявів фахової компетентності.

Наступним важливим завданням респонденти визнали навчання школярів співу, яке було позначене як виконання формувально-аматорської функції, що виражається в здатності формувати у школярів виконавські навички. Підготовка до її виконання, цілком закономірно, пов'язувалась студентами із оволодінням навичками гри на інструменті, співу й диригування. У числі важливих були також визнані психолого-педагогічні й методичні знання щодо спільних принципів їх формування та використання в процесі екстраполяції на формування аматорських навичок у школярів. Певна роль відводилася респондентами й музично-теоретичним знанням, на засадах яких, на їх думку, вчитель має здійснювати навчання школярів співацьким, ритмово-виконавським навичкам, елементам інструментального музикування та застосувати у процесі викладання уроків набуті навички імпровізації, аранжування творів тощо.

Одним із найбільш складних і дискусійних питань у цих обговореннях стало актуалізовано знання питання щодо спільних засадничих принципів формування виконавських навичок різного типу. Його аналізу в різних ракурсах було присвячено тематику декількох засідань круглого столу, які відрізнялися

суто проблемним характером. Серед них були теми: «Алгоритм формування рухових навичок», «Особливості вимог до навичок гри на інструменті в роботі вчителя музичного мистецтва»; «Чи впливають знання з музично-теоретичних дисциплінах на якість гри на інструменті (варіанти: співі, хоровому диригуванні) у процесі викладання уроків музичного мистецтва?»; «Секрети майстерного виконання твору «з листа»; «Чи можна навчитись майстерності імпровізації?» тощо.

У розгляді першої теми до уваги бралися володіння майбутніх фахівців такими інструментами, як клавішні (фортепіано, електроінструменти), язичкові клавішно-пневматичні (баян та акордеон), група струнних (класичних – струнно-смичкових, до яких відносяться скрипка, альт, віолончель, контрабас; народних – бандура, домра), духових інструментів (кларнет, гобой, саксофон) тощо.

Студенти, які навчалися гри на цих інструментах, пояснювали, які переваги і труднощі очікують на них, якщо вони будуть оволодівати тільки навичками гри на «нетиповому» для уроків музики інструменті, і яким чином вони зможуть/не зможуть впоратися із виконанням усіх завдань інструментального характеру, властивих учителю музичного мистецтва. Так, Іванна І. яка навчалася гри на скрипці, звернула увагу на те, що скрипалям значно легше під час розучування пісень із школярами, інструментально «підтримувати мелодію», і в той же час не губити зоровий зв'язок із школярами. Крім того, дівчина звернула увагу на те, що Микола Леонтович був скрипалем і саме таким чином проводив свої уроки, тому вона сподівається, що і їх володіння цим інструментом буде допомагати навчати дітей співу й полюбити скрипкову музику.

Продовжуючи обговорення, Софія М. звернула увагу на важливість вміння виконувати пісенний акомпанемент на фортепіано, не дивлячись на клавіатуру, а також мімікою й жестами голови показувати дихання, характер твору і не губити контакт зі школярами під час їх розучування.

Владислав В., який навчався гри на саксофоні, зазначив, що цього замало і тому важливо оволодівати навичками гри на «додатковому» інструменті – баяні, фортепіано або електрооргані. Натомість, виконання час від часу привабливих

мелодій на саксофоні буде, на його погляд, подобатися школярам. Крім того, додав Денис У., має сенс і самотійно оволодіти елементарною технікою гри на гітарі, а також на спеціальних дитячих, так званих «орфовських» інструментах – ксилофонах, блок-флейтах, що сприятиме вмінню вчителя організовувати учнівські інструментальні ансамблі. Марія Д. рахувала, що надзвичайно важливо приділяти належну увагу формуванню навичок самотійного музикування на музично-теоретичних заняттях, зокрема – добору мелодії за слуховими уявленнями, транспонуванню музичних прикладів, створенню акомпанементу.

У обговоренні сутності розвивально-творчої функції було встановлено, що вона реалізується в завданнях на розвиток музичних здібностей школярів і формування в них музично-творчих умінь, зокрема – навичок комбінаторно-творчого й імпровізаційного оперування музично-слуховими уявленнями. Провідна роль у цьому процесі відводилася заняттям з сольфеджіо, гармонії, аранжування й імпровізації та їх поєднанню із психолого-педагогічними і методичними знаннями.

Питання підготовки майбутніх фахівців до здійснення музично-освітніх функцій були схарактеризовані респондентами як навчання школярів елементам музичної, зокрема – і нотної, грамотності, пов'язувалася, в першу чергу, із змістом знань з музичної теорії і методики музичного виховання, а також з аналізом власного досвіду усвідомлення самими студентами сутності музичних категорій і понять.

Таким чином, перед респондентами не тільки розкривалися нові деталі щодо знання сутності предмету, а удосконалювалося вміння його пояснювати, що важливо для діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Крім того, ними усвідомлювалася важливість налагодження інтегративних зв'язків між засвоєваними на різних музично-фахових заняттях знаннями і навичками, зокрема – між тими, що формуються на музично-теоретичних, музично-історичних, вокальних, диригентських, інструментально-виконавських дисциплінах.

Узагальненню отриманих знань, які формуються під час засвоєння окремих дисциплін, а також здатності до їх самостійної інтеграції сприяло ознайомлення респондентів із навчальними планами молодших курсів бакалаврату і силабусами відповідних дисциплін із завданням: осмислити їх зміст і компетентності, які формуються і їх руслі й визначити їх потенційні можливості у набутті майбутніми вчителями музичного мистецтва фахової компетентності, з врахуванням їх розподілу за рівнями. їх спорідненості. В результаті зіставлення пропозицій респондентів та їх обговорення було визначено, що на *міждисциплінарно-інтегральному рівні* ці зв'язки мають стосуватися дисциплін з філософії, історії культури, мистецької педагогіки історії світового мистецтва, особлива роль яких полягає у вихованні особистості (Ксенія М.), формуванні світоглядних уявлень (Анастасія А.), усвідомленні функціональних властивостей музичного мистецтва та його виховної ролі у духовному, інтелектуальному й моральному розвитку (Катерина П.).

Окремо було відзначено важливість знань з вікової фізіології й гігієни, які характеризувалися здобувачами як такі, що закладають розуміння анатомії рухового апарату, особливостей утворення умовних рефлексів у осіб з різним типом нервової системи, темпераменту, усвідомлення загальних принципів формування навичок рухового типу, доводять важливість реалізації здоров'язбережувальних потенцій музичного мистецтва, здорового образу життя, зокрема – уважного ставлення до проблеми розвитку і збереження голосу.

Тетяна А. також доповнила, що також учителю потрібні знання з психології розвитку музичних здібностей, удосконалення уваги, пам'яті, емоційно-вольових якостей. Одним із прикладів необхідності знань з психології стало обговорення розвитку почуття ритму, зокрема – навичок виконання ритмового малюнку із синкопою, утвореною внаслідок того, що сильна доля у виконавських діях не озвучується, тому що на неї припадає пауза або залігована нота. З метою пошуку відповіді, респондентам було запропоновано звернутися до праць з музичної психології, зокрема – Б. Теплової (1985) та Ю. Черножука (2021). Завдяки цьому респонденти усвідомили, що в цьому випадку відбувається

іннервація м'яз, тобто їх внутрішній, зовнішньо непомітний прояв напруження й вивільнення, завдяки чому і музикант, і слухач «відчувають, домислюють» акцентування сильної долі й спираються на це внутрішнє відчуття.

Відзначили респонденти і роль психологічних знань у зв'язку з тим, що на часі є питання музичного впливу як компенсаторно-розвивального засобу й елементу інклюзивної освіти, у підґрунті якого лежить застосування засобів арт-педагогіки, музико-терапії, вокалотерапії.

У набутті педагогічних знань найважливішими респонденти визначили формування уявлень щодо місії сучасного вчителя і стилю його діяльності, закономірностей організації педагогічно-освітнього процесу в галузі художньої освіти, ролі цих знань для формування здатності вчителя враховувати особливості світосприйняття сучасних школярів, типових для них способів пізнання й мислення, а також бути готовими непередбачуваних змін, які очікують на людство в найближчому майбутньому.

Обговорювалась і роль дисципліни «Введення в спеціальність», головним завданнями якої було створення панорамного уявлення в студентів щодо суспільної цінності й специфіки майбутньої фахової діяльності, удосконалення самосвідомості й відповідальності за музичний розвиток своїх майбутніх вихованців, визначення властивих учителю функцій та його ролі в особистісному зростанні школярів, удосконаленні їхнього ставлення до музичного мистецтва як важливого засобу духовного, морального, художньо-естетичного ставлення.

Відтак, підсумувала Аліна Р., ці знання і навички мають забезпечувати готовність до постійного самоосвіти й самовдосконалення, що дозволить фахівцю адаптуватися до неминучих стрімких змін в інформаційному суспільстві, зростанні ролі штучного інтелекту, подальшому зростанні питомої ваги віртуальних способів пізнання й спілкування.

Особливу увагу було звернено на використання можливостей координації змісту освіти на фахово-міжблоковому рівні, який охоплював дисципліни музично-фахового спрямування. Цінними для нас були пропозиції, які стосувалися вироблення єдиних настанов у вихованні художньо-оцінного

ставлення до музичних феноменів й усвідомлення превалювання художньо-виконавських завдань на уроках музичного мистецтва, вироблення здатності створювати художньо-творчу атмосферу, насичувати заняття художніми емоціями і позитивними враженнями, втілювати у різних видах фахової діяльності художньо-образний зміст творів, які презентуються на шкільних заняттях.

З метою розширення кругозору респондентів, їм пропонувалося ознайомитися з особливостями різних музично-освітніх систем і методик, розроблених як України, так і в різних країнах світу й представити їх у формі доповіді або відео-презентації (за власним вибором). Така постановка завдання стимулювала їх до ознайомлення з декількома з наступним обговоренням. З цією метою широко застосувалося створення учасниками ЕГ презентацій, присвячених ефективним авторським методикам українських фахівців та зарубіжним системам музичної освіти, з акцентуванням на тих аспектах, які вдавалися студентам перспективними й доцільними для їх впровадження у власній практиці музичної освіти школярів, а також визначення тих недоліків, які мають враховуватися, і тим самим уникнути проблем, які виникають внаслідок цих особливостей.

Увагу респондентів привернули система загальноосвітньої системи в Австралії, де уроки музичного мистецтва передбачено впродовж всього періоду шкільного навчання, наявність гуманітарних гімназій в Німеччині, програма яких передбачає поєднання колективних та індивідуальних музичних занять, стали традицією взаємозв'язку загальноосвітніх і музичних шкіл, характерну для музично-освітньої системи Швеції тощо. Детально ознайомилися респонденти і з особливостями китайської музично-освітньої системи, яку представили аспірантка Тун Лінґе та експериментатор. Ці дані були доповнені переглядом китайських уроків з музичного мистецтва.

Крім того, ми звернулися до двадцятирічного досвіду експериментального навчання, накопиченого у 70-90 роки творчим колективом під керівництвом проф. Київської консерваторії Ю. Полянського, учасниками якого були відомі музиканти – І. Котляревський, І. Рябов, С. Тишко та провідні

вчителі-методисти ДМШ №4 м. Одеси – В. Письмиченко, Н. Журавська, Л. Старюк, В. Кьон та ін. У межах означеного експерименту серйозну увагу було приділено розробленню структурно-логічних схем, в яких визначалось спільне для всіх занять завдання з розвитку художніх уявлень і мислення учнів, а також забезпечення суголосності у формуванні базового комплексу виконавських навичок, музичної грамотності і внутрішніх слухових уявлень учнів, навичок «читання з аркуша», творчого музикування і підготовки до самостійної музичної діяльності (Музично-естетичне виховання, 1978).

У процесі даного дослідження було обгрунтовано такі вектори ускладнення завдань, як:

- удосконалення художньо-стильових уявлень як засади адекватного розуміння і втілення художньо-образного сенсу твору;
- активізація здатності до упередженого (апперцептивного) уявлення і формування навичок слухового самоконтролю;
- засвоєння знань щодо загальних принципів і алгоритмів формування музично-виконавських навичок та усвідомлення специфіки їх переломлення в умовах різних видів музикування – у співі, грі на різноманітних інструментах.

Враховуючи ці напрацювання, в процесі формувального експерименту було конкретизовано завдання, пов'язані із розвитком художнього мислення самих респондентів і вироблено логіку вдосконалення їхньої здатності втілювати художній сенс музичних творів, незалежно від виду виконавства. Означена динаміка була представлена таким чином:

- утілення художньо-образного змісту твору, однопланового на настроєм, характером і з обмеженими (більш-менш однотипними виконавсько-технічними складнощами) й у найбільш близькому респонденту стилі, як правило – побудованому на фольклорному матеріалі;
- свідоме розроблення динаміки розвитку і варіювання загального емоційного стану твору та його дотримання у виконавському процесі;
- зіставлення контрастних емоційних станів між розділами 1–2 частинного твору в старовинних музичних жанрах;

- збагачення кола доступних виконавцю характерів, стильових і жанрових різновидів у виконуваному репертуарі пізнього бароко, класицизму;
- різнобарвність і виконавсько-інтерпретаційна адекватність репертуару композиторів-романтиків;
- різноманіття жанрово-інтонаційних особливостей творів композиторів-пізнього романтизму, імпресіонізму;
- зростання складності у втіленні емоційно-динамічних і стильових особливостей творів композиторів експресіоністичного напрямку;
- різноманіття музичних форм у творах сучасних композиторів та осмислення їх художньо-змістового сенсу.

На цих засадах, з метою забезпечення суголосності в діях педагогів-експериментаторів, освітній процес будувався відповідно наскрізним завданням, приклади яких наводимо нижче.

Завдання 1. Формування базових музично-слухових і виконавсько-підготовчих навичок, яке передбачало виконання таких завдань:

1.1. Діагностування рівня підготовленості здобувача до оволодіння навичками виконавської діяльності. Рухові вправи на удосконалення постави, вивільнення м'язових груп, пов'язаних із здійсненням удосконалення пластичності виконавського апарату й оволодінням навичками інструментального, вокального, диригентсько-хорового виконавства. Музично-рухові вправи на удосконалення пластичності й виразності вільних рухів у ході, в різноманітних рухах рук; приділення уваги міміці, погляду, виразній жестикуляції, їх відтворенню відповідно змінам у характері звучання музичного матеріалу.

1.2. Перевірка й удосконалення навичок звукобудування й звуковедення у виконанні інструктивних вправ і нескладного репертуару в процесі гри на інструменті й оволодіння навичками вокального інтонування, координованими рухово-виконавськими навичками, м'язовими, тактильними почуттями та здатністю до їх самоконтролю.

1.3. Усвідомлення відмінностей пасивного і активного музичного сприйняття. Вправи на удосконалення музично-слухових здібностей, формування навичок слухового і м'язового самоконтролю. Оволодіння принципами диференційованого і цілісного аналізу репертуару.

1.4. Спрямування уваги здобувача на усвідомлення і втілення художньо-образного змісту музичних творів. Тренінг на активізацію емоційної сфери, формування навичок емоційно-вольової саморегуляції й комунікативної спрямованості процесу виконавської діяльності.

1.5. Забезпечення взаємозв'язку між теоретичними і виконавськими дисциплінами в галузі формування навичок самостійного музикування: оперування ритмовими послідовностями, активізація апперцептивних уявлень, вміння грати без зорового контакту з клавіатурою фортепіано.

Завдання 2. Формування основоположних виконавських умінь та його деталізація.

1.1. Відчуття опори звуку та його ролі у темброво-якісному й виразному інтонуванні; оволодіння різними способами інструментального, вокального, мануально-диригентського звуковедення. Поняття «артикуляція» як штрихове оформлення звуку та як вокально-фонаційне звукоутворення (вокальна орфоєпія).

1.2. Аналіз взаємозумовленості характеру твору, музично-мовленнєвих засобів і виконавсько-технічних та виконавсько-виразових завдань. Виявлення особливостей його ладо-гармонічної, ритмової, структурно-динамічної організації.

1.3. Вправи на упередження початку виконання твору його слуховим уявленням, виокремлення і опрацювання ритмових й інтонаційно-складних елементів твору та доведення їх до автоматизованого і варійованого виконання з врахуванням індивідуальних особливостей вокального, інструментального, диригентського виконавського апарату здобувачів.

1.4. Вправи на упередження початку виконання твору його слуховим уявленням, активізацію стану зосередженості, слухового і м'язового самоконтролю; формування здатності відтворювати вивчений твір подумки.

Завдання 3. Формування навичок звуковедення: легато, нон легато, стакато, які вирішувалися на засадах таких завдань:

3.1. Інтенаційні вправи на формування навичок різного звуковедення, координацію всього комплексу рухово-виконавських навичок, м'язових, тактильних почуттів. Усвідомлення залежності типу звукоутворення і м'язової активності виконавського (інструментального, вокально-фонаційного, диригентського апарату) від особливостей жанру й характеру твору.

3.2. Утворення зв'язку між виконавсько-артикуляційними прийомами та інтонаційною виразністю виконання, застосування технічних навичок в процесі опанування музичних творів, відповідно індивідуально-виконавській підготовленості здобувачів.

3.3. Аналіз твору, визначення характеру і способів його виконавського відтворення за допомогою відповідного звуковедення. Опрацювання творів із зіставленням різних типів звуковедення: легато – нон легато; нон легато – стакато.

3.4. Вправи на формування навичок читання з аркушу: опрацювання принципів орієнтації у ритмовій структурі твору (зіставлення метру і тривалостей) та їх комбінаторно-варіативного виконання; освоєння топографії інструменту без зорового контакту.

Отже, як бачимо, початковий етап здобуття фахової освіти розумівся як підготовчий, завданням якого слугували перевірка й удосконалення музичних здібностей студентів, зокрема – стан рухово-м'язового апарату, міра його вивільнення, здатність до самоконтролю й саморегуляції міри напруження й розслаблення, усвідомлення міри швидкості в зміні цих станів. Їх удосконалення відбувалося у процесі тренінгів і спрямовувалася на надання пластичності рухам рук, кистей, м'яз всього корпусу, надання їм емоційної виразності й координованості. На важливість удосконалення фізичних властивостей майбутніх учителів музичного мистецтва було звернуто увагу викладача з фізичної культури, а також педагогів-експериментаторів з індивідуально-виконавських дисциплін, які використовували під час своїх занять комплекс спеціальних

рухових і дихальних вправ (до речі, їх увагу звертали й на те, що аналогічні вправи доцільно буде застосувати під час педагогічної практики).

Крім того, студентів залучали до тренінгів на удосконалення пластичності й виразності рухових дій, які виконувалися у імпровізованій формі під звучання творів різного характеру. Увага зверталася на зміну манери ходи, погляду, жестикуляції, міміки, відповідно настрою, втіленому в музичному матеріалі.

У процесі цих занять використовувалися також методики боді-тренінгу, практика фонаційного дихання за Стрельніковою, та Іванником, застосування елементів методики «BAPNE» (2010) у її спрямованості на формування навичок самоконтролю за станом власного тіла, удосконалення психомоторної активності і якості утворених умовно-рефлекторних дій. Залучення здобувачів до означених тренінгів сприяло вирішенню низки завдань: концентрації уваги, рефлексії, здатності до цілеспрямованої й контрольованої рухової діяльності та її гнучкої координованості, тренування рухової пам'яті, а також удосконалення комунікативно-емпатійних властивостей, навичок емоційно-вольової саморегуляції.

Закріплення цих навичок на фахово-міжблоковому рівні відбувалося у процесі оволодіння здобувачів практичними навичками музикування у різних видах виконавської діяльності – вокальній, інструментальній, диригентській, також у зв'язках між дисциплінами музично-теоретичного і виконавського блоків.

У першому різновиді налагодження координації стосувалося формування специфічних видів рухових дій – тактильно-пластичних у грі на інструменті, рухово-координаційних у диригуванні, в роботі над формуванням вокальних навичок, з метою чого увага респондентів зверталась на важливість самоконтролю й самооцінки та усвідомлення ролі певних недоліків і проблем, які кожному з них потрібно подолати. Так, на заняттях з постановки голосу респонденти важливо було досягати вивільненого стану м'яз ший, обличчя, плечового поясу, стрункої постави; велике значення надавалося також налагодженню координації м'язового напруження, яке стосувалося фонаційного дихання, активізації артикуляційного апарату, важливої для вірного звукоутворення голосних, вимови приголосних і

формування навичок співу у високій вокальній позиції за рахунок вірного посилу звукового потоку й напруження м'якого піднебіння, відчуттю імпедансу й активізації різних резонаторів тощо.

Аналогічні завдання, які стосувалися опанування навичок гри на різних інструментах, базувалися на врахуванні їх специфіки. Так, підґрунтям для успішного оволодіння технікою гри на фортепіанної специфічними респонденти визнали досягнення вивільненого стану м'яз плечового поясу і рук, володіння пальцевою технікою як диференційованого, так і комплексного різновидів, зокрема – різними артикуляційними прийомами, аплікатурними принципами в типових видах техніки – гамоподібній, акордовій, арпеджованій, здатність до координації виконавських дій двох рук і використання педалі тощо.

Аналогічним чином було схарактеризовано і особливості техніки гри на струнно-смичкових, духовних інструментах, баяні, акордеоні, бандурі, які стосувалися, зокрема, володіння навичками розподілу міху на інструментах типу акордеон і баян, розподілу смичка і формуванню техніки «поправочних рухів» і вібрації на струнно-смичкових інструментах тощо.

У оволодінні технікою диригування, провідними вимогами до формування технічних навичок було визначено вивільнений стан плечового поясу і рук, їх пластичність і координованість, оволодіння диференційовано-різноманітною «кистьовою» технікою, важливою для керування типом звуковедіння, відтворенням у жестах динаміки емоційного розвитку, демонстрації вимог до хору щодо фразування тощо.

Завдяки формуванню підготовчих загальнорухових навичок і здатності до керування мірою напруження м'яз, здатності до координації різнохарактерних дій, паралельне оволодіння виконавськими навичками на різних дисциплінах, процес їх засвоєння суттєво прискорювався.

Удосконалення навичок звукобудування й звуковедення у виконанні інструктивних вправ і нескладного репертуару в процесі гри на інструменті й оволодіння вокально-фонаційними навичками, координації рухово-виконавських навичок, м'язових, тактильних почуттів одноразово спиралося на набуття

репондентами здатності до слухового самоспостереження й самоконтролю, розвитку тембрового, динамічного, вокального слуху.

Важливу роль відігравали також координація змісту виконавської підготовки з процесом набуття й збагачення музичної ерудованості й музично-теоретичної грамотності майбутніх вчителів музичного мистецтва з блоком дисциплін музикологічного циклу, на яких набуваються музично-історичні, музично-теоретичні знання і вміння, досвід цілісного й герменевтичного аналізу музичних творів, зокрема – на заняттях із сольфеджіо, теорії музики, основ гармонії й поліфонії, аналізу музичних творів). Завдяки активній формі їх використання на дисциплінах виконавського характеру суттєво підвищилася якість таких навичок, як здатність до семіотично-герменевтичного аналізу музичних творів, їх самостійного осмислення й інтерпретації на індивідуально-виконавських дисциплінах (Овчаренко, 2023; Кьон, 2018; Го Яньжань, 2023).

Координація змісту навчання стосувалася також навичок споріднених за змістом і характером навчального матеріалу. Це, насамперед, налагодження міжпредметної суголосності в застосуванні вокально-виконавських вмінь, які використовуються майбутніми фахівцями у виконанні вокальних творів, під час сольфеджування, на індивідуальних заняттях з хорового диригування і в хоровому співі. З цією метою важливим було формування у респондентів свідомого ставлення до якості своїх дій та належної самовимогливості щодо дотримання норм звукоутворення й фонаційного дихання на заняттях з сольфеджіо, вирізнення техніки повного, глибокого і короткого дихання в сольних і хорових видах виконавства, у втіленні художньо-образного змісту вокальних творів різного стилю.

Цікаво, що виконуючи завдання на ретроспективне самоспостереження, респонденти визначали, що на індивідуальних заняттях з вокалу/постановки голосу вони звичайно співали значно краще, чому сприяв постійний контроль викладача та його вказівки й рекомендації. Натомість, на інших заняттях, де якість співу відігравала другорядну роль, вони належну увагу фонаційному диханню, тембровому забарвленню голосу, артикуляції, як правило, не приділяли.

Ці дані підтвердили справедливість спостережень таких вчених, як В. Антонюк, О. Стахович, які зазначали, що більшість викладачів-музикантів професійної школи не ставлять своїм завданням навчити студента вчитися самому, а надають перевагу власному постійному і турботливому опікуванню, покладаючись на власні уявлення й переконання та вважають своїм головним завданням навчити своїх студентів їх втілювати (Антонюк, 2006; Стахович, 2014).

Подоланню цих недоліків сприяло звернення уваги як студентів, так і викладачів, на необхідність постійного дотримання норм вірної вокалізації та звернення до знань, набутих на заняттях з фізіології, психології й педагогіки щодо принципів утворення рухових (зокрема – і музично-виконавських) навичок, їх автоматизації та негативного впливу помилкових рухів (за М. Берштейном).

Крім того, на фахово-міжблоковому рівні важливо було забезпечити зв'язки між дисциплінами музично-історичного і виконавського спрямування з метою сприяння виробленню таких навичок, як оглядовий, цілісний та герменевтичний аналіз творів, усвідомлення стильових особливостей засвоюваного репертуару. З цією метою на заняттях з історії музичного мистецтва було посилено увагу до виконавських традицій, які панували в певні епохи, що відіграло важливу роль для формування художнього смаку, сприяло формуванню здатності до тонкого аналізу якості звучання. Так, під час викладання матеріалу, присвяченого творчості Моцарта і Бетховена, увага приділялась відмінностям їхнього світогляду, різним можливостям клавесину й «молоточкового» інструменту – фортепіано, а з цим і необхідності пошуку виконавцем відповідної тактильної чутливості для досягнення адекватної якості звуку й виконавського стилю.

Оволодіння цими навичками сприяло формуванню в респондентів здатності починати опрацювання нового твору індивідуально-виконавських дисциплінах з його оглядово-змістового аналізу, який стосувався знань щодо особливостей епохи його створення, індивідуального композиторського стилю, набуття загального уявлення щодо структури й головних мовленнєвих і виконавсько-виразових засобів, чому припали набуті знання з музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін.

Одним із відповідальних завдань, які потребували вирішення на засадах встановлення координації у змісті дисциплін виконавського й музично-теоретичного блоку, стало формування навичок виконання незнайомих творів, за яким закріпилася назва «читання з аркушу». Насамперед, зазначимо, що навички читання з аркуша у їх досконалому виді ми розуміємо як здатність наближатися до художньо-осмисленого та інтонаційно-адекватного озвучення інформації, закладеної в нотному тексті. З урахуванням означеного, увагу було приділено зв'язкам між такими дисциплінами, як сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, історія музики та комплекс індивідуальних дисциплін виконавського спрямування. Важливу роль на цьому шляху відіграло уточнення завдань, які мали вирішувати здобувачі, приступаючи до роботи над формуванням складного комплексного вміння виконання незнайомого твору, оволодіння якими, за нашим уявленням, закладають фундамент у оволодінні виконавською майстерністю й здатністю до самостійного музикування.

Його формування потребувало вирішення комплексу завдань і налагодження міжблокових зв'язків. Так, ми звернули увагу на важливість багатовекторного розподілу уваги, на засадах якого формується вміння зчитувати інформацію, яка міститься в нотному тексті, доповнювати її орієнтацією на слухові апперцептивні уявлення, актуалізацію досвіду виконання аналогічних творів, набуті на заняттях із сольфеджіо й у процесі навчання музикуванню, які слугували джерелом цілісних музичних і диференційованих слухових уявлень. У вирішенні цих завдань потребувалося активізувати знання з психології та навички співу по нотах, тобто здатність до осмислення нотного запису й актуалізацію його внутрішнього слухового уявлення, що заклало передумови для забезпечення проголошеної багатьма науковцями тріади: бачу – уявляю звучання – виконую. Натомість, цей процес доповнювався, як справедливо зазначила Н. Кьон, ще однією важливою ланкою: понятійним опрацюванням сутності запису, як необхідного чинника його слухового уявлення. Також додамо, що у процесі опрацювання творів із достатньо складною фактурою, характерних для фортепіанного репертуару, і в меншому ступені – виборного баяну та акордеону,

слухове уявлення далеко не завжди виникало в респондентів у повному об'ємі фактурного викладу і обмежувалося орієнтацією на загальне уявлення звучання мелодії й гармонічного компоненту тексту твору. Натомість, у виконанні вокальних творів необхідним було володіння досконалыми навичками сольфеджування/уявлення мелодії, усвідомлення її структури і вміння виконувати її з вербальним текстом, а другому плані залишалися гармонія й фактура інструментального супроводу.

На удосконалення цих вмінь спрямовувалася увага на першому етапі занять, що дозволяло уникати пасивно-механічного озвучення твору на інструменті та вивчення вокальної мелодії за рахунок наслідування її попередньому інструментальному виконанню (за висловом здобувачів, саме таким чином, при чому – переважно за допомогою концертмейстерів – вони звичайно розучували нові твори у класі з постановки голосу/вокалу).

Крім того, фундаментального значення для набуття виконавської майстерності ми надавали володінню респондентів навичкам читання тексту з аркуша, тобто комплексному вмінню, яке має забезпечуватися, по-перше, достатньою музичною підготовленістю, розвиненими мисленням й уявленням, вмінням розподіляти увагу, володіти комплексом базових виконавських навичок.

Такими навичками для виконавців-піаністів, наприклад, ми рахували:

- володіння знаннями щодо звукорядів певної тональності та здатність їх уявляти й координувати свої дії таким чином, щоб грати, не дивлячись на клавіатуру; а також орієнтації у ладовій структурі та інтервальних і акордових елементах;
- вміння охоплювати певний фрагмент твору як симультанний образ, та досягати поступового розширення об'єму уявлень такого роду, важливого чинника орієнтації на узагальнені уявлення щодо очікуваного звучання й інтуїтивно-автоматизованої актуалізації потрібних для цього виконавських рухів; тобто володіння певними прийомами психотехніки.
- практичне володіння типовими аплікатурними кластерами і принципами їх варіювання, відповідно особливостям музичного тексту. Набуття такої здатності

також передбачало удосконалення здатності до цілісного охоплення певного фрагменту твору в його перспективному розгортанні.

Наведемо приклади завдань, які стосувалися формування в респондентів знання тональностей, тобто набуття міцних уявлень щодо їх звукорядів, інтонаційно-важливих елементів та їх застосування у процесі практичного музикування.

По-перше, у змагально-ігровій формі «теоретичної розминки» перевірялась якість їх засвоєння здобувачами на попередніх етапах отримання музичної освіти на теоретичному рівні та в практичних формах музикування, саме – у читанні «на швидкість» гам із ключовими знаками; називанні ланцюгу тонічних тризвуків або тризвуків головних ступенів за кварто-квінтовим колом; одноразове накривання клавіатури тональності із заплющеними очима; програвання невеликого фрагменту мелодії аналогічним чином.

По-друге, удосконалення цих знань і вмінь на музично-теоретичних заняттях поєднувалося з їх активізацією у всіх здобувачів на індивідуальних виконавсько-навчальних дисциплінах у практичних видах музикування. Способом координації музично-теоретичних завдань з іншими індивідуальними заняттями слугувала поінформованість всіх учасників експерименту через оприлюднення тематичного плану і провідних завдань з музично-теоретичних занять у групових чатах.

Отже, під час «читання з листа» й розучування творів викладачі-інструменталісти, диригенти, вокалісти добирали репертуар у обмеженому колі тональностей, відповідно актуальній підготовленості студентів і засвоєним ними уявленням щодо «топографії тональності», що дозволяло запобігати випадкових помилок у використанні клавіатури (уточнимо, що респонденти мали самостійно навчатись грати мелодію і хорові партії із сольного й хорового репертуару).

З метою нівелювання складнощів, викликаних індивідуально-освітніми можливостями здобувачів, процес взаємозв'язку відбувався на засадах налагодження координації цільових, змістових і процесуальних аспектів, останній

з яких забезпечувався як синхронно, так і за принципом «плаваючих блоків» (за І. Котляревським, 1987), тобто реалізуючись з певними часовими розбіжностями.

Так, опанування навичок читання з аркушу в більш складаних, ще не засвоєних конкретним респондентом тональностях, відкладалося на певний термін, однак удосконалення їх знання забезпечувалося в елементарних формах музикування, зокрема – у розучуванні інструментально-інструктивних вправ – гам або гамоподібних пасажів, акордових та арпеджованих послідовностей, які корелювалися із процесом опанування тональностей на теоретичних заняттях. Така взаємодоповненість дозволяла студентам достатньо швидко позбавлятися цих прогалин у музичній освіті і тим самим оволодівати навичками самостійного розучування й виконання репертуару, незалежно від складності тональності, в який написано той чи інший твір.

Таким чином, на індивідуальних заняттях у одних студентів цей процес протікав синхронно із процесом повторення, закріплення й узагальнення знань і вмінь, відповідно до тематичного плану занять із сольфеджіо, для інших здобувачів, якість музичної підготовки яких була недостатньою, цей процес «розтягувався у часі». Завдання такого роду, застосовані викладачами-інструменталістами, вокалістами і хоровими диригентами, які брали участь в експериментальній роботі, ми вважали важливими способами впливу на процес формування здатності респондентів до самостійної роботи з розучування музичного репертуару, тому результати їх виконання були предметом постійного моніторингу.

Коротко представимо також завдання, які вирішувалися і метою координації змісту й освітнього процесу на *предметно-цикловому та внутрішньо-предметному рівнях*.

Прикладом першого типу є налагодження певної синхронності між змістом дисциплін «Гармонія з основами поліфонії» та «Основи теорії музики і сольфеджіо», яке передбачало засвоєння елементів гармонічної мови в різних формах – теоретичного знання, володіння навичками слухового й текстового аналізу, творчого використання засвоєних елементів у аранжуванні, доборі

акомпанементу, створенні жанрових і фактурних варіацій. Опанування цих навичок і вмінь розподілялося певним чином між цими предметами, а їх використання в різних формах діяльності сприяло формуванню інтегральних фахових навичок, оволодіння якими потрібне майбутньому фахівцеві в його професійній діяльності.

Внутрішньо-предметна суголосність проявлялась, зокрема, на сольфеджіо, в узгодженості процесу засвоєння ритмових і ладово-гармонічних елементів музичної мови, на засадах чого студентів навчали імпровізаційним формам музикування.

Утім, формуванню цих навичок головна увага приділялася на третьому, *творчо-верифікаційному етапі* експериментальної роботи. Його головним завданням було формування творчих умінь як результату інтеграції різноманітних знань і навичок та підготовка респондентів до їх застосування в майбутній педагогічній практиці. Суттєва увага на цьому етапі приділялася також застосуванню сучасних технологій задля реалізації ідей міждисциплінарної координації у процесі формування в студентів фахової компетентності.

Головними дисциплінами з цього погляду виступали заняття з аранжування та імпровізації, а також дисципліни методичного спрямування, а саме – «Методика музичного виховання» і спец. курс «Методика розвитку дитячого голосу». На лекційних заняттях з означених дисциплін впровадження інтерактивної форми проведення занять, однією із форм якого стало звернення до технології «перевернутого заняття». Його особливість полягала в тому, що учасники формувального експерименту мали ознайомитися з цікавим і корисним матеріалом, представленим у вигляді відеозаписів, тематичних статей, на підґрунті якого організовувалися диспути й обговорення інформації, якою вони мали оволодіти, відповідно до теми заняття.

Крім того, враховуючи важливість опанування сучасних викладачів технологіями організації культурно-масових заходів та роботи зі звуковими пристроями, ми також використовували потенціал таких дисциплін, як «Практикум з художньо-педагогічних презентацій» та «Основи звукорежисури».

Так, з метою формування у респондентів педагогічно-творчого досвіду було застосовано метод ігрового моделювання, створення спеціальних педагогічних ситуацій, проблемних ситуацій.

Важливу роль на цьому етапі відіграло формування навичок творчого музикування на засадах методу концентрично-ускладненої координації змісту освіти на засадах реалізації «плаваючих блоків». Його сутність полягала у відтермінованому застосуванні засвоєних понять і навичок на більш складному матеріалі або в завданнях, які потребували більш високої вправності у підготовці здобувачів, які відрізнялись низьким рівнем музичної підготовленості і потребували більш кропіткої і продовженої у часі роботи над засвоєнням. Так, наприклад, орієнтація на «плаваючі блоки» відбувалася під час опанування навичок добору акомпанементу і транспонування мелодії: якщо на перших етапах здобувачі мали змогу обмежуватися колом найбільш вживаних у практиці музикування тональностей – до 3-5 ключових знаків, то поступово до них додавалися тональності, більш складні для музикування.

Ефективним способом підготовки здобувачів до впровадження засвоєних методів у педагогічну практику слугували ділові й рольові ігри, застосування на заняттях з методики музичного виховання й методів розвитку співочих навичок у школярів. Так, на заняттях з музичної теорії й сольфеджіо широко застосовувалися вправи на інтонаційно-ладові вправи, які являли імпровізацію за допомогою наочного посібника – схеми ладової структури, до проведення яких залучалися студенти з ЕГ. Їх виконання потребувало від здобувача, який виконував роль учителя, здатності до мелодичної імпровізації, а також володіння навичками впевненого керування співом «учнів» своїми вказівними діями, завдяки чому відбувалося поєднання музично-теоретичних навичок з методичними вміннями майбутніх фахівців.

Осмислення ролі практично цінних завдань на створення акомпанементу до мелодії було сформульовано на цьому етапі як створення варіацій на певну тему і й передбачало ускладнення способів аранжування, побудованих на засвоєних гармонічних елементах і послідовностях, додаванні підголосків,

застосуванні орнаментальних прикрас, навичок ритмово-фактурного, поліфонічно-підголоскового варіювання, підтриманих набуттям респондентами більш досконалої виконавської техніки.

Оволодівали респонденти і комбінаторно-ігровими формами опрацювання ритмових формул, тобто вмінням, яке потребувало поєднання музичної фантазії й винахідливості з їхньої методичної підготовленості. Цінність таких видів навичок творчої діяльності полягала в тому, що вони легко трансливалися у практиці діяльності майбутніх фахівців. Так, зокрема, володіння ритмовою комбінаторикою поряд із розвиненим музичним смаком і поліфонічним мисленням стали запорукою аранжування музичних творів інструментами дитячого оркестру і тим самим зумовлювали їх організацію в позакласній роботі. Завдяки цьому, в респондентів активізувались як музично-творчі здібності, так і їхні методичні знання й вміння застосувати в музично-освітньому процесі набуті навички комбінування, імпровізації й варіювання музичного матеріалу.

Крім того, у процесі організації самостійної й творчої роботи здобувачів широко застосовувались завдання на створення аранжування мелодії та гармонічних і фактурних варіацій із застосуванням нотно-графічних програм «Final», «Sibelius», «MuseScore», оволодінню якими приділялась належна увага. Засвоювалися студентами також і основи звукорежисури, завдяки чому вони ознайомилися з основами роботи звукорежисера у студії звукозапису, принципами роботи з апаратними цифровими мікшерами, можливостями програмних комплексів DAW; програмами класу Audacity, навчалися вирізняти різновиди мікрофонів, створювати звуковий тракт для озвучування концертного заходу, працювати зі студійним обладнанням, створювати аудіо-монтажі для будь-яких потреб, працювати з цифровим аудіо-матеріалом, виконувати обов'язки звукорежисера на концерті та у студії. Завдяки цьому респонденти оволодівали сучасними інформаційно-комунікативними й цифровими технологіями, набували додаткових компетентностей, а з цим – і підвищення своєї конкурентоспроможності й відкриття нових перспектив для самореалізації у

різноманітних формах освітньої та позанавчальної музично-педагогічної діяльності.

Варто додати, що на прикінцевому етапі формувального експерименту, у зв'язку із введенням локдауну, в освітню практику увійшли різні форми дистанційного навчання, зокрема – проведення занять у виді відео-конференцій із застосуванням платформ ZOOM, Offis – 365, чатів у соціальних мережах – вайбері, телеграмі, ве-чаті тощо. Оволодінню цими технологіями сприяло ознайомлення з сайтами в Інтернеті, працями науковців, у яких розглядались питання методики роботи за інноваційними технологіями, зокрема – із дослідженнями З. Дубового (2019), І. Барановської, Д. Барановського, Ю. Якименка (2019).

Крім того, студенти оволодівали різними способами використання освітньо-електронних ресурсів Інтернету, можливостями платформи Moodle, зокрема – методики storllings, як найбільш зручної для розроблення наочних музично-просвітницьких матеріалів, створення відеопроєктів, аудіально-комп'ютерних технологій збагатили методичний арсенал здобувачів. У зв'язку з цим нагадаємо, що інноваційними для музично-освітнього процесу були і впровадження технік вивільнення від надлишкового психологічного та м'язового напруження, застосування технологій самонавіювання, релаксації, настанови на успішність, зміцнення впевненості у своїх можливостях, налаштованості на досягнення позитивних результатів тощо.

З метою його розроблення було застосовано хмарні технології, а саме – створення колективного документу, що сприяло прояву ініціативи й самостійності мислення здобувачів, зміцненню їх свідомого ставлення до набуття професійної майстерності й конкурентоспроможності.

Оволодіння програмами запису та обробки звуку, нотного набору й верстки музичного тексту, ритмічно-рухової інтерпретації хорових творів. Здатність вільно інтерпретувати хорові твори, використовуючи засоби технології музичного аналізу.

Системність завдань за видами діяльності, головними з яких було визначено вміння керувати співом з одноразовим виконанням партії акомпанементу, теоретичних дисциплінах будувалась на засадах завдань, пропонованих у навчальному посібнику Н. Кьон, які передбачали взаємозв'язок слухових уявлень, вокально-інтонаційних вправ та теоретичного усвідомлення закономірностей організації музичної мови. Прикладом такого зв'язку є розспівування, побудовані за кварто-квінтовым колом. Як бачимо на рис. 3.3., вправа представляє модуляцію за квінтовым колом та оспівування тоніки, що надає можливість формувати і слухові уявлення і навички інтонування, і закріплювати у свідомості слухачів принцип кварто-квінтового співвідношення тональностей. Надалі ця вправа ускладнювалася за рахунок відхилень в тональності паралельного мінору, що дозволяло розвивати знання тональностей, так і зміцнювати знання здобувачів щодо співвідношення тонік паралельного мінору й мажору, що було особливо важливо для респондентів, зокрема – студентів з КНР, музично-теоретична підготовка яких була недостатньою.

Квінтове коло

Н. Кьон

Рис. 3.3. Вправа на засвоєння принципу модуляції за квінтовым колом

Внутрішня слухова координація та практичне застосування засвоєних у процесі сольфеджування й здобуття знань у галузі гармонії забезпечувались тим,

що на різних дисциплінах відбувались різні форми засвоєння гармонічних елементів, а також завдання на фактурне варіювання за рахунок ритмової та мелодичної фігурації у різних формах діяльності. Так, якщо на гармонії студенти виконували переважно теоретично письменні завдання й гармонізація мелодії і інструментальних формах музикування, створенні жанрових варіацій, то на сольфеджіо аналогічні завдання містилися у багатоголосному або індивідуальному співі, добрі акомпанементу до мелодії, у вокальній імпровізації. на задані гармонічні послідовності, слухового аналізу акомпанементу до пісенних мелодій, переважно – народного та шкільного репертуару тощо.

На заняттях з аналізу музичних творів засвоєнні гармонічні елементи ставали предметом усвідомлення як способу вираження певного образу..., то на сольфеджіо гармонічні вправи аналогічної складності ставали підґрунтям завдання на багатоголосне виконання гармонічних зворотів, добору акомпанементу за слуховими уявленнями.

Особлива увага зверталася на дисципліни інтегративного типу, а саме – концертмейстерства і аранжування та імпровізації, на яких удосконалюються практичні навички самостійної й творчої музично-виконавської діяльності, як-от: транспонування твору, поєднання гри на інструменті із виконанням пісенного репертуару, добір акомпанементу до мелодії тощо, які також мають вибудовуватися на засадах інтеграції музично-теоретичних знань і володіння виконавська-технічними навичками, розвиненими внутрішнім слухом та музично-творчим уявленням.

Кореляція змісту навчання на музично-теоретичних і виконавських дисциплінах, організації конкурсів і колоквіумів на самооцінку й самовизначення, самопроєктування. На цьому тлі опрацьовувалися такі навички, як оволодіння принципово важливими настановами у виробленні способами інструментального, вокального, мануально-диригентського звуковедення, східними артикуляційно-штриховими прийомами формування і звуку і його темброво-різноманітному й ритмово-динамічному й структурно-динамічному різновидах, якісному та як вокально-фонаційне звукоутворення (вокальна орфоєпія). відчуттю опори звуку

та його ролі й виразному інтонуванні й фразуванні, оперування асоціативно-порівняльними прийомами, наприклад – «рука має «дихати» під час цезури», у інструментальному музикуванні потрібно дотягати «співучого звуку» тощо.

Потребу в постійному підвищенні рівня загальної культури майбутніх учителів, подолання інфантилізму, надання системності знанням як передумови їхньої ґрунтовності, всебічності й міцності, надання впевненості в своїй компетентності та успішності завдяки здатності самостійно удосконалювати свою підготовку впродовж всього життя і тим самим відповідати на виклики сучасної дійсності. Це специфічна інтегральна здатність, яка об'єднує в собі музичні та педагогічні складові, що забезпечують успіх музично-освітньої діяльності. *Когнітивний компонент* включає фахові знання, які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя; *практично-творчий компонент* визначається сукупністю музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності; *ціннісно-орієнтаційний компонент*

Також було визначено, що у процесі виконання різноманітних творів, необхідно володіти технікою варійованого застосування що для застосування сформованих навичок. Однак при цьому, як зазначив Ван В., важливо навчитись їх варіювати слугувала обґрунтованість рішення та доведення його ефективності на засадах аналізу внесених змін досягнутих внаслідок цього результатів. Аліна Р. навела приклад, спираючись на знання щодо синкопи, акцентуючи увагу на тому, що важливість оволодіння цим типом ритмового малюнку є загальним для всіх видів виконавства, але в кожному із них відбувається своєрідна формі й різними технічними прийомам Так, для вокалістів і «духовиків» важливою є володіння навичками керованої подачі повітря, тобто володіння технікою дихання, для скрипаля – складна координація рук, при якій пальцева техніка лівої руки мають буди відносно незалежно від техніки ведіння смичка, яка змінюється з метою відображення різної активності задля відображення синкопованого ритму за рахунок динамічних, штрихових контрастів, і навела приклад динамічно-штрихової синкопи.

Наведення прикладу штрихового синкопи дозволило встановити, що, незважаючи на різні способи виявлення синкопованих фрагментів твору, принципово важливим є, по-перше сформованість в музиканта уявлення щодо їх сутності та здатність відповідним чином змінювати м'язову напругу й міру активності рухово-виконавських дій, що потребує значної вправності і координованості дій, як, наприклад, у штрихі «віотті». Отже, оволодіння цими вміннями має сприяти якості виконання майбутнього вчителя у всіх різновидах його виконавської діяльності, а також закласти базу для формування відповідних вмінь у їхніх учнів. Тим самим, по-перше, відбувався зв'язок теоретичних знань та їх методичного осягнення, по-друге – навчальний процес спрямовувався на майбутню викладацько-практичну діяльність респондентів.

Наприкінці формувального експерименту було здійснено другий діагностичний зріз з формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації.

Отримані дані детально представлено в ДОДАТКУ Д.

Узагальнені дані подано в Таблиці 3.8. та на Рис. 3.4.

Таблиця 3.8.

**Рівні сформованості вокально-фахової компетентності
(прикінцевий діагностичний зріз)**

Рівні	Критерії					\bar{x}
	ЕГ					
	1	2	3	4	5	
творчо-компетентнісний	25,0	20,8	25,0	19,8	22,9	22,7
самостійно-компетентнісний	53,1	50,0	51,0	51,0	49,0	50,8
початково-пошуковий	19,8	25,0	19,8	24,0	21,9	22,1
компетентнісно-індиферентний	2,1	4,2	4,2	6,3	6,3	4,6
	КГ					Рівні
творчо-компетентнісний	11,5	8,3	10,4	10,4	7,3	9,6
самостійно-компетентнісний	31,3	28,1	29,2	37,5	33,3	31,9
початково-пошуковий	32,3	39,6	40,6	32,3	38,5	36,7
компетентнісно-індиферентний	25,0	24,0	19,8	19,8	20,8	21,9



Рис. 3.4.

Рівні сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ і КГ за даними прикінцевого зрізу

З наведених даних видно, що результати, отримані в ЕГ, суттєво вищі, чим у КГ: кількість респондентів, які досягли творчо-компетентнісного рівня, становила дорівнювала 22,7% (проти 4,6% у першому зрізі). У КГ їх кількість склала 9,6%, тобто позитивна різниця між двома зрізами склала тільки 4,8%.

На самостійно-компетентнісному рівні у ЕГ було виявлено 50,8% студентів, що більше на 28,9% більше, чим у першому зрізі, а в КГ їх було 31,9%, отже, аналогічне зростання дорівнювало 9,4%. На початково-пошуковому рівні в ЕГ опинилося 21,1%, респондентів, що свідчить про їх зменшення на 15,4%; у КГ, навпаки, їх кількість склала 36,7%, тобто приблизно стільки ж, як і в констатувальному зрізі – 37,3%. Особливо важливою для нас була виявлена різниця в кількості респондентів, які залишилися на компетентісно-індиферентному рівні: в ЕГ їх було 4,6% , а в КГ – 21,9%.

На Рис. 3.5. Представлено порівняльні дані двох діагностичних зрізів.

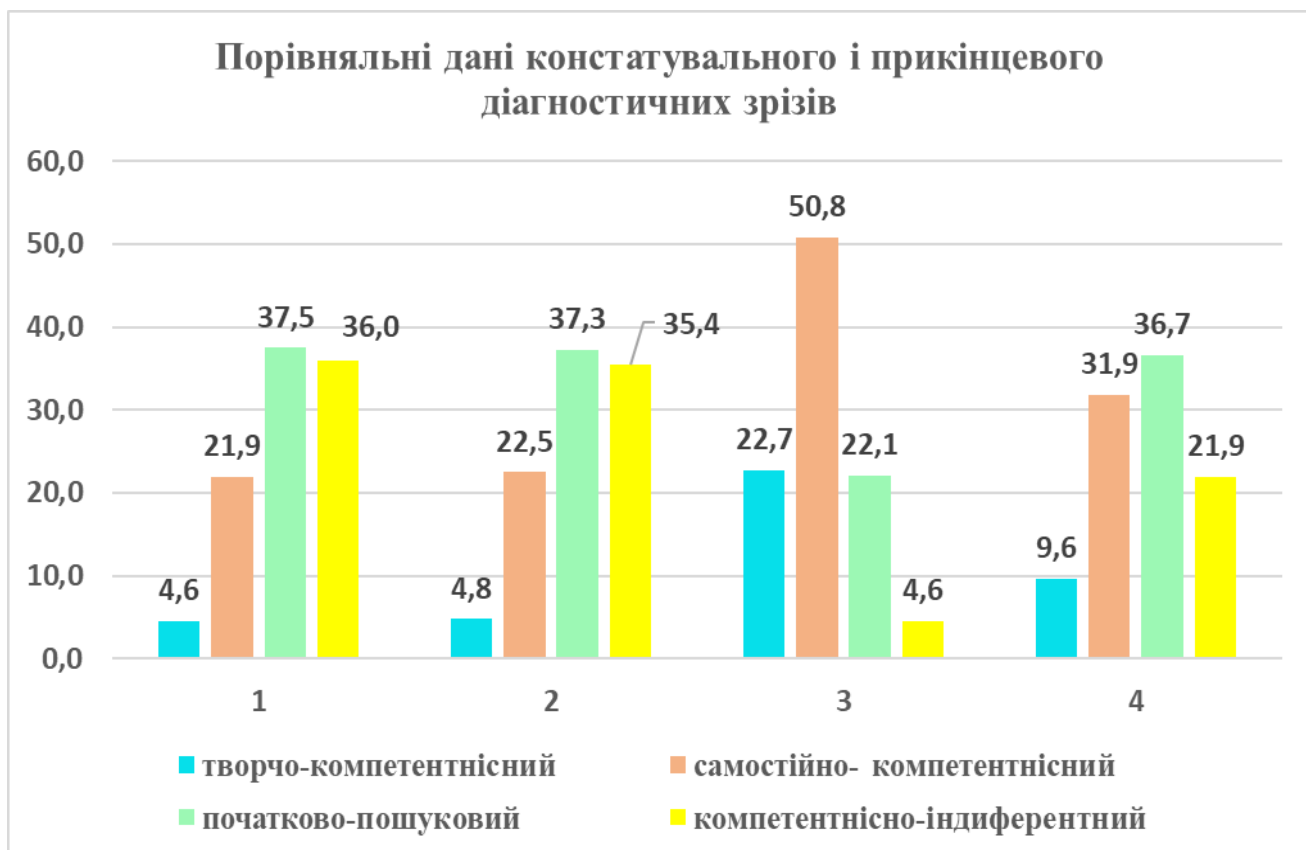


Рис. 3.5. Порівняльні дані констатувального і прикінцевого діагностичних зрізів

На заключному етапі формувального експерименту було виявлено статистично значущу різницю між показниками експериментальної та контрольної груп за допомогою багатофункціонального критерію φ^* Фішера (кутового перетворення Фішера). Це було зроблено для того, щоб довести, що зміни, спостережені в результатах експерименту, є статистично достовірними і не є випадковими. Даний критерій було обрано, оскільки в експерименті брали участь дві групи майбутніх учителів музичного мистецтва (ЕГ, КГ), а в кожній групі кількість осіб була більшою, ніж 5.

Головною метою використання критерію φ^* Фішера було порівняння та зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп майбутніх фахівців-учасників формувального експерименту. Крім того, цей критерій дозволяв також перевірити рівність дисперсій у двох вибірках. Слід відзначити, що критерій φ^* Фішера є критерієм розсіювання, що допомагає

оцінювати різницю між даними і з'ясувати, наскільки вони розподілені у вибірках.

Для підтвердження вірогідності було розглянуто дві гіпотези:

- вихідна гіпотеза H_0 з припущенням, згідно з яким частка майбутніх учителів музичного мистецтва з компетентнісно-індиферентним і початково-пошуковим рівнями сформованості фахової компетентності в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;
- гіпотеза H_1 ґрунтується на припущенні, згідно з яким авторська методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є ефективною, тому частка здобувачів із компетентнісно-індиферентним і початково-пошуковим рівнями сформованості досліджуваного феномена в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Результати діагностики щодо визначення стану сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ і КГ відповідно до розрахунків за критерієм φ *Фішера запропоновано в таблицях 3. 9, 3.10.

Під час констатувальної роботи формувального експерименту за таблицею величин кутів φ (Сидоренко, с. 330-331) було встановлено величини кутів для різних відсоткових часток.

Таблиця 3.9.

Результати діагностики сформованості фахової компетентності в ЕГ і КГ до проведення формувального експерименту (констатувальний зріз)

Групи	Творчо-компетентнісний і самостійно-компетентнісний рівні сформованості фахової компетентності		Компетентнісно-індиферентний і початково-пошуковий рівні сформованості фахової компетентності		Разом
	Кількість майбутніх учителів музичного мистецтва	Частка	Кількість майбутніх учителів музичного мистецтва	Частка	
ЕГ	8	25,0	24	75,0	32
КГ	9	28,1	23	71,9	32

Таблиця 3.10.

Результати діагностики сформованості фахової компетентності в ЕГ і КГ після проведення формувального експерименту (прикінцевий зріз)

Групи	Творчо-компетентнісний і самостійно-компетентнісний рівні сформованості фахової компетентності		Компетентнісно-індиферентний і початково-пошуковий рівні сформованості фахової компетентності		Разом
	Кількість майбутніх учителів музичного мистецтва	Частка	Кількість майбутніх учителів музичного мистецтва	Частка	
ЕГ	24	75,0	8	25,0	32
КГ	13	40,6	19	59,4	32

Кожній групі було призначено відповідні величини кутів, враховуючи їх відсоткові частки.

$$\varphi_1 = \varphi(75,0\%) = 2,094$$

$$\varphi_2 = \varphi(71,9\%) = 2,024$$

Емпіричне значення φ^* було підраховано за формулою $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$, де

$$n_1 = 32, n_2 = 32,$$

$$\varphi_{емп}^* = (2,094 - 2,024) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,07 \cdot 4 = 0,28.$$

У нашому випадку $\varphi_{емп}^* = 0,28$. Це означає, що $\varphi_{крит}^* > \varphi_{емп}^*$.

Таким чином, отриманий результат на початку формувального експерименту не досяг зони статистичної значущості.

Після завершення формувальної роботи та проведення останнього аналізу за допомогою таблиці з величинами кутів φ для різних відсоткових часток, були визначені величини кутів, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі.

$$\varphi_1 = \varphi(59,4\%) = 1,760$$

$$\varphi_2 = \varphi(25,0\%) = 1,047$$

Після підрахунку емпіричного значення φ^* за формулою

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 = 32, n_2 = 32$$

$$\varphi_{емп}^* = (1,760 - 1,047) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,713 \cdot 4 = 2,852.$$

Отже, $\varphi_{емп}^* = 2,852$. Це означає, що $\varphi_{емп}^* > \varphi_{крит}^*$.

Отримані результати дали змогу побудувати «вісь вартісності» (рис. 3. б.), з якої видно, що значення $\varphi_{емп}^*$ належить до зони значущості.

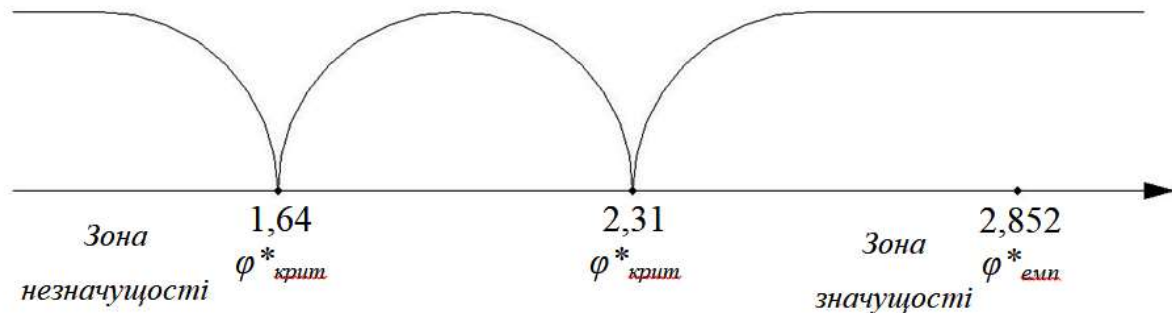


Рис. 3.б. Вісь значень для величин кутів φ .

Після проведення прикінцевого зрізу формувального експерименту було встановлено, що існує статистична різниця між показниками експериментальної та контрольної груп, тому приймається гіпотеза H_1 : авторська методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є ефективною, а це означає, що частка здобувачів із компетентнісно-індиферентним і початково-пошуковим рівнями сформованості досліджуваного феномена в ЕГ є значно меншою, ніж у КГ.

Отже, отримані дані на всіх етапах формувального експерименту дозволяють зробити висновок, що розроблена методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є ефективною.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено методику й результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до їхньої багатопрофільної фахової діяльності, зміст і результати формувального експерименту.

Дослідна робота здійснювалася за підготовчо-організаційним і трьома мобілізаційно-спонукальним, формувально-консолідаційним, творчо-верифікаційним формувальними етапами. На підготовчо-організаційному етапі було проведено інформаційну роботу з експертами й апробацією методів і технологій формувального експерименту.

На першому етапі було обґрунтовано і впроваджено констатувальний діагностичний зріз, який здійснювався за настановно-мобілізаційним, пізнавально-компетентнісним, функціонально-виконавським, формувально-комунікативним і рефлексивно-інтенційним критеріями з відповідними показниками. Його результати дозволили встановити чотири рівні сформованості досліджуваного феномену: творчо-компетентнісний, самостійно-компетентнісний, початково-пошуковий, компетентнісно-індиферентний. Також було з'ясовано, що переважна кількість респондентів знаходилася на компетентнісно-індиферентному рівні, а саме: у ЕГ – 26,%, у КГ – 35,4%, на початково-пошуковому – у ЕГ 37,5%, в КГ – 37,3%. Найменша кількість респондентів знаходилася на найвищому, творчо-компетентнісному рівні – 4,6% в ЕГ і 4,8% – у КГ.

Результати констатувального зрізу було враховано в процесі формувального експерименту. На першому, мобілізаційно-спонукальному етапі широко застосувались інтерактивні методи: «перевернуте заняття», «круглий стіл», «мозковий штурм», брейн-ринг, а також тренінги сугестивно-релаксичного й емпатійно-комунікативного спрямування.

На другому, *формувально-консолідаційному етапі*, головна увага приділялася формуванню гностично-інтеграційного та виконавсько-фахового компонентів, з метою чого було застосовано спеціальні засоби координації педагогічних дій викладачів різних дисциплін навчального плану, в підґрунтя яких було покладено вирішення спільних домінантно-функціональних завдань з врахуванням специфіки їх вирішення, відповідно специфіці певної дисципліни. Механізмом поінформованості викладачів стали хмарні технології, організація колективних чатів у соціальних мережах з оприлюдненням в них принципово

важливих тем і завдань з лекційних і практичних групових занять, колективне розроблення творчого портрету студентів.

На третьому, *творчо-верифікаційному* етапі експериментальної роботи увага зосереджувалася на застосуванні респондентами інноваційних технологій, та формуванні інтегрованих фахових знань і узагальнених вмінь. Крім того, на цьому етапі респонденти набували педагогічно-творчого досвіду в процесі ознайомлювальної педагогічної практики, критичного аналізу методичних матеріалів і уроків з музичного мистецтва, участі в рольових і ділових іграх, проведенні фрагментів занять за різними видами домінантно-функціональних завдань музично-просвітницького, виконавсько-ілюстративного, формувально-виконавського, розвивально-творчого й музично-освітнього спрямування.

Зіставлення даних констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів дозволило з'ясувати, що кількість студентів з ЕГ, які досягли самостійно-компетентнісного й творчо-компетентнісного рівнів сформованості досліджуваного феномену суттєво перевершила результати, отримані у КГ. Статистична обробка отриманих результатів довела ефективність авторської методики та доцільність її впровадження в освітній процес з метою удосконалення фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами міждисциплінарної координації.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне обґрунтування та запропоноване нове розв'язання проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності на засадах міждисциплінарної координації. Узагальнення результатів дослідження дозволило сформулювати такі висновки.

На вчителя покладено важливу місію: сприяння вихованню духовно багатой, високоморальної і художньої-розвиненої особистості, музичного аматора, чутливого до художньо-естетичної цінності музичних творів та здатного до активних форм музичної самодіяльності й самореалізації своїх мистецьких потенцій. Натомість результати музично-освітніх і виховних зусиль учителів сьогодні не задовольняють суспільство в цілому та науковців і практиків, що свідчить про необхідність приділяти поглиблену увагу формуванню фахової компетентності здобувачів музично-педагогічної освіти як одного з найважливіших факторів, від якого залежить якість музичного виховання нових генерацій.

Авторська ідея полягає в тому, цілеспрямоване налагодження координації педагогічних дій викладачів різних дисциплін в реальному освітньому процесі сприятиме формуванню поліфункціональної й багатовекторної фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та досягненню ними успіху в музичній освіті школярів сучасної й прийдешніх генерацій. З цією метою:

1. Здійснено аналіз і узагальнення наукових даних з питань компетентності й визначити сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «фахова компетентність» і сформулювати робоче визначення сутності поняття «фахова компетентність учителів музичного мистецтва», під яким розуміється багатофункціональна, системно організована властивість, утворена органічною єдністю психологічної готовності до професійної діяльності, набуттям ґрунтовних теоретико-методологічних, педагогіко-методичних й

музикологічних знань, сформованими музично-практичними навичками і творчими вміннями педагогічного й самовдосконалювального характеру, які, завдяки своїй узагальненості й гнучкості, успішно екстраполуються на вирішення завдань, що постають перед сучасними вчителями.

Визначено домінантно-наскрізні функціональні завдання, які мають вирішуватися вчителем під час викладання уроків музики і в позакласній музично-виховній роботі. До них віднесено: музичне просвітництво, мета якого полягає у позитивному впливі вчителя на ціннісне ставлення школярів до музичного мистецтва та їх здатність до адекватного сприйняття художньо-образного змісту музичних творів; виконавсько-ілюстративну діяльність, яка потребує володіння вчителем навичками презентації музичних творів у інструментальному й вокальному музикуванні та концертмейстерства під час розучування й виконання пісенного репертуару зі школярами; формувально-виконавські завдання, які полягають у навчанні школярів доступним їм видам музикування – співу, ритмово-інструментальним вправам, грі-театралізації пісенного репертуару тощо; розвивально-творче завдання, яке реалізується в процесі розвитку музичних і творчих здібностей школярів; музично-освітнє завдання, спрямоване на озброєння школярів знаннями в галузі музичного мистецтва, зокрема – і елементами нотної грамоти.

2. З урахуванням означеного визначено структуру фахової компетентності майбутніх фахівців, яка складається з особистісно-мотиваційного, гностично-інтеграційного, виконавсько-фахового, методико-практичного і творчо-корекційного компонентів. Акцентовано, що фахова компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва має формуватися на засадах інтеграції й узагальнення змісту освіти, набутого в комплексі дисциплін навчального плану, що спонукало до виокремлення інтегровано-узагальнених знань і навичок, що мають формуватися засобами міждисциплінарної координації. Схарактеризовано різні рівні спорідненості освітніх компонентів навчального плану, покладені в основу вияву ієрархічних рівнів впровадження міждисциплінарної координації, а саме: міждисциплінарно-інтегральний, який стосується зв'язку між блоком

гуманітарних, соціальних, психолого-педагогічних освітніх компонентів з вирішенням завдання музично-фахової підготовки майбутніх учителів; фахово-міжблоковий, яких охоплює всі дисципліни музично-фахового спрямування; предметно-цикловий рівень, який реалізується у зв'язках між дисциплінами певного циклу – музично-теоретичного; музично-історичного; фахово-виконавського; методико-практичного. Схарактеризовано також особливості прояву внутрішньо-предметної координації, яка дозволяє досягти суголосності між різними освітньо-змістовими елементами певної дисципліни.

3. Доведено, що вирішення завдань дослідження має забезпечуватися впровадженням настанов компетентнісного, інтегративного, індивідуально-особистісного, полісуб'єктно-діалогічного, праксеологічного, рефлексивного, інноваційного наукових підходів. Визначено, їх реалізації в освітньому процесі сприятимуть дидактичні принципи: творчого застосування знань та умінь у процесі різнофункціональної фахової діяльності; активізації умотивованого ставлення до самостійної творчої інтеграції знань та умінь здобутих у процесі навчання та в самостійній пізнавальній діяльності; моніторингу перебігу міждисциплінарно-координаційних процесів; застосування ефективних (інноваційних) способів міждисциплінарної координації: обміну інформацією й корекції педагогічних дій; багаторівневої інтеграції у музично-освітньому практиці; фасилітативної підтримки; превалювання суб'єктно-творчого стилю педагогічного спілкування; корекційно-практичної спрямованості даних рефлексії та самооцінки.

Визначено педагогічні умови успішної реалізації міждисциплінарної координації, а саме: стимулювання настанови на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття фахової компетентності; забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формульовального процесу; застосування сучасних технологій реалізації ідей міждисциплінарної координації у процесі формування в студентів фахової компетентності.

4. У роботі обґрунтовано критеріально-діагностичний апарат виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності, визначено критерії їх оцінювання: настановно-мобілізаційний з показниками – міра усвідомлення культурно-світоглядної значущості якості музичної освіти школярів; визнання особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності; потреба у постійному фаховому самовдосконаленні; пізнавально-компетентнісний з показниками – міра музикологічної й загальномистецької ерудованості майбутніх фахівців, ступінь усвідомлення сутності й структури фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, міра усвідомлення специфіки прояву фахової компетентності в реальних умовах шкільних уроків з музичного мистецтва; функціонально-виконавський, показниками сформованості якого було обрано міру володіння вербально-педагогічними засобами презентації феноменів музичного мистецтва; ступінь володіння інструментальними формами музикування, дотичними фаховій діяльності; ступінь володіння вокальними і диригентсько-хоровими формами діяльності, типовими для вчителя музичного мистецтва; формувально-комунікативний з показниками – міра володіння психолого-педагогічними знаннями в галузі викладання уроків з музичного мистецтва, міра володіння методичними знаннями в галузі викладання уроків з музичного мистецтва, міра володіння ефективним стилем педагогічного спілкування; рефлексивно-інтенційний критерій, показниками якого слугували вміння здійснити самоаналіз якості сформованості власної фахової компетентності, здатність творчо застосувати знання й навички для удосконалення власної фахової компетентності, здатність творчо застосувати знання й навички для удосконалення методів і форм викладання уроків музики.

Здійснено констатувальний зріз, аналіз та узагальнення отриманих у його процесі даних, що дозволило виявити чотири рівня сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності: творчо-компетентнісний; самостійно-компетентнісний; початково-пошуковий; компетентнісно-індиферентний. Результати констатувального експерименту засвідчили, що

переважна кількість респондентів знаходилася на початково-пошуковому й компетентісно-індиферентному рівнях сформованості досліджуваного феномену.

5. Представлено зміст і результати дослідно-експериментальної роботи з удосконалення рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової на засадах міждисциплінарної координації, який здійснювався за пілотним і трьома формувальними етапами: мобілізаційно-спонукальним, формувальньо-консолідаційним, творчо-верифікаційним.

На першому етапі головну роль відігравали інтерактивні методи: організація «круглого столу», «мозкового штурму», «брейн-рингу», дискусій і диспутів з проблемних питань, тренінги сугестивно-релаксичного й емпатійно-комунікативного спрямування на оволодіння м'якими навичками (soft skills), основами комунікативної культури та емоційно-вольової саморегуляції.

На другому, формувальньо-консолідаційному етапі, було застосовано розроблені засоби координації педагогічних дій викладачів різних дисциплін навчального плану на засадах обґрунтованих в дослідженні домінантно-функціональних завдань з врахуванням специфіки певних дисциплін, посилення фахово-практичної обумовленості змісту предметно-фахових (навчальних) компетентностей та їх координованого спрямування на підготовку майбутніх учителів до виконання домінантно-наскрізних функціональних завдань. Механізмами поінформованості викладачів стали хмарні технології, організація колективних чатів у соціальних мережах з оприлюдненням в них принципово важливих тем і завдань з лекційних і практичних групових занять, колективне розроблення творчого портрету студентів.

На третьому, творчо-верифікаційному етапі експериментальної роботи увага зосереджувалася на формуванні в респондентів інтегрованих, практично орієнтованих фахових знань і узагальнених вмінь, засвоєнні комплексу інноваційних технологій – програмними комплексами DAW, можливостями мультимедійної дошки, нотно-графічних програм, основами роботи з відео-медійними і цифровими технологіями, створення звукових трактів, аудіо- і відео-

монтажу та апробації засвоєних умінь у процесі рольових і ділових ігор, проведення фрагментів занять з педагогічної практики за різними видами домінантно-функціональних завдань – музично-просвітницького, виконавсько-ілюстративного, формувального-виконавського, розвивально-творчого й музично-освітнього спрямування.

Результати прикінцевої діагностики засвідчили суттєву динаміку змін у рівнях сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва фахової компетентності. Так, кількість здобувачів з ЕГ, які досягли творчо-компетентнісного рівня, виявилась на 15,1% більше, чим у КГ; на самостійно-компетентнісному рівні сформованості означеного феномену зростання в ЕГ склало 23,9% (в КГ – 4,8%); на початково-пошуковому та компетентнісно-індиферентному рівнях в ЕГ залишилося відповідно 22,1% й 4,6% респондентів, а в КГ їх кількість склала 36,7% і 21,9%.

Статистична вартісність розбіжності між показниками в експериментальній і контрольній групах була доведена за допомогою багатofункціонального критерію φ^* Фішера, результати якого підтвердили, що запропоновані модель та експериментальна методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності на засадах міждисциплінарної координації є ефективними.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення означеної проблеми. Доцільним вважаємо здійснення пролонгованого спостереження за якістю професійної діяльності здобувачів, у яких формування фахової компетентності відбувалося у процесі формувального експерименту, за методикою, розробленою на засадах міждисциплінарної координації.

Література

- Абульханова, К. О. (2006). Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. В. О. Татенко (Ред.). *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* Київ: Либідь, 37-51.
- Андрущенко В. П. (2008). *Особистісно орієнтовані технології навчання в виховання у вищих навчальних закладах* [колективна монографія]. В. П. Андрущенко, Н. О. Дівінська, Б. І. Корольов, М. М. Левшин, В. І. Луговий та ін. Київ, Педагогічна думка, 256.
- Актуальні проблеми музичної освіти: Зб. статей (1986). Укладачі: І. К. Котляревський, Ю. О. Полянський. К.: Музична Україна, 128.
- Антипенко, О. Е. (2015). Роль метакогнитивних процесов в розвитку творческого мышлення у студентів-психологов. *Право. Економіка. Психологія*, № 1, 79-84.
- Антонюк, В. Г. (2000). Постановка голосу: навчальний посібник для вищих муз. навч. закладів. Київ, Українська ідея, 65.
- Аристова, Л. С. Розвиток професійної компетентності учителя музичного мистецтва. Електронний ресурс. Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/aristova_tezi.pdf
- Артюшина, М. В. (2009). Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України. *Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка* (3), 70-75. Отримано з <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/9883/1/13.pdf>
- Балдинюк, Д.І., Балдинюк, Н.А., Балдинюк, О.Д. (2023). До питання про сутність та кореляцію понять. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: зб. матеріалів ХХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької. Вип. 6 (18). Чернівці: Букрек.
- Банкул, Л.Д., Затинченко, О.М., Бойчев, І.І. (2019). Практикум шкільного репертуару. Робоча програма навчальної дисципліни. Ізмаїл, 8.

- Барановська, І.Г., Мозгальова, Н.Г., Барановський, Д.М., Бордюк, О.М. (2021). Використання засобів ІКТ у процесі дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки: збірник наукових статей Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова*, Випуск СЛ (150). Серія педагогічні науки, 21-37.
- Беземчук, Л. В. (2019). Викладання мистецьких дисциплін в умовах закладу вищої освіти: Принцип міждисциплінарної координації. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т.Г.Шевченка. Сер: Педагогічні науки*, 1(157), 16-22.
- Бех, І.Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. К.: *Виховання і культура №12* (17,18), 5-7.
- Бибик, С. П., Сюта, Г. М. (2005). Словник іншомовних слів. Харків: Фоліо, 623.
- Бібік, Н. (2013). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат. № 8-9*, 26-30.
- Білова, Н. К. (2021). Міждисциплінарний синтез як шлях оптимізації хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 39, 28-33.
- Біляковська, О.О., Біницька, К.М., (2023). Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум. Т1. №1*.
- Близнюкова, О. (2009). Формування фасилітативних навичок як умова підвищення професійної компетентності майбутніх учителів. *Актуальні проблеми психології. Т.7, вип. 1*, 23-26.
- Бліхар, В.С., Козловець, М.А., & Федоренко, В.О. (2020). Філософія: словник термінів та персоналій. Київ: КВІЦ. 274 с.
- Боднар, А. Я., Журат, Ю. В. (2013). Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 149, 37-43.

- Бодрова, Т. (2015). Особливості реалізації системно-інтегративного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики. *Естетика і етика педагогічної дії*(9), 19-32. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2015_9_4
- Буркова, Л. В. (2010). Експериментальне дослідження ефективності інноваційної технології підготовки фахівців соціономічних професій у вищій школі. *Теорія та методика управління освітою*, вип. 5. Отримано з: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11burhes.pdf41>
- Бурячок, А., Гнатюк, Г., (ред). (1979), *Словник української мови*.
- Валіт, Е. А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності. Отримано з: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007/Valit_st.pdf.
- Ван Чень (2016). Формування вокально-виконавського артистизму студентів магістратури у музично-педагогічних ВНЗ України. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал ПНПУ імені К.Д. Ушинського «Педагогіка» №6 /СХХХХVII*, 65-71.
- Варій, М. Й. (2009). *Загальна психологія.: підр. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид.* Київ: Центр учбової літератури.
- Врубель, Г. Ф. (2019). Музично-виконавська компетентність як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості впродовж життя: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 7-9 листопада 2019 р.).* Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 31-35.
- Ван, Яцзюнь (2018). Педагогічні умови формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорового навчання. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 3, 125–131. <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.125131>

- Василенко, Л. М. (2003). Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ.
- Василевська-Скупа, Л. П. (2014). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
- Ващук, О. В. (2013). Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми. Сутність, шляхи реалізації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 5 (71), 103-109.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови : [250 000 сл. та словосполучень з дод. та доп.] / В.Т. Бусел (уклад. і голов. ред.). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009, 1736.
- Вознюк, О. В., & Дубасенюк, О. А. (2009). Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: Інтегративний підхід: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Войтенко, О. В. (2018). Розвиток емпатійності у здобувачів психологічної освіти за допомогою методу соціально-психологічного тренінгу. Підготовка педагогів професійного навчання та психологів у закладах вищої освіти: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. до 25-річчя каф. педагогіки та психології (м. Київ, 6–7 груд. 2018 р.) Київ: КНЕУ, 147-154.
- Гаврілова, Л., Орехова, В. (2017). Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал* / [голов. ред. А.А. Сбруюва]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, № 5 (69), 230-240.
- Гаврілова, Л. Г. (2017). Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. № 2 (77), 71-82.

- Гадамер, Г. (1998). Истина и метод; основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 700.
- Гандабура, О. В. (2009). Роль мотивації в процесі професійного саморозвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Сер.: Психологія і педагогіка*. Вип. 13, 78-85.
- Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. Монографія. (2013). О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 164.
- Горбенко, О. (2009). Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки*. Вип. 87. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 56-61.
- Го, Сяофен, Цуй, Шилін (2022). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових та диригентсько-хорових функцій у професійній діяльності. *Інноваційна педагогіка: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»*, Випуск 50. Том 1, 60-63. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>
- Гриньків, А. (2016). Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*, № 2, 37-43.
- Гринченко, Т. Д. (2011). Формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», Вінниця.
- Гриньків, А. (2016). Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*, № 2 37-43.
- Грозан, С. Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151(2). С. 152–155.

- Горбенко, О. (2009). Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Вип. 87*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 56-61.
- Гура, О. І. (2005). Комунікативна компетентність вчителя музики. *Наука і сучасність. Педагогіка. Філологія*. Збірник наукових праць. Т. 48. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 24-27.
- Гуральник, Н.П. Науково-теоретичне обґрунтування феномену власного стилю педагогічної діяльності музиканта *Науки і сучасність* 49-58.
- Гуцан, Л. А. (2013). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (25–27 лютого 2013 р., м. Київ)*. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України [та ін.], 52-56.
- Демір Уткан Байкал. (2015). Досвід впровадження міждисциплінарної координації у практику підготовки майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання (1-2)*, 156-168.
- Демір, М. І. (2016). Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки. (Автореф. ... канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. Одеса, 20.
- Дермельова, Н.М., Пшеничних М. М. (2017). Форми і методи музично-аналітичної діяльності майбутніх учителів музики... *Наукові записки. Випуск 155. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 111-116 с.
- Дікун, І.А. (2018). Теоретичні основи формування творчої особистості. Отримано з: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21027/Dikun%20A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Дичківська, І. М. (2015). Інноваційні педагогічні технології. 3-тє вид., Київ. Академвидав.

- Дубасенюк, О. А. (2009а). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. у О. А. Дубасенюк (Ред.), Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія (сс. 14-48). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2009b). Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франк.
- Дубовий, З. С. (2018). Формування самостійності майбутнього вчителя музики у системі дистанційного навчання : навчально-методичний посібник. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 120.
- Єрємкін, А. І., Андрєєва, Н. Б. (1995). Міжпредметні зв'язки як один із факторів психолого-педагогічної системи підвищення професійної підготовки вчителя. *Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя : Всеукр. наук.-практ. конф., 16 – 17 листоп. 1995 р. : тези доп.* Житомир, 86-87.
- Жак-Далькроз, Э. (2002). Ритм. Москва, Классика-XXI.
- Желейко, І. Ю. (2004). Самовдосконалення як провідна умова професійного росту вчителів музики. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: Педагогічні науки: Збірник наукових праць.* Ізмаїл, Вип. 17., 25-28.
- Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник (2003). За ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен К.: Богдана, 520.
- Жога, Р. (2023). Структура фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. 2(8): *Вісник науки та освіти - наукові перспективи.* №2(8), 397-409.
- Завалко, К. В., Проворова, Є. М. (2021). Самовдосконалення вчителя музики: Інноваційно-праксеологічний підхід. Київ.
- Заря, Л. О. (2008). Мультимедійне забезпечення уроків музики як умова формування музично-пізнавальних інтересів школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені*

- М. Драгоманова*. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. К.: НПУ, 99-102.
- Занюк, С. С. (1998). Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки.
- Зязюн, І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
- Зязюн, І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005.
- Єрсьомкін, А. І., Андрєєва, Н. Б. (1995). Міжпредметні зв'язки як один із факторів психолого-педагогічної системи підвищення професійної підготовки вчителя. *Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя; Всеукр. наук.-практ. конф. Житомир, 86–87.*
- Іщенко, А. (2022). Міждисциплінарний підхід як пріоритетна стратегія розвитку вищої освіти в країнах ЄС. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 2.
- Іванова, С.В. (2008). Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 42. Педагогічні науки, 106-109.*
- Ковальова-Гончарюк, Л.О., Фрицюк, В.А. (2021). Педагогічні умови формування інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва інноваційна педагогіка. Отримано з: DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.36>
- Ковінько, А. В. (2018). Підготовка майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів засобами арт-терапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків : нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 20.
- Когут, І. В. (2015). Формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук. Полтава, Режим доступу: <http://pnpu.edu.ua/ua/text/disert/avtoref-kogut.pdf>.

- Козерук, Ю. В. (2015). Самооцінка як фактор становлення особистості студента. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 124, 163-165.
- Козир, А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. Матеріали VI культурологічних читань пам'яті Володимира Подкопаєва. Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів : Всеукраїнська науково-практична конференція : зб. матер., Київ, 3–5 червня 2008 р. Київ : ДАКККиМ, 2009.
- Козир, А. В. (2016). Інноваційні тенденції музичної підготовки викладачів мистецьких дисциплін. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін». Херсон, 16–21.
- Кондрашихіна, О.А. (2004). Формування здатності до фасилітативних впливів у майбутніх практичних психологів. Дис... канд. псих. н. Київ, 188.
- Король, А. Формування професійної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. Праць. № 1 (60), лютий 2018*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 127–131.
- Кондрашова, Л.В. (1987). Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 56.
- Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа.
- Костюк, А. Г. (1965). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ, 123.
- Кохан, О. М. (2020). Soft skills як необхідний компонент конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Soft skills – невід'ємні аспекти*

формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті.
Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т. 43-45.

- Кремень, В. Г. (2008). Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / заред. В. Г. Кременя. К : Педагогічна думка, 472.
- Кремешна, Т. І. (2006). Професійна компетентність як складова педагогічної самоєфективності майбутніх учителів музики. *Вісник Черкаського університету: серія педагогічні науки*. Вип. 84. Черкаси, 60-64.
- Кузнєцов, М. А.; Заїка Є. В.; Ходікіна Ю. Ю. (2019). Психологія моторної пам'яті: Прикладні аспекти: монографія. Харків: ДІСА Плюс, 446.
- Кузниченко О. В. (2012). Формування професійної самосвідомості майбутніх викладачів-музикантів у процесі фахової підготовки. Автореф... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук) Луганськ: ДЗ «Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка».
- Курлянд, З. Н. (2003). Особливості професійного самовизначення та становлення Я-концепції майбутнього вчителя. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. Одеса, № 4, 95-99.
- Кузьмічова, В.А. (2021). Формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «постановка голосу». *Professional Art Education Volume 2 (1)*, 28-34. DOI 10.34142/27091805.2021.2.01.04
- Кьон, Н. Г. (2006). Стилiстичне сольфеджіо: Теоретичні основи викладання сольфеджіо в музично-педагогічних навчальних закладах. Одеса, 129.
- Кьон, Н. Г. (2007). Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Збірник праць конференції «Світ мистецтва та діти: Проблеми художньої педагогіки»*, Вітебск, 121-123.
- Кьон, Н.Г., Чжу, Юньжуй (2018). Методологічні засади підвищення пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу. *Науковий вісник національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, № 6. Одеса, 60-65.

- Лабунець, В. М., Карташова, Ж. Ю. (2013). Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 236.
- Лазарева, О. В. (2012). К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста. *Вестник ЮУрГУ. Серия : Психология*. № 31,13-17.
- Лай, Сяоцянь (2017). Культура міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (117), 40-44.
- Лилов, А. (1981). Природа художественного творчества. [предисл. автора; перевод с болгарского А. Атанасовой]. Москва : Искусство, 478.
- Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 3 (122), 55-59. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2018-6-9>.
- Линенко, А. Ф. (2019). Професійна самоєфективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1, 66-72.
- Литовченко, О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів, 56-61.
- Ліхницька, Л. (2016). Інтегративний підхід до моделювання інноваційної діяльності майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Педагогічні науки* (1), 25-29.
- Лі, Ює (2018). Специфіка художньо-сміслових уявлень у фортепіанному виконавстві: методичний аспект. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 167, 203-207.

- Лі, Чуньпен (2012). Діагностика рівнів формування вокально-хорової компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник*, 1.39, 160-163.
- Лобач, О. О. (2001). Моделювання музично-комунікативних ситуацій. *Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць*, Вип. 2, 19–27.
- Лобова, О. В. (2017). Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, Інноваційні технології: Науковий журнал. № 2 (66). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка*, 247-258.
- Лобова, О. В (2010). Методичні аспекти формування музично-теоретичних знань на уроках музики. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. № 6 (193). Ч. I*, 66-74.
- Лобова, О. (2012). Виховуємо у співі. *Початкова школа: Науково-методичний журнал, №1*, 19-22.
- Луценко, В. (2010) Ситуація успіху: психолого-педагогічні механізми й етапи організації. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*, 4, 232-236. Відновлено з <http://social-science.com.ua/article/355>.
- Лю, Цзя (2017). Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02.
- Лю, Цяньцян (2010). Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю. Дис... канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Лян, Цзе. (2021). Формування естетичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 015 Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 199.
- Ляшенко, О. Д. (2017). Особливості виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Наукові записки [Центрально українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. Вип. 157, 88-91.

- Малашевська, І. А (2005). Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 20.
- Маркіна. Л. Л. (2016). Педагогіка та психологія вищої школи. Конспект лекцій для студентів. Дніпро.
- Масол, Л. (2010). Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя. Київ: Педагогічна думка, 232.
- Масол, Л. (2012). Методика навчання мистецтву в основній школі : Методичний посібник для вчителів. Київ, Шк. світ, 128.
- Матковська, М. В. (2002). Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 20.
- Мельничук, І. М. (2021). Праксеологізація як ключовий механізм модернізації вищої освіти в сучасних умовах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ.
- Мельниченко, В. (2019). Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок аранжування пісенних мелодій. *The scientific heritage*. No 42, 24-27.
- Мельничук, О. С. (1985). Словник іншомовних слів Київ. 2-ге вид. Отримано з: https://slovyk.me/dict/foreign_melnychuk
- Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання (2016). / Пер. з англ. Ю.М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 80. <https://dnmu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/metodychni-rekomendacziyi-dlya-rozroblennya-profiliv-stupenevyh-program-vklyuchayuchy-programni-kompetentnosti-ta-programni-rezultaty-navchannya.pdf>
- Миронович, Ю.; Пашко, Л. (2006). Формування ключових життєвих компетентностей в аспекті ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка». Вип. 21. Ч.1. 42
– 47

- Михайличенко, О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія. Суми : Наука, 2004. 210 с.
- Михаськова М. (2007). Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 228 с.
- Михаськова, М. А. (2003). Проблеми формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики. Наукові записки, 2, 17–20.
- Михайлова, Л. М. (2019). Естетичне виховання молоді: компетентнісний підхід. Вісник національного технічного університету України. Філософія. Психологія. Педагогіка. № 1, 158–162.
- Михалюк, А. М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва : навчально-методичний посібник. Київ: Ліра-К, 2016. 220 с.
- Міщанчук, В. М. (2015). Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Міщанчук, В. М. (2010). Застосування сугестивно-педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»: зб. наук. праць. – Вип. 9 (14). Київ, 36-39.
- Міщанчук, В.М. (2018). Теоретико-методичні засади музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з використанням сугестивних технологій. монографія Музична освіта : філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси. Кривий Ріг : ФО-П Чернявський Д.О., 223-248.
- Міщенко, В., (2012). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 251–257.

- Мозгальова, Н. Г. (2011). Теоретико-методичні засади інструментально - виконавської підготовки вчителя музики. Вінниця : «Меркьюрі-Поділля».
- Морено Дж. (1993). Театр спонтанности. Пер. с англ., авт. вступ. ст. Б. И. Хасан. Красноярск: Фонд ментального здоров'я, 247.
- Мороз, М. (2020). Теоретико-методологічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Нові технології навчання*. № 93. С. 151–161.
- Морозова, О. О. (2010). Умови формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Мосенко, Н. (2014). Музично-виконавська компетентність в контексті завдань сучасної мистецької освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 10 (ч.3), 173-178.
- Москаленко, В. (2001). Музичний твір як текст. *Текст музичного твору: практика і теорія*. Вип. 7. Київ, 106-111.
- Москаленко, В. Г. Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. Отримано з: http://knmau.com.ua/chasopys/01_NBUV/web/12Moskalenko.pdf.
- Мурована, М. (2008). Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 20.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. URL: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>.
- Немченко, С.Г., Лебідь, О.В. (2010). Інтегративна сутність рефлексивної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Наука і освіта*. № 7. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/47.pdf.
- Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія (2003). [В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень,

- С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; За ред. В. Г. Кременя. К. : Наукова думка, 853 с
- Нестерович, Б. І. (2014). Художньо-педагогічна комунікація в контексті компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, 41, 219-222.
- Нижник, О. О. (1996). Інтеграція систем музичного виховання в загальноосвітній школі. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Р., 243 с.
- Новосадова, С. А. (2013). Музично-теоретична підготовка у формуванні творчої самостійності майбутнього вчителя музики. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. № 1*, 199-202.
- Овчаренко, Н. А. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. (Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04). Кривий Ріг.
- Овчаренко, Н. А. (2023). Формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2(126), С. 185–198, DOI 10.24139/2312-5993/2023.02/185-198,
- Овчарук, О. В. (2004). Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики*. /Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», С. 6–93.
- Олексюк, О. М. (2013). Музична педагогіка: Навчальний посібник. Київ: КНУКіМ.
- Олексюк, О. М. (2014). Компетентнісний підхід у вищій освіті: сучасний термінологічний дискурс. *Мова і культура. Вип. 17*, т. 5, 156-161.
- Омельченко, М. С., Акулова, Я. А. (2023). Теоретичні аспекти формування професійного іміджу фахівця спеціальної освіти. *The 5th International*

scientific and practical conference “European scientific congress” (June 12-14, 2023). Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 503.

Оржеховська, В. М.; Пилипенко, О. І. (2007). Превентивна педагогіка : навч. посіб. Черкаси : Вид-во Чабаненко Ю. 284.

Орлов, В. Ф. (2003). Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. Київ: Наукова думка.

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «Середня освіта (Музичне мистецтво)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, Освітня кваліфікація: Бакалавр середньої освіти (за предметною спеціальністю «Музичне мистецтво»). ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса.

Остапенко, Н. І. (2015). Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя, № 2, 53-57.

Отич, О. М. (2011). Педагогічні умови формування художньо-естетичної культури учнівської молоді у середніх загальноосвітніх навчальних закладах естетичного профілю. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2011. Вип. 11. С. 229-233.

Отич, О. М. (2009). Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект: монографія [за наук. ред. І. Я. Зязюна]. Чернівці: Зелена буковина, 752.

Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 272.

Павленко, О. М. (2015). До проблеми розвитку музично-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в процесі навчання джазової імпровізації. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*

(*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, № 1, 140-143.

- Панасенко, Т. Г. (2001). Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу «Сольфеджіо») : автореф. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 20.
- Парфентьєва, І. П. (2018). Огляд аспектів предметно-професійної компетентності вчителя музичного мистецтва при вивченні шкільного репертуару. *Наукові записки. Випуск 157. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, РВВ КДВУ імені В. Винниченка*, 114-118.
- Пастушенко, Л. А. (2012). Проектування та оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки № 37 (205)*, 130-135.
- Пастушенко, Л.А. (2013). Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики. *Наукові записки. Серія «Психологопедагогічні науки» (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя)*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, №1, 66 – 71.
- Пацкань, І. В., та Штепа, Ж. В. (2016). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, вип.46*, 289-292.
- Педагогіка вищої школи: навч. посіб. (2005). З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. [2-ге вид., перероб. і доп.]. К. : Знання, 399.
- Пен, Юй (2018). Впровадження інтегративного підходу в процес підготовки майбутніх вчителів музики до фахової діяльності. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (м. Одеса, 12–13 жовтня 2018 р.). Одеса, 2018. Т. 1, 55–56.

- Петрикова, О. П. (2017). Навчальний вокальний репертуар як засіб формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки, Випуск 155. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 306.
- Петрикова, О. П. (2015). Формування вокально-виконавської компетентності у майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. Вип. 18 (23)*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 172-175.
- Петрова, І. Л. (2011). Інновація. у А. І. І. М. Дзюба (Ред.). *Енциклопедія Сучасної України*. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Отримано з <https://esu.com.ua/article-12321>
- Печерська, Е. П. (1995). Навчання музичної грамоти на уроках. *Початкова школа. № 12*, 42-44.
- Пехота, О. М. (2000). Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія.
- Підкасистий, І.Ф.; Євдокимов, В.І. (2006). Педагогічні технології: навч. Посібник. Х.: Колегіум, 224.
- Пляченко, Т. М. (2015). Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*, вип. 18, с. 146-150.
- Побережна, Г. І., Щериця, Т.В. (2005). Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах. *Вісн. Житомир. Держ. Ун-ту ім. І. Франка*. N 21, 16-18.
- Полубоярина, І. (2008). Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 21.

- Пометун, О.І. (2005). Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. №23, 18-20.
- Пометун, О. І. (2004). Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004, 16-18.
- Поплавська, Ю. О. (2007). Методика навчання музичної грамоти в початковій школі: Навчально-методичний посібник. Вид. 3-е, змінене та доповнене. Вінниця: Нова книга, 128.
- Попович, Н. М., & Буркало, С. М. (2016). Досвід реалізації компетентнісного підходу у неперервній професійній підготовці вчителя музики прогресивних європейських країн. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі(1)*, 14-19. doi:10.28925/2518-766X201611419
- Проворова, Є.М. (2017). Міжпредметна інтеграція в методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет. 235-245.
- Проворова, Є. (2008). Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 19.
- Проців, Л. Й. (2006). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в контексті завдань сучасної мистецької освіти. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 113-114.
- Пушкар, Л. (2014). Формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти в межах курсу «Теорія та методика музичного виховання». Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Київ,. Вип. 1–2. С. 164–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2014_1-2_18.

- П'ятакова, Г. П., Глотов, В. (2002). Інтерактивні методики навчання і їх застосування у вищій школі. Тернопіль, 20.
- Равен, Дж. (2002). Компетентность в современном обществе. Москва: Когито-Центр, 240.
- Радкіна, В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7639/97/>
- Раструба, Т. В., Кушнір, К. В. (2020). Креативна педагогіка в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», Вип. 28. Т. 2. С. 219–225.
- Реброва, О. Є. (2012). Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 295 с.
- Реброва, О. Є., Пань, Сінюй. (2018). Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. № 4 (123).
- Рефлексія – що це таке в психології, значення і приклади. (2020). URL: <https://www.kozaky.org.ua/refleksiya-shho-ce-take-v-psixologi%D1%97-znachennya-i-prikladi/>
- Рибалко, В. В. (2009). Теорії особистості у вітчизняній психології і педагогіці. Київ.
- Рибалка, О. (1983). Про недоліки в роботі над розвитком ритмо-мелодичного слуху. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. К. : Муз. Україна, 98.

- Ростовський, О. Я. (2011). Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 640.
- Рудницька, О.П. (2001). Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо – естетичного циклу. *Початкова школа, № 5*, 40-43.
- Рудницька, О. П. (2002). Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник Київ., 270.
- Румянцева, С. В.; Дреєва, Ю. О. (2020). Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 70, Т. 3*. С.222-226. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.41>
- Рябініна, О. В. (1994). Стильовий аналіз музичних творів як засіб формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.02. Харків, 18.
- Саннікова А. О. (2009). Особливості переживання сценічних ба'єрів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. Част. II, № 26 (50),144–147.
- Світайло, С.В. (2012). Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 277.
- Селезнева, Н. (2004). Професіоналізм хормейстера. Психологічний та культурно-історичний аспекти. Автореф. ... канд мистецтвознавства, спеціальність 17.00.03. Одеса.
- Семенова, А. В. (Ред.). (2006). Словник-довідник з професійної педагогіки. А. В. Семенова, З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, І. О. Бартенева, І. М. Богданова Одеса: Пальміра.
- Сисоєва, С.О. (1998). Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки. *Педагогіка і психологія*. Київ. Педагогічна думка, 150.

- Сбруєва, А. А., Рисіна, М. Ю. (1998). Навчальний посібник до курсу «Історія педагогіки». Сумський держ. педагогічний ін-т ім. А.С.Макаренка. Суми, 119.
- Сидоренко, Е. В. (2003). Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 350.
- Скорик, Т. В. (2016). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Готовність. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : НДУ, № 3. 108 - 111.
- Спеціальність: <http://slovopedia.org.ua/30/53409/25814.html>">СПЕЦІАЛЬНІСТЬ.
- Словник української мови: в 11 тт. 1970-1980.). К.: Наукова думка, Т. 10, 570.
- Смагін, І. (2017). Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*, 3 (33)
- Смиронова, Т. (2021). Теоретико-методологічні основи музичної педагогіки: підручник для магістрантів закладів вищої освіти мистецького спрямування. Харків : Лідер, 256.
- Соколова, О. В. (2004). Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури. (Автореф. ... дис. канд. пед. наук), Київ.
- Стахевич, О. Г. (2002). Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів. Ч. 1. Природно-наукові теорії сольного співу. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 92.
- Стеблецький, А. Л. (2020). Чинники забезпечення якості вищої освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Вип.33, 31-40.
- Степанова, Л. В. (2018). Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії. Дис.... канд. пед.наук. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми.
- Стець, Г. В., Кишакевич, С. В. (2023). Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва: теоретико-методологічний аспект. *The*

5th International scientific and practical conference "European scientific congress" (June 12-14, 2023) Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2023. 234-238.

- Стець, Г. (2017). Структура професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок No7(150)*, 20–25.
- Страшко, С. В. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. Отримано за: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2688/1/Straschko.pdf>
- Стріхар, О. І. (2014). Освітні технології реалізації інтегрованого підходу у процесі навчання музичному мистецтву. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського. 152-161.
- Сунь, Лінян (2016). Методика фахового самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. (Дис. ...канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ. Отримано з [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14568/Sun% 20Linyang.pdf?sequence=1](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14568/Sun%20Linyang.pdf?sequence=1).
- Теплов, Б.М. (1985). Психология музыкальных способностей. *Избр. труды: В 2-х т. Т. 1*. Москва: Педагогика, 222.
- Теряєва, Л. А. (2019.). Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. н. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ. 22 с.
- Ткач, М. (2018). Сучасні підходи до проблеми формування професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва в університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя(18)*, 315-327.
- Ткаченко, М. О. (2016). Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики : зб. тез Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 14–15 жовт. 2016 р. Харків*, 46-49.

- Ткачова, Н. (2000). Формування ціннісних настанов особистості як регулятора її поведінки. *Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ*. Харків, Константа, 165-174.
- Толстова, Н. М. (2018). Методологічні основи і принципи формування у студентів готовності до фахового самовдосконалення в процесі навчання вокалу. *Наукові записки. №170. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 223-228.
- Трегобчук, В. М.; Мочерний, С. В.; Павлюк, С. П.; Копійка, В. В.; Мельник, Л.Г. (2011). Інтеграція. *Енциклопедія Сучасної України. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України*. Отримано з <https://esu.com.ua/article-12384>
- Трофименко, А. (2020). Фасилітаційна компетентність як невід’ємна складова професійної компетентності сучасного вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. №10(104). 269-279.
- Трофімов, Ю.Л. (ред.). (1999). Психологія: Підручник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Либідь, 558.
- Тун, Лінґе; Цуй, Шилін (2020). Виховання школярів як освічених музичних аматорів у загальноосвітній системі України й Китаю. *Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць*. Вип. 12, 45-51. https://docs.google.com/document/d/16stWGzeS_Xotn6tcI4XJ65R2-e0ids8x/edit
- Фасоля, А. (1999). Формування духовного світу особистості: від теорії до практики. А. Фасоля. *Рідна школа*, № 3, 59-61.
- Федоришин, В. І. (2009). Професіографічне моделювання діяльності вчителя музики. VI Культурологічні читання пам’яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів». Київ: ДАКККіМ, 148-150.
- Федорець, М. О., Го, Цзюнь. (2020). Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми. № 8 (102), 485-495.

- Фіцула, М.М. (2002). Педагогіка. Посібник. Київ: Видавничий центр «Академія».
- Фокша, О. М. (2019). Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса.
- Хекхаузен, Х. (2003). Мотивация и деятельность. 2-е изд. (Серия «Мастера психологии»). СПб.: Питер; М.: Смысл, 860.
- Химинець, В. В. (2010). Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [online]. Режим доступу: [http:// zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49](http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49).
- Хриков, Є.М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. Шлях освіти: Науково-методичний журнал. 2011 №1, 11-15.
- Хуторської, А. Індивідуальна освітня траєкторія. Отримано з: <http://osvita.ua/school/method/2287>
- Хуторський, А. Сучасна освіта. Отримано з: <http://osvita.ua/school/method/2340/>
- Цзінь, Нань (2009). Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України. *Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару*. Чернівці, 191-192.
- Чжу, Цянь (2020). До питання про розвиток музично-ритмового почуття. Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Тернопіль: ТНПУ, Тернопіль 79-81.
- Цзян, Лібін. (2015). Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання (Автореф... дисертації канд. пед. наук). Київ.
- Цзян, Хепін (2012). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності. Дис...

канд. пед. наук, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського, Одеса.

Цзюнь-бо, Ши (2007). Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 20.

Цуй, Шилін, Жигінас, Т. (2022). Наукові засади формування вокально-виконавської майстерності майбутніх магістрів з Китаю у працях сучасних українських та китайських науковців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, No 5 (119), 125-136. DOI 10.24139/2312-5993/2022.05/125-136;

https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=4861

Цуй, Шилін (2018). Методологічні орієнтири професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»* (Одеса 12-13 жовтня 2018 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 129-131.

Цуй, Шилін; Го, Яньжань (2020). Педагогічні умови формування навичок вокального інтонування у китайських студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»* (Одеса 15-16 жовтня 2020 р.). Т.1. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського. 140-147.

Цуй, Шилін; Чжу, Юньжуй; Юй, Хенюань (2020). Формування пізнавальної активності майбутніх вчителів музики на заняттях з постановки голосу. *V Міжнародна науково-практична конференція «Study of modern problems of civilization», 19-23 жовтня 2020 р.*, Осло, Норвегія. 350-354.

Цуй, Шилін (2021). До питання про музично-стильові орієнтири в сучасному китайському суспільстві. *Scientific practice: modern and classical*

research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Boston-Vinnitsia: Primedia elaunch & European Scientific Platform, Boston, February 26, 2021.

- Цуй, Шилін, Го, Яньжан (2021). Актуальні питання підготовки майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах України. *XXX Международная научно-практическая конференция «Interaction of society and science: problems and prospects. Лондон, Англия. Science, theory and practice. Abstracts of XXX International Scientific and Practical Conference. London, England.* Рр. 380-383.
- Цюлюпа, Н. (2009). Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 213.
- Чайковська, О. А. (2002). Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 19.
- Чернілевський, Д.В. (2015). Креативна педагогічна діяльність викладача вищої школи на основі духовних цінностей. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. Журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.* Вінниця, Вип. 10, 26-37.
- Черножук, Ю. Г. (2021). Робоча програма навчальної дисципліни «Загальна і вікова психологія». Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
- Чжу, Цянь (2020). До питання про розвиток музично-ритмового почуття. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / за ред. В.М.Чайки.* Тернопіль: ТНПУ, Тернопіль 79-81.
- Шатковська, Г.І. (2007). Науково-методичні засади інтеграції знань з фізики і хімії студентів Вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації технічно-

технологічного профілю. Отримано з: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiin/irbisnbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&Image_file_name=DOC/2007/07sgittp.zip&IMAGEFILEDOW NLOA=1

- Шевченко, К. (2014). Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки, Вип. 2.13*, 258-263. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2.
- Шелухаїна, Т. В. (2015). *Інтегративний підхід у мистецькій освіті як фактор оптимізації підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в університеті*. Отримано з: http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1345Shelohakhina_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Шикирїнська, О. (2016). Використання художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 490-497.
- Шип, С. (2014). Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогики. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матер. Міжнарод. наук.-пркт. конф., 16-17 жовт. 2014 р.* Київ Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 87-95.
- Шлейермахер, Ф. (2004). Герменевтика. Пер. с нем. А. Л. Вольского; СПб.: Европейский Дом, 242.
- Штепа, Ж. В. (2015). Вокальний слух як основний чинник вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.
- Шпіца, Р.; Тарасевич, Е. (2021). Категорія «музична компетентність учителя початкових класів» у сучасній педагогічній науці. *Академічні студії. Серія «Педагогіка», Вип. 4, ч. 1*, с.203-209.

- Щолокова, О. (2011). Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць*, 11(16), 15-19.
- У, Сюань. (2020). Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Дис. на здобуття наук. ступ. докт. Філософії. 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
- Юань, Янь, (2016). Методичне забезпечення самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського №2(109)*, 89-92.
- Юдзіонок, Н.М. (2011). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїльський держ. гум. ун-т. Ізмаїл, 216.
- Яременко, В., Слушко, О. (укл.). (1999). Новий тлумачний словник української мови.
- Яценко, С. Л. (2015). Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. Проблеми освіти: Наук-метод. зб. Спецвипуск (85), 116-122. <https://www.emelyanov-fmrg.ru/activity>
- Ященко, Е.М. (2010). Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю. Автореф. ... канд. психол. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ.
- Abulkhanova-Slavskaya, X.A. (1989). "To Sergei Rubinstein birth centenary: A profile of Sergei Rubinstein's life and work". *The Soviet Journal of Psychology*. 10 (5): 16–28.

- Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2015). "Pedagogical Creativity" as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37–51. Doi: 10.1177/1057083714543744
- Allport, G. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1-13). New York: Wiley. <https://bit.ly/3kRvcAm>
- Bartram, D., Robertson, I.T. and Callinen, M. (2002). Introduction: A framework for examining organizational effectiveness. In I. T. Robertson, M. Callinen and D. Bartram (eds.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester: Wiley.
- Biasutti, M. (2017). Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Frontiers in Psychology*, 8(911). Doi:10.3389/fpsyg.2017.00911
- Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects (1972)/ Ed. By W.R. Houston, R.B. Howsam. Chicago: Science Research Association, Vol. X. 182 p.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid7)
- Caliga, M. (2018). Integrality of musical education lesson–praxeological perspectives. *Review of Artistic Education*((15+16)), 258-264. Doi:10.2478/RAE-2018-0029
- DeSeCo Symposium, Geneva, February 11-13, 2002 :[электронный ресурс] Режим доступа: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_int02.htm
- Dipboye, R. L. (1977). A critical review of Korman's self-consistency theory of work motivation and occupational choice. *Organizational behavior and human performance*, 18(1), 108-126. doi:10.1016/0030-5073(77)90021-6

- Doyle, A. List of Soft Skills. 2017. URL: <https://www.thebalance.com/list-of-soft-skills-2063770>.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Hansen, D. T. (2005). Creativity in teaching and building a meaningful life as a teacher. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 57-68. Doi:10.1353/jae.2005.0013
- Hutmacher, Walo. *Key competencies for Europe : Report of the Symposium Berne,Switzezland 27–30 March, 1996. Hutmacher Walo ; Council for Cultural Cooperation (CDCC)/ Secondary Education for Europe Strsburg.*
- Houston, W.R., Howsam, R.B. (1972). *Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects*. Chicago: Science Research Association. Vol. X. 172 p.
- Kenton W. Soft Skills (2019). URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> (дата звернення 22.08.2022).
- Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Frame work : Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. *Commission of the European Communities*. Brussels, 2005. P. 14–20. URL: <http://europa.eu.int/comm/educator/policies/2010/dok244>.
- Kurz R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In I. T. Robertson, M. Callinen and D. Bartram (eds.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester: Wiley.
- Kruse-Weber, S., Schiavio, A., Kirchgäßner, E. M., & Bucura, E. (2022). Reflective writing in a community music project with students in higher music education. *Research Studies in Music Education*, 00(0), 1–19. doi:10.1177/1321103X221107513
- Kurz R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. In I. T. Robertson, M. Callinen and D. Bartram (eds.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester: Wiley.

- Maslow, A. (1927). *Motivation and Personality*. New York.
- Motschnig-Pitrik, R., & Santos, A. M. (2006). The person centered approach to teaching and learning as exemplified in a course in organizational development. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik (ZHD)*, 4(1), 5-30. Retrieved from <https://bit.ly/44B4W3q>
- Nykytenko O. (2020). Soft skills development and language teaching as basis of professional growth. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 66-68.
- Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., Hlazunova, I. K., Mikhalishen, A.V., & Kazmirchuk, N. S. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review* 5(S2), 317-327.
- Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., & Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Art Research, 8(4), 166-176. *Research. Journal of History Culture*. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285>.
- Oleksiuk, O., Rebrova, O. (2017). Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research* 7(1). *Cilt 7, Sayı 1*. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/issue/view/33>. DOI: 10.7596/taksad.v7i1.1471.
- Professional competence. Режим доступу: http://www.bristol-inquiry.org.uk/final_report/report/sec2chap25_4.htm
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on Personal Power*. New York: Delacorte Press. doi:10.1177/0003065108315687
- Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. doi:10.4324/9781315237473
- TUNING «Hayes Commitee»: HMSO (1972). Отримано з: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
- Yu Henqyuan, Koehn Natalya (2021). Internationalisation for mobility and home (IfMH) as a conceptual basis for reforming music education of Chinese students in ukrainian pedagogical universities. *AD ALTA JOURNAL OF*

INTERDISCIPLINARY RESEARCH. 12.2021, Volume. 11 Issue 2, p. 127–131. DOI (& full text) | .pdf: www.doi.org/10.33543/1102.

- Wang, Yajun (2016). Communicative clusters of conductor and choral training of prospective musical art teacher. *Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 7, 367–374.
- White R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. №1, 333.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Опитувальник для викладачів ЗВО

на виявлення міри усвідомленості міждисциплінарної природи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і сутності координації дисциплін вокально-хорового, історико-теоретичного, методичного та інструментального циклів підготовки (1-5) і орієнтації на методику підготовки, спрямовану на *міжпредметну координацію дисциплін (6-10)*.

1. Чи приділяєте Ви увагу в роботі зі студентами питанню міждисциплінарної координації музично-історичних, музично-теоретичних та музично-виконавських дисциплін?
2. Чи вважаєте Ви ефективним для удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва впровадження міждисциплінарної координації комплексу дисциплін навчального плану?
3. Чи вважаєте Ви, що сутнісні характеристики музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка складається з володіння навичками співу, інструментального музикування та хорового диригування, базуються на єдиних психофізіологічних закономірностях?
4. Чи приділяєте Ви увагу питанням формування у студентів інтегрованих знань і узагальнених способів діяльності?
5. Чи приділяєте Ви на заняттях увагу питанню взаємопроникнення, синергії різних дисциплін, шляхам їх взаємозбагачення?
6. Чи працюєте Ви зі студентами над формуванням навичок, утворених на засадах виявлення споріднених елементів у змісті предметів історико-теоретичного та музично-виконавського блоків?
7. Чи передбачаєте Ви в роботі зі студентами цілеспрямоване формування в них здатності використовувати навчально-виконавські й дидактичні знання самостійно й творчо?
8. Чи працюєте Ви зі студентами над формуванням навичок аналізу виконавських засобів виразності, технічних труднощів, відмінностей ідеальних образно-слухових уявлень від реального звучання, спільних для всіх видів музично-виконавської підготовки (фортепіано, скрипка, акордеон, вокал, хорове диригування та ін.)?
9. Чи працюєте Ви зі студентами над процесом розуміння та інтерпретації музичних артефактів, організованим за методикою «герменевтичного трикутника»?
10. Чи передбачаєте Ви в роботі зі студентами реалізацію дидактичного потенціалу внутрішньопредметної координації?

ДОДАТОК Б

Опитувальник на виявлення пізнавальної активності на заняттях

Шановний студенте, на кожне запитання Ви маєте надати позитивну або негативну відповідь та позначити її як + або –.

1. Для мене важливими є ОК історичного спрямування, в яких міститься багато спільної інформації про епоху, культуру, світогляд, необхідної для якісної музичної освіти школярів
2. Вважаю важливим цикл історико-теоретичної підготовки, оскільки в ньому містяться цікаві відомості про особливості музичної мови, історичні та індивідуальні композиторські стилі, жанри, необхідні для викладання в школі
3. Оперування внутрішніми слуховими уявленнями, які формуються під час вивчення основ теорії музики та практичного музикування, сольфеджіо, є важливим для успішної інтерпретаційної діяльності на уроках музичного мистецтва
4. Оволодіння культурою вокального, хорового, інструментального інтонування на дисциплінах музично-виконавської підготовки є засадничим для яскравої презентації музичних творів на уроках в школі
5. Пізнання особливостей музичної форми у процесі вивчення вокальних, хорових, інструментальних творів є важливим засобом розвитку музичного мислення школярів
6. Глибоке вивчення основ художньо-педагогічного проектування сприятиме збагаченню технологічного ресурсу діяльності вчителя музичного мистецтва в школі
7. Майбутній вчитель музичного мистецтва у процесі фахової підготовки повинен набути навичок просвітницько-лекторської та виконавсько-педагогічної діяльності в школі
8. Для успішності майбутньої фахової діяльності в школі я усвідомлюю спільні цілі навчання з історико-теоретичного та музично-виконавського блоків підготовки
9. Я опановую музичну імпровізацію на дисциплінах вокально-хорового та виконавського спрямування з метою її подальшого використання в шкільній практиці
10. Я поєдную в єдиний комплекс загальний зміст основ теорії музики та сольфеджіо з метою їх цілісного використання в майбутній діяльності в школі

Додаток Б/1

Анкета для опитування здобувачів щодо особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності

Шановні студенти!

Просимо вас взяти участь в анкетуванні та відповісти на питання. Ваші відповіді допоможуть вдосконалити фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

1. Чи вважаєте ви потрібне працювати над зростанням рівня поінформованості з дисциплін фахової підготовки?
 - а) я розумію, що майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно володіти комплексом професійних знань з усіх дисциплін підготовки
 - б) я маю велику потребу у зростанні обізнаності з історико-теоретичних дисциплін
 - в) не впевнений, що постійне зростання рівня поінформованості забезпечить успішність моєї роботи у школі
 - г) мені достатньо тих знань, які в мене є, для майбутньої фахової діяльності
2. Чи погоджуєтесь Ви, що для зростання якості власної підготовки необхідно коректувати цілі та вдосконалювати зміст освіти?
 - а) я розумію, що компетентний майбутній вчитель музичного мистецтва повинен орієнтуватися на відповідність цілей змісту освіти та враховувати цю відповідність в етапах власного професійного саморозвитку
 - б) я гадаю, що в кореляції цілей та змісту освіти первинне значення набуває «зміст», який трансформується через використання нових педагогічних технологій
 - в) я вважаю, що якість підготовки фахівця повністю залежить від її цілей, які прописані в ОП
 - г) я не впевнений, що потрібно пов'язувати цілі та зміст підготовки взагалі
3. Які риси визначають для вас якість фахової підготовки?
 - а) міцне володіння знаннями, досвідом і музичними здібностями
 - б) усвідомленими судженнями про професію вчителя-музиканта та здатність результативно продукувати в ній
 - в) критичність творчо-педагогічного мислення
 - г) все разом
4. Які риси виявляються в особистості, відповідальної за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності?
 - а) самостійність
 - б) цілеспрямованість
 - в) вольові якості
 - г) все разом

5. Який зміст підготовки до музично-фахової діяльності є для вас необхідним?
- а) в якому поєднуються музично-педагогічні знання, уміння, навички, досвід, ставлення
 - б) який дозволить у майбутньому реалізувати особистісний творчо-педагогічний потенціал
 - в) який дозволить у майбутньому успішно продукувати цінності професії вчителя-музиканта
 - г) все разом
6. Що впливає на вашу мотивацію до особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності?
- а) бажання привласнення системи фахових компетенцій
 - б) мета досягти рівня майстерності у виконавській інтерпретації музичного твору
 - в) орієнтація на конкурентоспроможність
 - г) мета досягти високого рівня педагогічної майстерності
7. Які мотиви вибору професії вчителя музичного мистецтва дозволяють вам ставитися відповідально до якості власної підготовки до музично-фахової діяльності?
- а) суспільна значущість професії
 - б) потреба розвитку у сфері музично-педагогічної діяльності
 - в) прагнення розширити мистецький кругозір та емоційний інтелект
 - г) інтерес до педагогічної діяльності
8. Які риси освітнього процесу з фахових дисциплін ви вважаєте важливими для якості вашої підготовки?
- а) систематичність та послідовність викладення інформаційного обсягу дисциплін
 - б) зв'язок теоретичної інформації з практикою музичної освіти та виконавства
 - в) використання інтерактивних форм на заняттях з виконавських дисциплін
 - г) ненав'язлива психологічна атмосфера на заняттях
9. Чи погоджуєтесь ви, що майбутній учитель музичного мистецтва для забезпечення якості власної підготовки до музично-фахової діяльності повинен розвивати в собі:
- а) обов'язковість, чесність
 - б) пунктуальність, справедливість
 - в) принциповість, готовність відповідати за професійні дії
 - г) все разом
10. Якій меті відповідає якісна підготовка до музично-фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва?
- а) ефективного формування комплексу музичних та педагогічних компетентностей
 - б) ефективного формування фахової свідомості здобувача
 - в) досягнення високого рівня виконавської та педагогічної компетентності у фаховому саморозвитку
 - г) все разом

Додаток Б/2

Бесіда-опитування з метою виявлення корисності звернення здобувача до додаткових інформаційних джерел

Шановний студенте, на кожне запитання Ви маєте надати позитивну або негативну відповідь та позначити її як + або –.

1. Корисність мого звернення до додаткових джерел з історії еволюції музичного мистецтва, історії української музики, я вбачаю в можливості використовувати ці знання для поглибленні свого розуміння художньої своєрідності музичних творів та вироблення власного ставлення до їх інтерпретації.
2. Звернення до додаткових інформаційних джерел з методики викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти є корисним, оскільки допомагає усвідомлювати специфіку педагогіки мистецтва у практичній площині, осмислювати сенс навчання на засадах реалізації міждисциплінарних зв'язків та використання своїх фахових здобутків на заняттях зі школярами.
3. Опанування нових інформаційно-комунікаційних технологій є корисним для збагачення музично-інформаційної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва та активізації творчого розвитку школярів.
4. Вивчення додаткової методичної літератури з постановки голосу, хорового класу, хорового диригування, основного музичного інструменту, аранжування та імпровізації, акомпанементу та ансамблевої гри сприяє свідомому ставленню до змісту й завдань освітнього процесу, розвитку виконавської культури, самостійності у процесі вивчення й інтерпретації музичних творів.
5. Ознайомлення з працями різних авторів в галузі теорії музики є корисним для порівняння поглядів науковців й узагальнення важливих питань з цілісного й диференційованого аналізу творів різних музичних стилів, узагальнення їх жанрово-стильових та інтонаційно-виразних особливостей.

Додаток В

Тест з історії та теорії музики, орієнтації у стилях творів для дитячої аудиторії (вірні відповіді виділено)

(за Наталією Кьон, адаптованого, відповідно до завдань дослідження)

1. До програмних творів належить:

- а) тільки вокальна музика, тому що в ній поєднуються поетичний текст і музика;
- б) інструментальні твори, яким автор або слухачі додали назву;
- в) музичні твори, в яких специфічними засобами (назва, епіграф, малюнок) автор стимулює асоціативне уявлення слухача з метою більш повного й точного сприйняття художньо-образного змісту твору.**

2. До музичних творів, які можуть повноцінно сприймати школярі молодшого шкільного віку, належать:

- а) всі високохудожні твори класичної музики;
- б) твори, які будуються на близьких для дітей образах, почуттях та емоційно-виразній музичній мові;**
- в) сучасна дитяча естрадна музика.

3. У шкільних програмах мають міститися народні твори:

- а) з українського фольклору;
- б) з дитячого фольклору;
- в) з вітчизняного та зарубіжного фольклорного мистецтва**

4. Романтизм у музиці пов'язаний:

- а) із створенням пісень на романтичні тексти;
- б) із вираженням ліричних почуттів людини;
- в) з відтворенням внутрішнього світу особистості.**

5. Синкопа – це:

- а) зміщення акценту з сильної долі на слабку;
- б) акцентування метрично слабкої долі різними засобами;**
- в) припадання довгої ноти на метрично слабку долю;
- г) різність метричного та ритмового акцентів.

6. Різниця між розмірами 6/4 і 3/2:

- а) не існує, бо кількість четвертей у такті однакова;
- б) полягає у більш рухливому та спокійному темпах;
- в) полягає в кількості долів у такті та довготі кожної долі;**
- г) вказує на різні опорні долі у його виконанні.

7. Музична фраза у вокальній музиці

- а) це «квадратна» структура з 8 або 16 тактів;
- б) це фрагмент мелодії від паузи до паузи;
- в) це відносно завершений фрагмент мелодії, який виконується на одному диханні.**

8. Яке визначення поняття «інтервал» вірне?

- а) тембральна окраса звуку;
- б) відстань між двома звуками;
- в) відстань за висотою між двома звуками.**

9. Що позначає нижня цифра у розмірі?

- а) тривалість тактової долі;**
- б) кількість долей;
- в) кількість нот у такті.

10. Хто з українських композиторів звертався до сюжету казки «Коза-дереза»?

- а) М. Лисенко;**
- б) М. Вербицький;
- в) М. Сільванський

Додаток В/1

Тест на виявлення знань в галузі психології розвитку музичних здібностей і навчання музики школярів

(за Н.Кьон, адаптованого, відповідно до завдань дослідження)

У отриманні професії вчителя музичного мистецтва мене цікавить передусім (розташувати за зростанням особистої значущості):

- а) їх навчання якісному співу;
- б) прищеплення дітям любові до музики;
- в) творчий розвиток учнів.
- г) **особистісний розвиток учнів.**

2. Для розвитку музичного мислення школярів необхідно:

- а) впливати на оригінальність, швидкість та рухомість розуміння, запам'ятовування та тлумачення художнього образу;
- б) звертати особливу увагу на усвідомлення форми твору та темпових змін між його розділами;
- г) **формувати усвідомлене ставлення до інтонаційних, жанрових, стильових, драматургічних особливостей музичного образу.**

3. Для того, щоб розвивати у школярів артистизм, учителю потрібно:

- а) навчати школярів якісній артикуляції й вимові тексту;
- б) **формувати в учнів уміння застосовувати сукупність інтонаційних та зовнішньо-сценічних засобів виразності;**
- в) навчати учнів техніки виразного фразування;
- г) формувати здатність дотримуватися ритмічної точності, виразності і інтонуванні музичного тексту.

4. Для розвитку музичного слуху школярів необхідно:

- а) поєднувати цей процес із оволодінням учнів навичками співу;
- б) мотивувати до постійного слухання музики;
- в) спонукати до розвитку музичної пам'яті;
- г) **враховувати індивідуальні особливості й можливі часткові перешкоди на шляху розвитку музичного слуху.**

5. Як потрібно розвивати музичну емоційність у школярів?

- а) здійснювати вплив на різні види музичної діяльності (композиція, виконавство, сприйняття);
- б) **залучати до емоційно-активних видів діяльності, зокрема - вільних рухів під яскраву музику, навчання виразного співу улюблених пісень, залучення що різних видів імпровізації, малювання під час звучання твору.**

- в) формувати основні музичні здібності (ладове почуття, слухові уявлення, музично-ритмічне почуття);
- г) активізувати музичну фантазію.

6. Для розвитку музично-ритмічної здібності школярів необхідно:

- а) збагачувати в них досвід сприймання ритмічного малюнку;
- б) формувати усвідомлене ставлення до метричної організації твору;
- в) *систематично залучати учнів до музично-рухових вправ з їх поступовим ускладненням;*
- г) впливати на сприймання учнями співвідношення темпів.

7. Для розвитку музичної уяви школярів необхідно:

- а) здійснювати вплив на довільні слухові уявлення;
- б) збагачувати досвід комбінування елементів музичної мови;
- в) впливати на досвід ви будови ідеальної звукової концепції твору;
- г) *застосовувати діалогічну форму спілкування/обговорення музичних вражень учнів із залученням їхнього досвіду сприйняття творів різних видів мистецтва*

8. Для удосконалення слухових уявлень школярів необхідно:

- а) відтворювати по слуху мелодії;
- б) формувати навички співу, досягаючи точності й автоматизованості інтонування та заподіювати ігрові способи співу «подумки» й завдання на добір знайомих мелодій на ксилофоні, фортепіано тощо;
- в) постійно давати завдання на запам'ятовування мелодії;
- г) розвивати внутрішній слух.

9. Для розвитку музичної пам'яті школярів молодших класів доцільно:

- а) *застосовувати ігрові форми на повторення мелодичних зворотів з їх поступовим ускладненням;*
- б) постійно давати завдання на запам'ятовування конкретних музичних образів;
- в) постійно давати завдання на запам'ятовування співвідношення звуків, співзвуч;
- г) постійно давати завдання на запам'ятовування назви музичного твору та його визначення в низці інших прикладів.

10. Для удосконалення музичного сприймання школярів необхідно:

- а) давати їм слухати твори, які викликають в учнів інтерес;
- б) стимулювати в них асоціативні уявлення;
- в) *заохочувати їх до активного сприйняття твору в натхненній і змістово-лаконічній передмові*
- г) давати завдання на порівняння музичних образів.

Додаток В/2. Анкета
на виявлення знань в галузі активізації інтересу до цінностей музичного мистецтва, розвитку музичного сприйняття та музично-творчих здібностей школярів навчання співу

1. Для активізації інтересу школярів до відображення в музичних творах світу природи і людини необхідно:

- а) вивчати зі школярами біографії композиторів;
- б) аналізувати з учнями музичних особливостей твору, визначати характер мелодії, смисл художнього образу;
- в) визначати музичну форму, кульмінацію, тип розвитку тематичного матеріалу.
- г) все разом.

2. Для активізації інтересу школярів до жанрів як цінностей музичного мистецтва необхідно:

- а) вивчати зі школярами жанри вокального, інструментального та вокально-інструментального мистецтва відповідно до програми;
- б) працювати над визначенням основних рис кожного з жанрів музичного мистецтва;
- в) працювати над визначенням музичних засобів, за допомогою яких у творах певних жанрів створюються музичні образи;
- г) здійснювати зі школярами жанрові асоціації;
- д) все разом.

3. Для активізації інтересу школярів до стилів як цінностей музичного мистецтва необхідно:

- а) вивчати зі школярами особливості епох та створювати портрети композиторів відповідно до програми та поза програмою;
- б) збирати зі школярами узагальнену інформацію про особливості епохальних та індивідуальних композиторських стилів;
- в) працювати над зростанням досвіду школярів описувати свої враження від сприйняття образу музичного твору, пов'язувати їх зі змістом художнього образу;
- г) здійснювати зі школярами порівняльну стильову роботу, визначати особливості музичної мови різних стилів, знаходити спільне у різних видах мистецтва;
- д) все разом.

4. Для активізації інтересу школярів до навчання співу необхідно:

- а) практикувати зі школярами визначати зв'язок мелодії з поетичним текстом;
- б) працювати зі школярами над правильним звукоутворенням та виправленням помилок;
- в) працювати над вокальною дикцією у творах з різними образно-технічними завданнями;
- г) здійснювати зі школярами роботу над злагодженістю ансамблю, ритмічною злагодженістю звучання, чистотою інтонування, правильними співочою поставою і співочим диханням, розширенням діапазону;
- д) все разом.

5. Для активізації інтересу школярів до розвитку імпровізаційної діяльності необхідно:

- а) практикувати зі школярами самовираження через голос на основі звуків, поспівок, мелодій на уроках та позаурочній діяльності;
- б) практикувати зі школярами колективне самовираження через опанування партитур на дитячих музичних інструментах на уроках та позаурочній діяльності;
- в) практикувати зі школярами музично-ритмічне та танцювальне самовираження на уроках та позаурочній діяльності;
- г) практикувати зі школярами театралізовану пісню у видах пісні-діалогу, пісні монологу, пісні-розповіді;
- д) все разом.

6. Для ефективної організації процесу сприйняття музичних творів на уроках необхідно:

- а) налаштувати клас до сприйняття твору;
- б) контролювати процес первинного сприйняття твору;
- в) впливати на уважне, осмислене сприйняття;
- г) все разом.

7. Які особливості музичного сприймання є важливими для організації цього процесу на уроці?

- а) включається досвід безпосереднього переживання і роздумів;
- б) на основі реалізації засобів виразності виникають цілісні художні образи;
- в) відбувається оперування образами пам'яті та уявлень;
- г) все разом.

8. На що впливає етап слухання музики на уроці музичного мистецтва?

- а) на розвиток слухових навичок;
- б) на розвиток музичної пам'яті й музичного мислення;
- г) на набуття емоційно-художнього досвіду.
- д) все разом.

9. На яку інформацію повинен звернути увагу вчитель перед слуханням музичного твору?

- а) на дух епохи і культури країни, в якій створювався твір;
- б) розповісти про композитора та написання цього твору;
- в) на історію виконань твору різними виконавцями;
- г) на проблемні запитання для активізації уваги школярів;
- д) все разом.

10. Якими знаннями та навичками повинен володіти вчитель, щоб активізувати інтерес школярів до вокально-хорової роботи?

- а) особливостей дитячого голосового апарату та голосоутворення;
- б) засадничі методи формування вокально-хорових навичок;
- в) теоретичні та методичні основи гігієни дитячого голосу;
- г) специфіку виховання виконавця-соліста та хорового співака;
- д) все разом.

Додаток Г
Анкетування-самооцінювання якості підготовленості до фахової діяльності

№	Вияви якості підготовленості	Шкала оцінок
1	Оволодіння теорією та практикою дотримання системності уроків музичного мистецтва в ЗЗСО	4 3 2 1
2	Вміння вільно та доцільно поєднувати колективну, групову і індивідуальну форми роботи на уроці	4 3 2 1
3	Навички стимулювання учнів до творчого самовираження на уроці у різних формах музичної діяльності	4 3 2 1
4	Спрямованість на творчий розвиток школярів засобами вокального, диригентсько-хорового та інструментального мистецтва як координованих творчих навичок	4 3 2 1
5	Компетентність у запровадженні на уроці диференційованого підходу до учнів з різними індивідуальними творчими можливостями	4 3 2 1
6	Розвиненість музично-педагогічного фахового тезаурусу, теоретична і методична грамотність	4 3 2 1
7	Творче оволодіння художньо-педагогічними технологіями з метою залучення учнів до пізнавальної продуктивної діяльності	4 3 2 1
8	Оволодіння типологією уроків та відповідними методиками їх проведення	4 3 2 1
9	Оволодіння жанровою системою уроків та відповідними до неї комплексами стилістичних, сюжетних, образних та технологічних рис	4 3 2 1
10	Висока культура вокально-виконавської діяльності з метою донесення художньо-образного змісту творів до учнів	4 3 2 1
11	Розвинені навички керування дитячим хоровим колективом та творче оволодіння шкільним репертуаром	4 3 2 1
12	Висока культура презентації інструментальної музики у власному виконанні	4 3 2 1
13	Вільне опанування організацією процесу сприйняття музичного мистецтва на уроці	4 3 2 1
14	Вміння розробляти власні системи вправ для навчання учнів музичній грамоті	4 3 2 1
15	Навички педагогічного впливу на формування у школярів досвіду аналізу-інтерпретації музичного твору	4 3 2 1
16	Художньо-педагогічна креативність в організації позаурочних музично-виховних заходів	4 3 2 1

Додаток Д

Дані прикіневого зрізу

Таблиця 11.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за настановно-мобілізаційним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	усвідомлення культурно-світоглядної значущості якості музичної освіти школярів		визнання особистої відповідальності за якість власної підготовки до музично-фахової діяльності		потреба у постійному фаховому самовдосконаленні		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	9	28,1	8	25,0	7	21,8	25,0
3	16	50,0	17	53,1	18	56,3	53,1
2	7	21,9	6	18,8	6	18,8	19,8
1	0	0,0	1	3,1	1	3,1	2,1
Контрольна група							
4	3	9,4	4	12,4	4	12,5	11,5
3	9	28,1	11	34,4	10	31,3	31,2
2	11	34,4	11	34,4	9	28,1	32,3
1	9	28,1	6	18,8	9	28,1	25,0

Таблиця 12

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за пізнавально-компетентнісним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	мистецько-фахова ерудованість		володіння психолого-педагогічними основами ефективної фахової діяльності		володіння методичними засадами ефективної фахової діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	7	21,9	6	18,8	7	21,9	20,8
3	16	50,0	17	53,1	15	46,9	50,0
2	7	21,9	8	25,0	9	28,1	25,0
1	2	6,2	1	3,1	1	3,1	4,2
Контрольна група							
4	2	6,2	4	12,5	2	6,2	8,3
3	12	37,5	9	28,1	6	18,8	28,1
2	11	34,4	13	40,6	14	43,7	39,6
1	7	21,9	6	18,8	10	31,3	24,0

Таблиця 13.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за функціонально-виконавським критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	володіння навичками просвітницько-лекторської фахової діяльності		володіння навичками виконавсько-педагогічної діяльності		володіння навичками комунікативно-організаційного й виховного характеру		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	9	28,1	8	25,0	7	21,9	25,0
3	16	50,0	17	53,1	16	50,0	51,0
2	6	18,8	5	15,6	8	25,0	19,8
1	1	3,1	2	6,3	1	3,1	4,2
Контрольна група							
4	3	9,4	4	12,5	3	9,4	10,4
3	8	25,0	9	28,1	11	34,4	29,2
2	14	43,8	13	40,6	12	37,4	40,6
1	7	21,8	6	18,8	6	18,8	19,8

Таблиця 14.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за формуально-комунікативним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі лекторсько-просвітницької діяльності		здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі формування в них навичок музикування		здатність до екстраполяції методичних знань в практику занять із школярами в процесі розвитку в них музичних здібностей і основ музичної грамотності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	6	18,8	7	21,8	6	18,8	19,7
3	17	53,1	14	43,8	17	53,1	50,0
2	7	21,8	8	25,0	8	25,0	24,0
1	2	6,3	3	9,4	1	3,1	6,3
Контрольна група							
4	4	12,5	4	12,5	2	6,3	10,4
3	12	37,5	11	34,4	13	40,6	37,5
2	10	31,2	12	37,5	9	28,1	32,3
1	6	18,8	5	15,6	8	25,0	19,8

Таблиця 15.

Результати констатувального зрізу оцінки рівнів сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за рефлексивно-інтенційним критерієм

Бали	Показники						\bar{x} у %
	здатність до адекватної самооцінки якості підготовленості до фахової діяльності		здатність до самокорекції власної підготовки до фахової діяльності		міра активності у оволодінні сучасними інноваційними засобами підвищення якості підготовленості до фахової діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	7	21,8	8	25,0	7	21,8	22,9
3	17	53,1	15	46,9	15	46,9	49,0
2	6	18,8	7	21,8	8	25,0	21,8
1	2	6,3	2	6,3	2	6,3	6,3
Контрольна група							
4	3	9,4	2	6,3	2	6,3	7,4
	11	34,4	10	31,3	11	34,4	33,3
2	12	37,4	13	40,6	12	37,5	38,5
1	6	18,8	7	21,8	7	21,8	20,8

Додаток Е

Види музично-просвітницької, виконавської діяльності та досвіду викладання вокалу й музично-теоретичних дисциплін



Ведуча концерту переможців першого конкурсу китайської пісні «Кубок Великої Стіни». 2021 р.



Новорічний захід китайської телекомпанії Ляонін. 2022 р.
Диригує Цуй Шилін. Виконується твір «Співаємо Батьківщині»



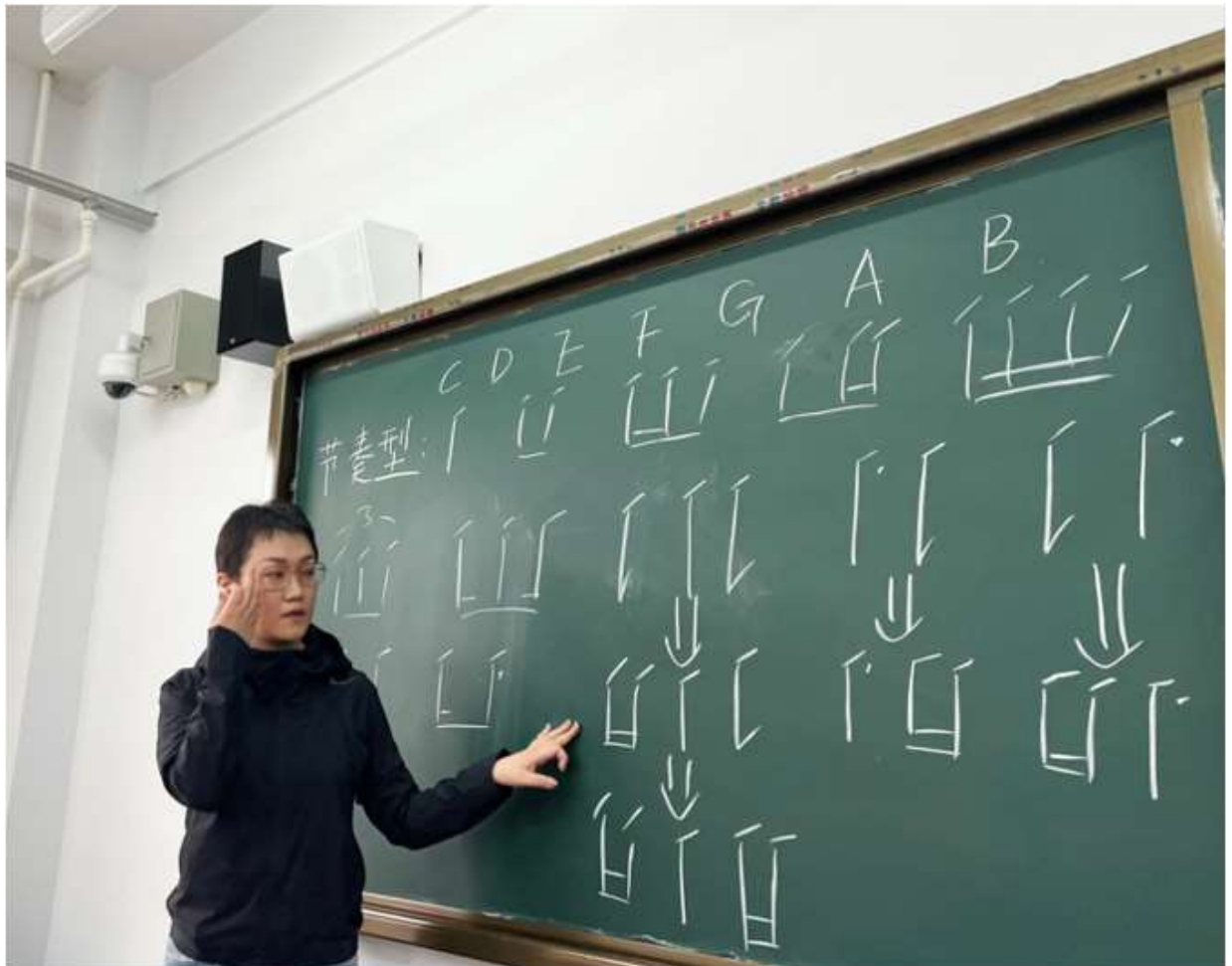
Участь у вокальному конкурсі. Одеса, «Літературний музей», 2021 р.



Репетиція перед концертом. Одеса, 2021 р.



Викладання вокалу в Китаї. 2022-2023 навч. рік



Викладання сольфеджіо. 2022-2023 навч. рік

Додаток Ж



**ДИПЛОМИ З ВОКАЛЬНИХ КОНКУРСІВ
під час навчання в магістратурі**

Додаток 3



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШІНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від _____ № _____
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Цуй Шилін

**«Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва
на засадах міждисциплінарної координації»**

за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

у освітній процес

державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського»

На факультеті музичного та хореографічного мистецтва впродовж 2019 – 2021 рр. впроваджувалась розроблена Цуй Шилін методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах міждисциплінарної координації. Розроблення методики здійснювалося на засадах звернення до парадигмальних положень наукових підходів: компетентнісного, інтегративного, індивідуально-особистісного, полісуб'єктно-діалогічного, праксеологічного, рефлексивного, інноваційного та обґрунтованих принципів їх реалізації й педагогічних умов: стимулювання настанови на зростання самостійності й творчої активності у процесі набуття фахової компетентності; забезпечення сприятливого середовища для професійно-творчої взаємодії всіх суб'єктів навчально-формуального процесу; застосування сучасних технологій реалізації ідей міждисциплінарної координації у процесі формування в студентів фахової компетентності.

Дослідна робота здійснювалася за трьома етапами: мобілізаційно-спонукальним, формуально-консолідаційним, творчо-верифікаційним.

На першому, мобілізаційно-спонукальному етапі головна увага приділялась формуванню особистісно-мотиваційного компоненту фахової компетентності, з метою чого було застосовано інтерактивні методи: засідання круглого столу, «мозковий штурм», брейн-ринг, а також тренінги сугестивно-релаксичного й емпативно-комунікативного спрямування, в яких формувались здатність студентів до оволодіння технологіями вивільнення психологічного й

м'язового станів і емоційно-вольової саморегуляції, удосконалювалися навичок координації рухів, розподілу уваги, оволодіння м'якими навичками (soft skills) і здатністю до імпровізаційно-спонтанного реагування на різноманітні квазі-педагогічні ситуації.

На другому, формувально-консолідаційному етапі увага приділялася формуванню гностично-інтеграційного та виконавсько-фахового компонентів досліджуваного феномену. З цією метою було впроваджено розроблені засоби координаційних процесів і налаштування творчої суголосності між викладачами лекційних, практично-групових та індивідуально-виконавських дисциплін на засадах скоординованого вирішення домінантно-наскрізних функціональних завдань, відповідно специфіці певної дисципліни. Механізмом поінформованості викладачів та, за необхідністю, кореляції індивідуального процесу формування в респондентів предметних компетентностей, слугували використання хмарних технологій, організація колективних чатів у соціальних мережах з оприлюдненням в них принципово важливих тем і завдань з лекційних і практичних групових занять, колективне створення творчого портрету студента з метою моніторингу й корекції зусиль викладачів різних дисциплін і тим самим – досягнення скоординованості перебігу освітнього процесу.

На третьому, творчо-верифікаційному етапі експериментальної роботи головні завдання полягали у формуванні методико-практичного і творчо-корекційного компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. З цією метою увага зосереджувалась на оволодінні респондентів технологічними інноваціями, що, в сукупності з інтегрованими фаховими знаннями і вміннями, дозволяло їм вирішувати складні професійні завдання. Цьому сприяла активізація потенціалу дисципліни «Основи звукорежисури», на якій засвоювалися техніка створення звукових трактів для озвучування концертних заходів, формувалися вміння здійснювати аудіо-монтаж, працювати з апаратними цифровими мікшерами, застосувати нотно-графічні програми «Final», «Sibelius», «MuseScore». Студенти також оволодівали різними способами використання у процесі музично-педагогічної діяльності електронними ресурсами Інтернету, можливостями платформи Moodle, методикою storllings, створювали власні відео-аудіо-проекти, а також набували педагогічно-творчого досвіду в ході ознайомлювальної практики, здійснення критичного аналізу методичних матеріалів і уроків з музичного мистецтва, участі в рольових і ділових іграх, проведенні фрагментів занять за музично-просвітницьким, виконавсько-ілюстративним, формувально-аматорським, розвивально-творчим напрямками.

Зіставлення даних констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів дозволило з'ясувати, що кількість здобувачів з ЕГ, які досягли творчо-компетентнісного рівня, виявилась на 15,1% більше, чим у КГ; на самостійно-компетентнісному рівні сформованості означеного феномену зростання в ЕГ склало 23,9% (в КГ – 4,8%); на початково-пошуковому та компетентнісно-індиферентному рівнях в ЕГ залишилося відповідно 22,1% й 4,6% респондентів, а в КГ їх кількість склала 36,7% і 21,9%.

Статистична обробка отриманих результатів довела ефективність авторської методики та доцільність її впровадження в освітній процес з метою удосконалення фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами міждисциплінарної координації.

Результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії.

Проректор з наукової роботи,
доктор політичних наук, професор



Ганна МУЗИЧЕНКО