

Рівненський державний гуманітарний університет
Міністерство освіти і науки України

Рівненський державний гуманітарний університет
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПАСТУШЕНКО ЛЮБОМИР АНДРІЙОВИЧ

УДК 378.134.13(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА У ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____Л. А. Пастушенко

Науковий керівник: **Олексюк Ольга Миколаївна,**
доктор педагогічних наук, професор

РІВНЕ – 2017

АНОТАЦІЯ

Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти». – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2017.

ЗМІСТ АНОТАЦІЇ

У дисертації досліджено проблему розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва; проаналізовано сучасний стан музично-педагогічної підготовки такого фахівця її зміст і методичне забезпечення; розглянуто специфіку професійної діяльності вчителя музичного мистецтва; обґрунтовано методологічні основи та виявлено ступінь розробленості проблеми; вивчено вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності в навчально-виховному процесі.

Узагальнення наукових поглядів учених увиразнює те, що сучасному фахівцеві доводиться вирішувати завдання, які не мали аналогів у минулому, що вимагає сформованості в нього аналітичних, інформаційних, рефлексивних, перцептивних, комунікативних та інших умінь. З огляду на це окреслюється актуальність підготовки компетентного фахівця, який володіє основами педагогічної майстерності й творчості.

Актуалізація такої проблеми вищої школи, як формування професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлена методологічною переорієнтацією змісту на сучасному етапі шкільної освіти на розвиток особистості учня: від того, яким буде майбутній учитель музики, чи виявлятиме він здатність брати до уваги вимоги суспільства до школи, залежить рівень духовної культури учнів.

Установлено, що підґрунтям професійної компетентності

майбутнього вчителя музичного мистецтва повинні слугувати спеціальна (загальнопедагогічна, диригентська, інструментальна, вокальна, виконавська, музикознавча, дослідницька), а також соціальна та особистісна підготовка. Звідси випливає, що вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва знаходиться в прямій залежності не тільки від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, але й від загальної методичної забезпеченості та практичної озброєності, одержаної у всьому різноманітті дисциплін, що вивчаються на музично-педагогічному факультеті.

Усталене в педагогічній науці розуміння сутності та структури професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дає нам змогу вважати, що вона включає мотиваційно-ціннісний, який надає музично-педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, та є чинником, що спонукає до професійної досконалості; когнітивно-пізнавальний уособлює процес знаходження нових знань про якість та властивості роботи в школі, усвідомлення значущості музично-педагогічної діяльності, розуміння, осмислення її поліфункціональних особливостей; діяльнісно-креативний компоненти є складним багаторівневим регулятором поведінки і діяльності, що забезпечує мобілізацію і реалізацію його творчого потенціалу з метою підвищення продуктивності музично-педагогічної діяльності.

Визначено й обґрунтовано критерії розвитку професійних компетентностей учителя музичного мистецтва. Запропоновано змістові характеристики рівнів, які зумовлюють специфіку їхніх виявів і взаємозв'язків.

Трактування професійної компетентності як процесу набуття студентами відповідних знань, умінь і навичок музично-педагогічної діяльності, а її структури – як єдності трьох компонентів детермінує необхідність оцінювання

рівня їхньої сформованості у студентів за мотиваційним, когнітивним і діяльнісно-творчим критеріями.

Мотиваційний критерій відображає професійну зорієнтованість студентів на професію вчителя музичного мистецтва. Когнітивний критерій застосовано для оцінювання наявності у студентів сукупності знань, потрібних для майбутньої професійної діяльності, та є домінуючим серед інших груп критеріїв. Діяльнісно-творчий критерій забезпечує оцінювання готовності студентів до виконання завдань, пов'язаних із музично-педагогічною, організаційно-управлінською та концертною діяльністю дітей.

Із використанням розроблених критеріїв підтверджено гіпотезу про недостатній рівень розвитку професійної компетентності студентів-випускників вищих мистецьких навчальних закладів. Виявлено причини, що унеможливають професійний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва: а) недостатня професійна мотивація студентів на початковому етапі навчання; б) неспрямованість традиційної професійної підготовки на розкриття багатоаспектної професійної діяльності, її системного бачення; в) невідповідність навчальних програм і теоретичної та практичної підготовки студентів і непов'язаність таких видів підготовки, що зумовлено традиціями, інертністю; г) низький рівень професійної задоволеності, негативне ставлення до майбутньої професії.

Унаслідок проведення констатувального експерименту виявлено педагогічні умови формування професійних компетентностей:

– формування позитивної мотивації до музично-педагогічної діяльності, що спонукає до усвідомленої дії, формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини. Це дає змогу розглядати професійну мотивацію як інтегративну основу зв'язку педагогічної діяльності й особистості вчителя музики, зважаючи на розуміння особистісно-діяльнісної сутності категорії професіоналізму;

– забезпечення міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі вищого мистецького навчального закладу, що є перевагою використання освітніх

нормативів як інформаційної основи інтегративно організованого освітнього процесу, створення реальних умов для розвитку в студентів інтегративного стилю мислення, що зумовлює продуктивність процесу формування такої багатоаспектної якості особистості студента, як професійна компетентність;

– послідовне стимулювання творчої реалізації студентів у соціокультурній діяльності на ґрунті вільного самовираження в музично-педагогічній діяльності. Активізація творчої діяльності студентів унаслідок наявності певної свободи дій дає можливість викладачеві разом зі студентами обирати найбільш перспективні шляхи досягнення поставлених цілей, а тим, хто навчається, провадити досить вільну творчу самостверджувальну діяльність.

Розроблено педагогічну технологію розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя музики, відповідно до якої формувальний експеримент мав три етапи: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-творчий.

Перший етап – мотиваційно-ціннісний – формування педагогічної мотивації студентів, ознайомлення з діяльністю вчителя музики. Етап передбачає визначення основних напрямів розвитку професійної компетентності студентів до навчально-виховного процесу в школі

На мотиваційно-ціннісному етапі було систематизовано знання, уміння, досвід ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва; під час вивчення методики музичного виховання особливу увагу приділено засвоєнню загальних основ музичного навчання і виховання школярів, які розкривали особливості музично-педагогічної діяльності. На цьому етапі сформовано такі компетентності: здатність до розуміння предметної галузі та професійної діяльності; здатність до розуміння суспільної значущості обраної професії; здатність до професійного самовдосконалення; здатність до міжособистісної взаємодії тощо.

Другий етап – когнітивно-пізнавальний – формування у студентів пізнавального компонента професійних компетентностей відповідно до його критерію та показників. Мета – спонукати майбутніх учителів до засвоєння знань зі

спеціальних дисциплін як умови формування музично-педагогічного тезауруса, а також до самостійного пошуку необхідної навчальної інформації під час опрацювання наукових джерел, прослуховування вокально-хорових творів. Діяльнісно-творчий етап формувального експерименту – формування професійних компетентностей, набуття практичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, а також реалізація набутого досвіду виконавської та педагогічної майстерності студентів. На завершальному етапі було сформовано такі компетентності: здатність до створення та реалізації власних художніх концепцій на основі розвинених навичок музичного виконавства; здатність до вмілого використання художніх інструментально-виконавських засобів виразності відповідно до стилю музичного твору; здатність до творчої діяльності зі створення, інтерпретації, аранжування, перекладу інструментальних творів; здатність до створення художнього образу за допомогою комплексу музичних виражальних засобів; здатність до застосування комплексу засобів художньої виразності відповідно до стилю музичного твору.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави подати для вищих мистецьких навчальних закладів такі рекомендації: відмовитися від вузькофахового підходу в музично-педагогічній підготовці студентів на користь міждисциплінарного й інтегративного підходів, що відповідає науковій парадигмі мистецької освіти; створювати необхідні умови для заохочення викладачів до розроблення елективних спецкурсів і спецпрактикумів для студентів, які забезпечуватимуть особистісну мотивацію та прагнення до опанування майбутньою професією; уникати застосування антипедагогічних методів залучення студентів до творчої діяльності, шукати ефективні способи їхньої мотивації до творчої самореалізації.

Доведено, що завдяки застосуванню педагогічних технологій у навчальному процесі маємо можливість перемістити основний акцент з накопичення певного багажу знань до стимулювання особистісного та професійного розвитку студентів на основі становлення їхніх умінь

самостійно вирішувати типові та нестандартні професійні та життєві завдання, актуалізуючи отримані знання, досвід діяльності й особистісні особливості.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому вперше: виконано системний аналіз педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вищого мистецького навчального закладу; розкрито професійні характеристики вчителя музичного мистецтва, ґрунтовані на поліфункціональній творчій діяльності, в ракурсі змісту та структури шкільної освіти; розроблено й експериментально перевірено педагогічну технологію розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, вибудовану на інтеграції музично-теоретичних, психолого-педагогічних та професійно зорієнтованих дисциплін; уточнено сутність поняття «розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва» як динамічного процесу видозміни особистісних і професійних якостей, що відбувається у відкритій системі вищої мистецької освіти; подальшого формування набули теоретичні положення щодо змісту, форм і методів розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Практичне значення результатів дослідження вбачаємо в упровадженні в навчально-виховний процес авторської методичної системи під час викладання курсів «Методика роботи з творчим колективом», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», проведення спецсеминарів із проблем удосконалення форм і методів керування шкільними творчими колективами. Результати дослідження може бути використано для оновлення змісту й підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах, у ході їхньої самоосвітньої діяльності, а також у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців мистецької сфери.

Ключові слова: професійні компетентності, педагогічна технологія, учитель музичного мистецтва, методика, педагогічні умови, технологічність процесу.

Pastushenko L. A. Pedagogical technology of professional competence development of future music art teachers at art institutions of higher education. – Manuscript.

ABSTRACT

Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04 – Theory and methodology of vocational education. – Institute of High Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2017.

Abstract contents

In the thesis the problem of professional competence development of future music art teachers has been researched. In a wide interdisciplinary context I formulated the meaning of the term „vocational training of the teacher of music”, and reveal the social role in musically-aesthetic upbringing of the younger generation.

The essence of professional competence of future music teacher has been revealed, the application possibility of its tools in musical and pedagogical education has been substantiated. Structural components and main groups of competences have been defined, peculiarities of its development have been characterized. The current state of musical and pedagogical education of music art teacher, its content and methodological implementation have been analysed. Pedagogical technology of professional competence development of future music art teachers, pedagogical conditions, forms and tools have been defined and substantiated. Criteria, indicators and levels of development have been defined, the content, stages and methods of experimental work have been revealed, analysis of pedagogical experiment results has been carried out.

Criteria of vocational competence development of music art teacher are outlined and justified. Informative level characteristics that cause the specific issues of their presentation and interconnections are given.

Vocational competence is represented as a process of knowledge and skills acquisition of music and pedagogical activity, and its structure is explicated as a unity of these components. These interpretations identify the necessity to evaluate the level of its formation among students according to the motivational, cognitive, action-related and creative criteria.

Motivational criterion highlights students' vocational focusing on music art teacher career. Cognitive criterion is used for evaluation of students' knowledge availability needed for future vocational activity, and this criterion is a predominant one among other groups of criteria. Action-related and creative criterion provides the evaluation of students' readiness to do tasks connected with children's music and pedagogical, organizational and administrative, and concert activity.

Using developed criteria it was confirmed that after the higher artistic educational institutions graduate students have a lack of vocational competence development. The reasons making vocational development of future music art teacher impossible were revealed: a) lack of students' vocational motivation at the beginning of studying; b) lack of focusing of traditional vocational training on the explaining of the multi-dimensional vocational activity; c) nonconformity of curriculum and theoretical and practical training of students that are unrelated because of traditions and inertia; d) low level of occupational satisfaction, negative attitude towards the future career.

Conducting the ascertaining experiment pedagogical conditions of vocational competence formation were revealed:

- Formation of positive motivation towards music and pedagogical activity that impulses to conscious action and is formed depending on how person considers, evaluates, reviews the circumstances. It gives a possibility to consider vocational motivation as an integrative base of connection between the pedagogical activity and music art teacher personality paying attention on the interpretation of personal and activity issue of competence category;

- Providing the interdisciplinary connections in the educational process of the higher artistic educational institution that is an advantage of educational

standard using as an informative base of educational process organized interactively; making the conditions for development of students' integrative style of thinking that causes the efficiency of the vocational competence process formation as students' multi-dimensional feature;

- Consistent motivation of students' creative realization in social and cultural activity basing on free self-expressiveness in music and pedagogical activity. Activation of students' creative work as a result of existence of certain activity freedom gives a possibility for lecturer to choose the most prospect ways of goals achievement together with students and for those who study to conduct quite free creative work for self-assertion.

Pedagogical technology that deals with the vocational competence development of future music art teacher was researched. According to this technology formal experiment had three stages: motivational and value, cognitive, and action-related and creative ones.

The first stage – motivational and value – deals with formation of students' pedagogical motivation, getting to know about music art teacher activity. This stage aims to identify the main directions of students' vocational competence development towards the educational process at school.

During the motivational and value stage knowledge, skills and experience of value attitude towards music art phenomena were classified. Researching the methodic of music art upbringing basics of music art teaching and upbringing of students were highlighted. These basics revealed the features of music and pedagogical activity. At this stage such competences were formed: ability to interpret the subject field and vocational activity; ability to interpret social significance of the chosen career; ability for vocational self-improvement; ability for interpersonal interaction etc.

The second stage – cognitive – describes the formation of students' cognitive component of vocational competences according to its criterion and indicators. The aim is to motivate the future teachers to acquire the knowledge in special disciplines as a condition of music and pedagogical thesaurus formation and to motivate for an

independent searching of necessary teaching information studying scientific resources, audition of vocal part song. In the process of pedagogical workshop, lectures, seminars, individual classes, and students' individual works explanatory and illustrative, reproductive, problem, and searching methods of teaching were used. During the pedagogical experiment such competences were figured: ability to use knowledge practically; ability to interpret interrelations and interdependence between all components of theoretical and practical knowledge; ability to analyze professional music and fine art literature; ability to analyze music pieces identifying their belonging to a certain epoch, style, genre, features of drama, form and artistic content; ability to compare different performances; ability to set tasks for students in a proper way.

Action-related stage of formal experiment is a formation of vocational competences, gaining of practical experience of the future music art teachers, and realization of students' gained experience of performance and pedagogical skills. Such aim identified creative approach to music and pedagogical activity of students in the process of communication and using of active teaching forms and methods: simulated pedagogical events, individual workshop, solution of pedagogical tasks, training of music pieces, quizzes, organization of lectures-concerts, and common discussion of classes. At the final stage such competences were revealed: ability to create and realize own artistic conceptions basing on the developed skills of music performances; ability to use artistic instrumental and performance means of expressiveness skillfully and according to the style of music piece; ability for creative work dealing with the creation, interpretation, music setting, translation of instrumental music pieces; ability to create artistic image with the help of the system of music expressive means; ability to use the system of music expressive means according to the style of music art.

Summarizing conducted study results such recommendations are given for the higher artistic educational institutions: to refuse of restricted professional approach to music and pedagogical training of students in behalf of interdisciplinary and integrative approaches according to scientific paradigm of artistic education; to

create necessary conditions for motivating of lecturers to develop the elective special courses and special workshops for students that will provide personal motivation and their desire to master the future profession; to avoid using methods unrelated with pedagogy to engage students for creative activity; to search effective ways of their motivation to creative self-realization.

According to the results of the experimental research, on the final stage, grounding of investigated theoretic-methodological principles and the efficiency of the pedagogical technology, created on their basis, which was introduced in the system of vocational training of future teacher of music in the system of higher artistic education were proved.

Key words: professional competence, educational technology, teacher of music, methodology, pedagogical conditions, development processability of future music teacher's professional competence.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження

1. Пастушенко Л. А. Педагогічні технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 82–87.

2. Пастушенко Л. А. Технологічний концепт розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 21. Ч. 2. 2016. С. 109–115.

3. Пастушенко Л. А. *Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики*. Серія «Психолого-педагогічні науки» – Ніжин. 2013. – № 1. – С. 203–206.

4. Пастушенко Л. А. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики як чинник якості мистецької освіти. *Науковий вісник південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. № 5–6. С. 3–6.

5. Пастушенко Л. А. Інструментальне виконавство у структурі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* № 1 (10). 2013. С. 212–216.

6. Пастушенко Л. А. Проектування та оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки № 37 (205).* 2012. С. 130–135.

7. Пастушенко Л. А. Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя музыки. *Вектор науки ТГУ. Серія: Педагогіка, психологія.* № 3 (18) 2014. С. 163–165.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Пастушенко Л. А. Розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 16–17 жовт. 2014 р. Київ, 2014.* С. 650–660.

9. Пастушенко Л. А. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів музики. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (23 березня 2017).* Рівне. 2017. С. 128–132.

Праці, які додатково відображають результати дисертації

10. Пастушенко Л. А. Характерні особливості роботи з шкільним інструментальним колективом: методичні рекомендації. Рівне, 2014. 28 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	22
1.1. Характеристика базових понять дослідження.....	22
1.2. Сутність професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.....	43
Висновки до першого розділу	71
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	74
2.1. Обґрунтування та змістова характеристика розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	74
2.2. Критерії та рівні розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	87
2.3. Розроблення педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики.....	113
Висновки до другого розділу	135
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	138
3.1. Організація і методика дослідження педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва...	138
3.2. Упровадження педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	150
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	178
Висновки до третього розділу	202
ВИСНОВКИ.....	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	210
ДОДАТКИ.....	234

ВСТУП

Актуальність теми. У сьогоденних умовах трансформаційних зрушень у всіх сферах української держави професійна підготовка майбутнього фахівця постає провідним чинником її соціального й економічного прогресу. З огляду на визнання в сучасному суспільстві того, що найбільшою його цінністю та основним надбанням є фахівець, спроможний знаходити й засвоювати нові знання, ухвалювати нестандартні рішення, винятково важливим напрямом педагогічної науки визначено пошук засобів і умов підвищення ефективності процесу підготовки у вищих навчальних закладах фахівців усіх профілів, серед яких – майбутні вчителі музичного мистецтва. Підготовку майбутніх фахівців принципово нового формату в руслі реформування вищої освіти України регламентовано Законом України «Про вищу освіту» (2014), Державною Національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року й іншими нормативними документами.

У контексті посилення уваги до підготовки майбутніх фахівців окреслюється особлива актуальність проблеми розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що охоплює здатність особистості набувати в закладах мистецької освіти знання та вміння, формувати особистісні якості та цінності й зумовлені ними ціннісні орієнтації, потрібні для професійної діяльності відповідно до суспільних вимог. Рівень розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва відображає міру його підготовленості до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності педагогічної діяльності, своєрідною ланкою вдосконалення здобутого інтелектуального та практичного досвіду, пошуку ефективних способів підвищення педагогічної майстерності.

У науковій літературі із проблеми дослідження освітню компетентність осмислювали здебільшого у працях із проблеми педагогічної діяльності (І.

Бех, І. Зязюн, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пехота,, С. Сисоєва й інші) [28; 68; 109; 128; 152; 185]; частково у роботах, присвячених питанням професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Зокрема, розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Е. Абдулін, В. Орлов, О. Олексюк, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші) [1; 135; 132; 84; 139; 171; 175; 243], засвоєння музично-педагогічних знань.

Попри це, багато аспектів проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва залишилося поза увагою дослідників: на сьогодні не розкрито її зміст і структуру, можливості діагностування, методичку й технології формування, що, закономірно, негативно позначається на якості музично-педагогічної освіти. Загалом педагогічні проблеми, що виникають у процесі професійної підготовки студентів, є відображенням суперечностей між:

- вимогою підготовки фахівця, здатного до компетентного провадження професійної діяльності, й недостатньою теоретичною та практичною розробленістю педагогічних технологій розвитку професійної компетентності;

- потребою створення інтегрованої системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва й традиційним, вузьким спрямуванням викладання дисциплін у вищих мистецьких навчальних закладах;

- необхідністю стандартизації освітніх програм відповідно до вимог європейських рамок кваліфікацій для підготовки компетентного фахівця та неготовністю викладачів мистецьких ВНЗ до діяльності в означеному напрямі.

Ключем до вирішення таких проблем є пошук інноваційних педагогічних технологій для цілеспрямованого розвитку всіх складників професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Актуальність проблеми, недостатність її вивчення зумовили вибір теми дисертації: **«Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри народних інструментів Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету на тему: «Сучасні виміри мистецької освіти та розвиток творчої особистості» (державний реєстраційний номер 0115U000268). Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 9 від 29 вересня 2016 р.).

Метою дисертаційної праці є обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для досягнення мети передбачено виконання таких **завдань**:

– проаналізувати стан розробленості проблеми у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі;

– уточнити сутність і змістове наповнення понять «професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва», «педагогічна технологія»;

– визначити критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва;

– розробити педагогічну технологію підготовки вчителя музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах;

– обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів у вищих мистецьких навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають положення наукових концепцій зі сфер філософського осмислення сучасних тенденцій у

розвитку освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Лутай, В. Огнев'юк); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А.Алексюк, Н. Гузій, О. Овчарук, О. Пехота); технологізація професійної освіти (С. Сисоєва, П. Воловик, І. Прокопенко); музично-педагогічної освіти (О. Рудницька, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Щолокова).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використували такі методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, навчально-методичної та спеціальної наукової літератури з проблеми дослідження; вивчення, порівняння та узагальнення педагогічного досвіду інших мистецьких навчальних закладів – для обґрунтування структури та змісту професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; ретроспективний аналіз, порівняння та узагальнення, праксиметричні (вивчення та узагальнення досвіду роботи, аналіз документів) – для виконання теоретичного аналізу проблеми дослідження;

– *конструювання* – для розроблення педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

– *емпіричні*: спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, тестування, метод експертних оцінок – для визначення рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

– *статистичні*: методи математичної статистики – для обробки результатів кількісного та якісного аналізу одержаних даних (послугувалися формулою середньозначущої арифметичної величини).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проводили на базі Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Київського університету імені Бориса Грінченка,

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Т. Г. Шевченка.

У дослідженні взяли участь 380 студентів, 15 викладачів музично-педагогічних дисциплін і 10 учителів музичного мистецтва. Загалом до дослідження було залучено 405 респондентів.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 224 від 29.12.2016), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-28/03/302 від 01.02.2017), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 01-16/149/1 від 30.01.2017) та Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Т. Г. Шевченка (довідка про впровадження № 05-16/82 від 24.03.2017).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що було *вперше*:

– виконано системний аналіз педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вищого мистецького навчального закладу, що дало можливість представити цей феномен як цілісне педагогічне явище;

– уточнено сутність поняття «розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва» як динамічного процесу видозміни особистісних і професійних якостей, що відбувається у відкритій системі вищої мистецької освіти; критерії та рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

– розкрито професійні характеристики вчителя музичного мистецтва, ґрунтовані на поліфункціональній творчій діяльності в ракурсі змісту та структури шкільної освіти;

– обґрунтовано умови реалізації педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва;

– розроблено й експериментально перевірено педагогічну технологію розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного

мистецтва, вибудовану на інтеграції музично-теоретичних, психолого-педагогічних і професійно зорієнтованих дисциплін;

– *подальшого розвитку набули* теоретичні положення щодо змісту, форм і методів розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Практичне значення дослідження вбачаємо в тому, що сформульовані в ньому теоретичні положення та одержані експериментальні дані було ефективно впроваджено в освітній процес вищих мистецьких навчальних закладів. Розроблену методичну систему застосовували під час викладання курсів «Методика роботи з творчим колективом», «Основи педагогічної майстерності», дисципліни «Музична педагогіка», проведення спецсемініарів із проблеми вдосконалення форм і методів керування різноманітними творчими колективами. Педагогічну технологію, розроблену автором на основі передового педагогічного досвіду, було запроваджено для підвищення ефективності освітнього процесу під час занять зі студентами спеціальності 025 «Музичне мистецтво», спеціалізації «Фахівець з електронної музики». Результатами дослідження послуговувалися під час розроблення освітніх програм зі спеціальностей 014 «Середня освіта (музичне мистецтво)», 025 «Музичне мистецтво ступеня вищої освіти «Магістр» (затверджені рішеннями вченої ради РДГУ від 23.02.2017 р.) у Рівненському державному гуманітарному університеті.

Апробація результатів передбачала виступи із доповідями, науковими повідомленнями на: щорічній звітній конференції РДГУ; Всеукраїнській науково-практичній конференції Інституту мистецтв РДГУ «Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: європейський вимір» (Рівне, 2016); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Методологічні та методичні засади мистецької освіти» (Київ, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Людиномірність у науці, освіті та культурі: теоретико-методологічні аспекти» (Мелітополь, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення»

(Кіровоград, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Умань, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2015).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 12 одноосібних наукових праць: 7 статей відображають основні наукові результати (із них 2 – у фаховому виданні, внесеному до міжнародних наукометричних баз, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні), 4 мають апробаційний характер, 1 додатково репрезентує наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 5 додатків, списку використаних джерел. Повний обсяг дисертації становить 244 с., основний текст викладено на 197 с. Робота містить 15 таблиць, 5 рисунків, список використаних джерел (253 найменування, із них 8 іноземними мовами).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Характеристика базових понять дослідження.

Сучасний етап поступальних зрушень в економічному, політичному, соціальному та культурному житті суспільства позначений посиленням ролі освіти, в руслі чого набуває проблема підвищення якості підготовки фахівців, пов'язана з висуненням нових вимог до освітньої системи, покликаної формувати особистість з увагою до умов її майбутньої праці. З огляду на те, що сучасному фахівцеві доводиться вирішувати завдання, які не мали аналогів у минулому, а це вимагає сформованості в нього аналітичних, інформаційних, рефлексивних, перцептивних, комунікативних і інших умінь, постає актуальним розроблення системи підготовки компетентного фахівця, який знає основи педагогічної майстерності й творчості та вільно оперує ними. Перехід на стандарти професійної освіти нового покоління, сформульовані мовою компетентностей, вимагає однакового бачення змісту кваліфікацій і ступенів, однакового визначення і загальних і спеціальних компетенцій випускників вищих навчальних закладів. Тому важливо виробити механізм розвитку професійної компетентності й оцінювання стану підготовленості випускників вищих мистецьких навчальних закладів із використанням термінів компетентнісного підходу, дібрати гнучкі критерії діагностування результатів освіти. Л. Масол [112] зазначає, що у процесі оцінювання ефективності педагогічної системи загалом і навчального процесу зокрема зростає значення компетентності як багатогранного критерію результативності, що містить змістовий, процесуальний, аксіологічний, самореалізаційний, креативний компоненти. В тлумачних словниках поняття «компетентності» і «компетеції» ототожнюють, попри те, що автори сучасних наукових досліджень виявляють у кожному із них специфічний зміст. Так, компетентністю називають, крім загального обсягу набутих людиною знань, ще й здатність практично застосовувати ці знання, усвідомлювати можливі

наслідки своїх дій, наявність відповідного досвіду [40]

Проблемі компетентнісної освіти приділяли увагу у своїх працях такі українські науковці, як І. Бех [28], І. Єрмаков [59], І. Зязюн [67], Л. Масол [112], О. Овчарук [128], О. Олексюк [130], О. Щолокова [244] та ін. Дослідники розрізняють компетентності загальні та предметні; у більшості своїх наукових розвідок обґрунтовують бачення цієї категорії як інструмента вирішення типових і нестандартних ситуацій, як здатності людини бути активною в найрізноманітніших життєвих ситуаціях.

Так І. Зязюн [67] характеризує компетентність як здатність вирішувати професійні завдання певного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, інвичок, досвіду. Вони мають вияв у практиці професійної діяльності як системна характеристика, із чітко визначеною структурою. Компетентність може набувати кількісного виміру, зокрема шляхом виокремлення рівнів. Аналогічним є шлях визначення якості – соціальної, методологічної, технологічної й ін.

Угорський вчений Г. Халаш [222] стверджує, що компетентність охоплює широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, підґрунтям яких виступають знання та досвід, цінності, сформовані у процесі навчання. Він підкреслював, що компетентність – це реальна здатність застосувати знання.

У роботі погоджуємося з тим, що домінантою в характеристиці компетентностей є не власне знання, вміння та навички, а здатність до їхньої актуалізації на основі усвідомлення того, які саме знання та вміння, а також особистісні якості необхідні для вирішення конкретних професійних завдань [246]. З огляду на це видається очевидною потреба проектування та реалізації освітнього процесу у навчальному закладі в контексті системно-діяльнісного та заснованого на ньому компетентнісного підходів. У такому разі викладач зміщує акцент із трансляції готових знань на діалогову взаємодію зі студентами, що сприяє формуванню суб'єктності студентів як цінності та ресурсу для цілісного розвитку їхнього особистісного, професійного та соціального потенціалу.

Для формування тієї чи тієї компетентності у студентів мистецького навчального закладу необхідно брати до уваги відмінності за рівнем їхньої компетенції у вирішенні кожного типу професійних завдань. Тому дослідники пропонують визначати рівень розвитку компетентностей так: чи буде випускник навчального закладу здатний вирішувати будь-які професійні завдання чи тільки ті, про які має певні уявлення.

Ідеї компетентнісно зорієнтованої освіти – предмет наукового пошуку когорти українських учених, як от: Н. Бібік [29], Л. Ващенко [30], О. Локшина [30], Н. Москалюк [116], О. Овчарук [128], О. Пометун [158], І. Родигіна [169] й ін.) Як зазначають дослідники, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки, з одного боку, стосується особистості студента, а з іншого, його може бути реалізовано та перевірено тільки у ході виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Тож компетентнісний підхід передбачає трансформування, передусім, змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти. Саме тому важливими вважаємо розгляд змістового наповнення поняття «компетентності», визначення переліку яких саме компетентностей, які потрібно формувати та конкретизацію бажаного результату навчання [115].

Аналіз широкого спектра наукових джерел дає підстави виокремити три підходи до розкриття специфіки співвідношення понять «компетенція» та компетентність:

- уживання обох термінів як синонімів (С. Дружилова, О. Павлова, Е. Симанюк, Дж. Равен та інші) [56; 62; 163];
- чітке розмежування цих понять (В. Луговий, О. Олексюк, Е. Шорт та інші) [104; 133].

Представники *другого підходу* вважають компетенції складиками компетентності (Л. Заніна, К. Махмурян, Н. Меньшикова, І. Перестороніна й ін.) [61; 150].

Для формування тієї чи тієї компетентності – тлумачення компетентності як здатності до діяльності, а компетенції – як коло повноважень певної особи (В. Кальней, О. Пометун В. Шишов і ін. [158; 238].

Для подальшого використання термінів «компетентність» і «компетенція» зробимо спробу їхнього розмежування. Вочевидь, поняття «компетентність» ширше за «компетенції» тому, що крім когнітивно-знаннєвого містить ще й ціннісно-мотиваційний, відносний і регулятивний компоненти. Компетентність здебільшого потрактовують як інтегральну якість особистості, що має вияв у загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях, цінностях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну та успішну участь у діяльності. У ракурсі формування компетентності в освітньому процесі постає пріоритетним не інформованість студента, а його вміння вирішувати завдання в різних сферах його діяльності. Відповідно, поняття «компетенція» значно ширше за поняття «знання», «вміння», «навички», оскільки охоплює спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації тощо), її здатність долати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти проникливість, гнучкість мислення; а також її характер (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості). Компетенції пов'язані із розвитком здібностей – здатності вчитися, спілкуватися, діяти; а компетенція – це образ, ідеал, взірець, до якого, розвиваючись, учень рухається, щоб стати компетентним.

На наш погляд, найбільш чітко поняття «компетенція» співвіднесене зі знаннями, а «компетентність» з уміннями виконувати дії та функції суб'єкта певного виду діяльності, ґрунтовані на необхідних знаннях, навичках, особистісних якостях і ціннісних орієнтаціях. У площині діяльності вчителя музики компетенція – це сформованість в учня певного поняття про ноти, наявність знань про їхнє призначення; а компетентність – це його вміння за допомогою нот проспівати твір, відтворити мелодію на музичному інструменті, ціннісно та цілісно осмислити твір. Відтак, якщо компетенції - це знання, то компетентність – уміння застосувати ці знання та цінності в будь-

якій ситуації, ділитися ними, а також постійно поповнювати й розширювати свої компетенції, що знання апіорі вже є цінністю..

Загалом *компетенція* – це, передусім, об'єктивні вимоги до людини, яка проводить діяльність певного виду, зафіксовані у професіограмі або, точніше, в моделі діяльності суб'єкта певного виду діяльності, реалізовуваний під час при виконання тієї чи тієї соціальної ролі. *Компетентність* характеризує ступінь оволодіння конкретною людиною тими чи тими компетенціями.

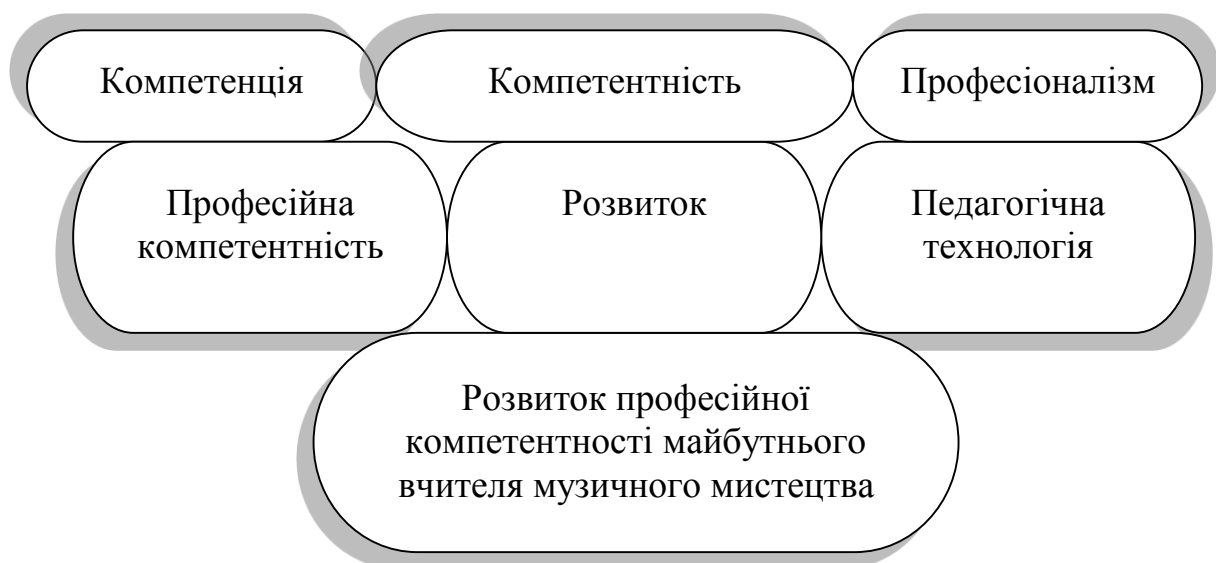


Рис. 1.1.1. Ключові системоутворюювальні поняття розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

На сучасному етапі щодо фахівців із вищою мистецькою освітою досить часто послуговуються, крім поняття «компетентність» поняттям «професіоналізм».

У ході аналізу психолого-педагогічної літератури (Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко, С. Д. Максименко) [154; 107] з'ясовано, що поняття «компетентність» набуло широкого вжитку наприкінці ХХ століття для визначення спеціального напрямку, який відзначався акцентуванням на результаті освіти, втім не як сум засвоєної інформації, а як здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях..

На думку В. Безрукова [2], компетентність – це володіння знаннями та вміннями, що дають змогу аналізувати, осмислювати та професійно оцінювати.

Утім осмислене вище поняття «компетентність», розглянуте вище поняття „компетентність” не слід обмежувати лише знаннями та вміннями, узятими окремо. Компетентність дослідники означають наявність у фахівця глибоких знань, сформованість умінь і навичок у певній сфері професійної діяльності та вмінь застосувати їх на практиці. Поняттями «компетентності», «компетенція», «компетентний» широко послуговуються для позначення високої якості діяльності педагога. Відтак, компетентність – це ознака професіоналізму.

Науковці та практики виявляють однаковість у тому, що перехід до компетентнісного підходу є переорієнтацією з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, а результатом формування професійної компетентності – спроможність спеціаліста відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії та соціальній структурі[65, с.47].

На ґрунті згаданого вище трактування поняття «компетентність» проаналізуємо сутність категорії «професійна компетентність», яку в енциклопедії професійної освіти (від лат. *professio* – офіційне заняття, лат. *compro* - відповідати, підходити) розтлумачено як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань і умінь, достатній для досягнення мети певного роду діяльності [216].

У сучасній науковій літературі професійною компетентністю вчителя визначають:

- «психічний стан, що дає змогу діяти самостійно та відповідально» (А. К. Маркова) [109];
- «рівень власне професійної освіти» (Б. Гершунський) [53];
- «якісну характеристику ступеня оволодіння педагогом професійною діяльністю» (Н. Матяш та ін.) [113].

Наявність різних підходів до тлумачення сутності поняття «професійна компетентність» варто пояснювати, очевидно, динамічністю та багатогранністю його визначення. Останнє детерміноване змінами в суспільстві, освіті і може бути розглянуте під різними кутами зору.

Змістовне наповнення поняття «професійна компетентність педагога» також варіабельне, оскільки залежить від багатьох чинників, як от: розвитку педагогіки та суміжних із нею наук, стану культури в суспільстві тощо.

Загалом компетентність – це якісна характеристика суб'єкта, набута ним у процесі професійного навчання. У наслідок самостійної роботи відбувається її поступове трансформування у професіоналізм, який є високою майстерністю, характеризує глибоке оволодіння професією, має виявом умінням творчо використовувати засвоєну в процесі навчання інформацію. Це наявність образу певної дії та постійної спрямованості на її виконання [103].

Більшість учених наголошують на тому у тому, що професійну компетентність варто вважати цілісним комплексом не лише професійних знань, умінь, а й власне особистісних ознак та особливостей як певної позиції особи у сфері професійних відносин. Так, Л. Сохань [59], І. Єрмакова [59] та О. Щолокова [244] вважають професійні знання об'єктивно необхідними у відповідній сфері діяльності. Вони становлять основу професіоналізму, сприяють створенню певних технологій досягнення найвищих показників в обраній галузі. Професійну позицію як складник компетентності потрактовують як цілісне психічне утворення, що охоплює установки, орієнтації, систему особистісних відносин, спосіб самовизначення особистості, створення та реалізацію власної професійної концепції.

Дослідники професійної компетентності окреслюють своєрідну модель процесу її досягнення, який складається з таких етапів: виховання здатності успішно виконувати професійні обов'язки; підготовка до стабільної продуктивної праці; досягнення професійної майстерності у процесі реалізації професійної ролі; творче оволодіння інноваційним стилем професійної діяльності.

«Професійна компетентність – це наявність у вчителя необхідної суми знань, умінь і навичок, що визначають його сформованість до педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості» – відзначають Г. Коджаспірова й А. Коджаспіров [84].

У дослідженнях О. Вербицького «професійна компетентність» – це показник якості освіти [40]. Інтегративною якістю особистості людини, що охоплює систему потрібних знань, умінь і навичок, достатніх для виконання певного виду професійної діяльності, вважає професійну компетентність Е. Зеєр [62]. Дослідник розглядає останню не тільки як складник освіти, але й як засіб розвитку особистості, що передбачає наявність у педагога таких якостей, які уможливають найбільш ефективну реалізацію ним педагогічного процесу в мінливих соціально-педагогічних умовах. «Професійна компетентність зумовлена рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи» [62, с.25-28].

А. Маркова виокремлює такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – здатність до провадження професійної діяльності на високому рівні, здатність до проектування свого подальшого професійного розвитку;

- соціальна компетентність – здатність до провадження спільної (групової, кооперативної) діяльності, співпраці, а також уміння застосовувати в професії прийоми професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї праці;

- особистісна компетентність – знання прийомів особистісного самовираження та саморозвитку, засобів протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – знання прийомів самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, несхильність до

професійного старіння, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень часу та сил, організувати роботу так, щоб вона була необтяжливою, без втоми та навіть з освіжаючим ефектом [109].

Для розгляду професійної компетентності як динамічного процесуального явища, яке потребує розвитку, вважатимемо засадничими такі положення:

– особистість у процесі засвоєння нормативно схвалених професійних знань і вмінь суб'єктивує їх, визначаючи їхньою основою формування психологічної системи діяльності на базі індивідуальних особливостей (властивостей) та якостей; своє продовження діяльність знаходить у внутрішній активності з побудови образу системи й умов, які сприяли б досягненню мети: освоєнню підлягають нові можливості, що виникли вже в реалізованому акті діяльності;

– професійна діяльність, що має різну спрямованість (процеси інтериоризації та екстериоризації), відбуваються на зовнішньому та внутрішньому рівнях. Власне розподіл відзначається штучним характером. Будь-яка зовнішня дія опосередкована процесами, що проходять у середині суб'єкта, а внутрішні процеси так або так мають зовнішній вияв. Тому, професійна діяльність постає водночас і процесом, і механізмом, і результатом вияву професійної компетентності;

– кожен суб'єкт структурує свою діяльність на ґрунті особистісних якостей. Зважаючи на погляди вчених на нашу проблему, видається справедливим твердження, що процес формування професійної компетентності є не тільки засвоєння знань і вироблення навичок досягнення мети, а й опанування способів проектування та виконання певного виду роботи особистісно-неповторного. Зазначимо, що результатом цього процесу може бути не лише матеріальна винагорода, а й ефект, який детермінує подальшу діяльність. Тобто йдеться про перехід на новий психологічний рівень сприйняття та оцінювання своєї діяльності, який активізує розвиток професійної компетентності. Відтак, активне скерування психологічних

чинників забезпечує вирішення професійних завдань і створення передумов для розвитку здібностей і особистісних якостей, що сприяють розвитку професійної компетентності.

Важливим аспектом осмислення компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкта діяльності в системі суспільного розвитку праці. Така спрямованість охоплює здатність людини до ухвалення адекватних і відповідних у проблемних ситуаціях рішень, планування та реалізацію дій задля досягнення поставлених цілей, здатність вчитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей.

У роботі визначаємо професійну компетентність як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконалість її теоретичних і практичних навичок, уміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо та нестандартно вирішувати проблеми, бути відповідальним за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Ефективність розвитку професійної компетентності істотно залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості особистості, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, розуміння мети й специфічних особливостей такої діяльності.

Професійна компетентність має вияв у діяльності, тож її не варто обмежувати лише певними знаннями, уміннями та навичками. Можна навести чимало прикладів учителів, яким не вдалося оптимально застосувати набуті фахові знання в ситуаціях організації та керування навчальним процесом (особливо, коли він пов'язаний із музикою). Тому, щоб бути компетентним фахівцем, недостатньо фундаментальної теоретичної та практичної підготовки: слід бути творчою особистістю, професійно та психологічно готовою до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності.

Таке бачення змісту поняття «професійної компетентності» уможливило обґрунтування провідного методологічного підходу до визначення компетентності будь-якого фахівця з урахуванням таких аспектів його діяльності, як інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий) і особистісний (суб'єктний), що є взаємодоповнюваними, сприяють їхньому комплексному і системному виявленню, а в разі потреби компенсуюватимуть недостатній розвиток окремих показників його компетентності.

Відтак, професійна компетентність – це поєднання теоретичної і практичної підготовленості майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності й основний показник наявності в нього розвиненого професійного мислення.

Аналіз підходів до вибору компетентностей дає підстави констатувати, що на сьогодні немає системного й узгодженого їх переліку. Водночас як вагомі для нашого дослідження наведемо твердження Дж. Равена [163], про те, що компоненти компетентності розвиваються та набувають вияву тільки в процесі виконання цікавої для людини діяльності; а також думку Г. Селевка [181] про те, що компетентність – це діяльнісна характеристика людини, тож їхня класифікація передусім мусить бути адекватною класифікації основних видів діяльностей.

Грунтовному виявленню поняття «професійна компетентність учителя» присвячено роботу С. Годнік і Г. Козберг [46]. Автори зазначають, що в структурі професійної компетентності фундаментальним компонентом є знання. Підкреслюють, що можливості вищого навчального закладу щодо практичної підготовки випускників обмежені термінами навчання та «вмістимістю» навчального плану, в якому має бути представлено комплекс загальнонаукових, спеціальних дисциплін і професійних практик. Навіть за умови ідеального поєднання всього комплексу дисципліну вищому навчальному закладу може бути сформовано тільки необхідну для розвитку професійної компетентності готовність, а не власне властивість професіонала,

оскільки його формування пов'язане з особистим досвідом. На думку дослідників, педагог-початківець перебуває в ситуації протиріччя між теоретичною підготовкою, одержаною у вищому навчальному закладі, та вимогами, які висуваються до нього в практичній роботі. Для формування професійної компетентності, випускник повинен засвоїти систему знань про сутність, основні види, форми та закономірності педагогічної діяльності, психолого-педагогічні основи освіти й виховання, сучасні методи викладання в загальноосвітній школі [47].

Схожу позицію відстоює В. Адольф, переконуючи, що професійна компетентність може мати належний вияв лише у вчителя, який працює. Утім її передумови доцільно формувати вже в період навчання у вищому навчальному закладі [2].

А. Міщенко відзначає: «Не максимум знань, а їхня мобільність і керованість, гнучке пристосування до шкільних умов роблять студента придатним до педагогічної діяльності» [189, с. 83]. На думку П. Лепіна, В. Крашенинникова та Л. Барахтенової, освітню програму вищого навчального закладу доцільно будувати так, чином, щоб випускник за роки навчання мав можливість не тільки опанувати методи роботи, що дають йому змогу, але й був здатним навчити цьому інших [100, с.74]. Тому, професійно-компетентною є праця, що вирізняється провадженням на досить високому рівні педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, реалізацією особистості вчителя, досягненням високих результатів у навчанні та вихованні школярів. Із очевидних причин ненааявності достатнього педагогічного досвіду випускник вищого навчального закладу не може бути фахівцем, що досяг вищого рівня професійної майстерності, тому розвиток професійної компетентності у майбутніх учителів передбачає не тільки наявність відповідної психолого-педагогічної підготовки, але й власної активності.

За результатами аналізу наукової літератури за темою дослідження в роботі зроблено такі висновки:

- формування професійної компетентності вчителя – одна з важливих

проблем сучасної дійсності;

– професійна компетентності дослідники розглядають у руслі утвердження у вітчизняній психолого-педагогічній науці традиції як особистісні якості педагога та як суму знань і вмінь, необхідних для успішної професійної діяльності;

– професійна компетентність може мати певною мірою вияв лише в учителя, а її передумови доцільно формувати ще під час навчання у ВНЗ;

– професійна компетентність охоплює єдність теоретичної і практичної готовності педагога до педагогічної діяльності.

Попри значний доробок науковців у означеній царині, універсального визначення поняття «професійна компетентність учителя» до сьогодні не запропоновано. Вивчення означеної проблеми на стадії розробки зумовлене тим, що власне термін ще не набув належного наукового визнання, тож здебільшого ним послуговуються для називання достатнього рівня кваліфікації та професіоналізму фахівця. Таке твердження справедливе й щодо компетентності вчителя музики.

Професійну компетентність учителя музичного мистецтва можна визначити як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконалу сформованість теоретичних і практичних навичок, уміння застосовувати їх під час професійної діяльності, здатності творчо і нестандартно вирішувати проблеми, бути відповідальним за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Ефективність розвитку такої компетентності істотно залежить його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості особистості, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, розуміння мети й специфічних особливостей творчої діяльності.

У нашому дослідженні розглядаємо *розвиток* професійної компетентності як незворотну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних і ідеальних об'єктів. Тільки наявність у розвитку водночас усіх трьох названих

властивостей вирізняє його процеси з-посеред серед інших змін [40], а власне розвиток призводить до нового якісного стану об'єкта, що передбачає зміну його складу або структури (тобто виникнення, трансформацію або зникнення його елементів або зв'язків).

Розвиток у його класичному визначенні, – це єдність незворотних, спрямованих і закономірних змін матеріальних і ідеальних об'єктів світу, внаслідок яких виникає новий якісний стан об'єкта [36]. Викладач у своїй практичній діяльності реалізовує завдання управління розвитком студента, особистість якого постає як складна самоорганізована система, що саморозвивається.

Розвиток компетентнісного підходу в освітньому процесі вимагає вирішення багатьох дослідницьких завдань. Серед останніх важливу роль відіграє застосування нових педагогічних технологій, завдяки яким освітній процес забезпечуватиме активно засвоєння знань, розвиток особистісних якостей, бачення майбутньої професійної діяльності у нових координатах.

У дослівному перекладі «технологія» – це «наука про майстерність». Поняття «технологія» у педагогіці потрактовують як категорію синтетичного типу – на відміну від аналітичних категорій «цілі», «зміст», «форма», «методи», «засоби».

Аналіз різних підходів до визначення змісту поняття «педагогічна технологія» дає змогу зробити висновок про його багатоаспектний розгляд, а саме: як науки (Г. Селевко) [182]; педагогічної системи (В. Безпалько, С. Сисоєва, Д. Чернилевський) [186; 233]; педагогічної діяльності (А. Нісімчук) [127]; системно-діяльнісного підходу до освітнього (навчального) процесу (О.Пехота) [152]; як системи знань (Г. Назарова) [122].

За Т. Назаровою [122], педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного й управлінського процесів освітнього закладу та об'єднує зміст, форми і засоби кожного з них. М. Кларін [83] доводить, що педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних

засобів, які використовують для досягнення педагогічної мети. С. Сисоєва [187] стверджує, що педагогічна технологія створена адекватно до потреб і можливостей особистості та суспільства і є теоретично обґрунтованою навчально-виховною системою соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективнішу реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога.

Г. Селевко [182] щодо наукового бачення та використання поняття «педагогічна технологія» виокремлює чотири позиції:

1) педагогічна технологія як засіб (Н. Крилова) [90]: частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектування педагогічних процесів і є організаційно-методичним інструментарієм;

2) педагогічна технологія як спосіб (В. Беспалько, М. Чошанов, А. Кушнір, Б. Скіннер, С. Ібсон та ін.): опис процесу, своєрідний алгоритм досягнення навчально-розвивальної мети;

3) педагогічна технологія як науковий напрям (І. Підкасистий, В. Гузеєв, М. Єраут, Р. Куфман, С. Ведемейер): втілення найбільш раціонального способу навчання шляхом науково-практичного експериментування, діагностування, спостереження, що відображено в методичних рекомендаціях, програмах, технологіях;

4) педагогічна технологія як багатовимірне поняття, зокрема система (В. Боголюбов, М. Кларин, В. Давидов, Є. Коротаєва, П. Мітчел, Р. Томас): загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія, що характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі й охоплює сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

Г.Селевко в «Енциклопедії освітніх технологій» [182] визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, вибудовану на науковій основі, запрограмовану в часі та просторі, що призводить до бажаних результатів і розглядає педагогічну технологію як багатовимірне, системне поняття.

Прикметно, що, незважаючи на наявність у педагогічній практиці широкого спектра засобів, методів, форм навчання та виховання, результати їхнього застосування не завжди однозначні. Сьогодні шлях оптимізації педагогічного процесу на основі вдосконалення методів і засобів є необхідною, але не достатньою умовою: добір останніх вимагає їх проєкції на реалізацію конкретної цілі та відпрацювання такої системи контролю, що уможливила б представлення об'єктивних і реальних показників навчання. На забезпечення такої вимоги і зорієнтована технологізація педагогічного процесу. Попри те, що результат виховання не може мати миттєвого вияву, сьогодні вважаємо актуальним поєднання та вдосконалення методики із відпрацюванням системи контролю результативності процесу як такого, що здатний перерости у більш удосконалену він здатний перерости у більш удосконалену якість – технологію.

Можливість (якісного) переходу методичних засобів на новий (якісний) рівень – технологічний, – з огляду на об'єктивні причини піддається такому аргументуванню:

– суперечливість і мінливість сучасної соціокультурної ситуації дають змогу ставити питання про можливість переведення технологічного підходу із площини методології науки у площину практики виховання для формування нових механізмів вирішення проблем соціальної та виховної практики; ситуація вибору концептуальних ідей, варіативності нових засобів і організаційних форм виховання визначає необхідність технологічного вирішення типових виховних проблем;

– зміна традиційної авторитарної парадигми виховання на гуманістичну ідею співпраці, проголошення курсу на демократизацію навчально-виховного

процесу зумовлюють зміни функцій учителя. Він стає консультантом-координатором, тим самим розширюючи можливості диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності;

– поява нових підходів і поглядів на організацію процесу навчання, створення авторських концепцій і авторських шкіл, колективний характер педагогічних інновацій вимагають переходу з окремих методик на педагогічні технології.

Для навчальної технології змістовий компонент так само значущий щодо її успішності, як і діагностувальна мета: від нього залежить, буде технологія інформаційною чи розвивальною, традиційною чи особистісно-орієнтованою, продуктивною чи малоефективною. Ефективність технології навчання детермінована концептуальним з'язком цілей і змісту діяльності. Саме мета зумовлює системну єдність завдань, змісту, форм, методів, умов і прийомів.

Відзначимо переваги технології навчання в контексті методики навчання:

– технологія трансформує загальні теоретичні основи, які формулює педагогіка у вигляді принципів і закономірностей, у систему норм і вказівок проектування педагогічних систем;

– технологічний підхід дає змогу аналізувати й систематизувати на науковій основі практичний досвід і його використання: комплексно вирішувати соціально-виховні проблеми, оптимально послуговуючись наявними інформаційними та технічними ресурсами;

– технологія, в якій мету (кінцеву та проміжну) визначено дуже точно (діагностувально), вимагає розроблення її відповідного змісту, об'єктивних методів контролю досягнення мети. Апарат діагностування певною мірою є гарантом надійності й точності наукової організації навчального процесу;

– технологія, перекладаючи частину функцій викладача на засоби виховання, дає можливості економити його сили, звільняє час для індивідуального й особистісного розвитку студентів;

– педагогічні технології дають змогу створювати гнучку і рухому структуру навчально-виховного процесу, що відзначається можливістю

корекції завдяки наявності постійного зворотного зв'язку в ході поетапного відтворення педагогічної технології, хоча і не мають того рівня передбачуваності та гарантованості, як технології інженерно-технічних галузях.

Утім, незважаючи на перераховані переваги технології порівняно з методикою, варто погодитися з тим, що вони не бездоганні. Безсумнівно, технологія пов'язана з методикою, але їхню залежність можна визначати по-різному.

Так, Л. Маленкова вбачає різницю між технологіями та методикою у розставленні акцентів: у технології більш представлені цільовий, процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти; у методиці - змістовий, якісний і варіативний [108]. На наш погляд, що досконаліша методика навчання, то виразніший у ній вияв наукової концепції, парадигми навчання, то повноцінніше в ній відображення сукупності методичних знахідок, що сприяють вирішенню навчальної проблеми.

Зазначимо, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам – критеріям технологічності, передусім, тим найбільш важливим для педагогічної системи, як от: концептуальність, системність, керованість, ефективність і відтворюваність.

З огляду на три основні рівні (науковий, формально-описовий, процесуально-дієвий) диференційованості поняття «педагогічна технологія» (за Г. Селевко) логічно зробити висновок про припустимість тлумачення поняття «педагогічна технологія» із трьома значеннями, що відповідають названим технологічним рівням, тобто як: 1) частину педагогічної науки, педагогічну дисципліну, галузь наукових знань, що розробляє цілі, зміст, методи проектування педагогічних процесів на основі досягнень психолого-педагогічної теорії та передової практики; 2) модель досягнення запланованих результатів; 3) процес проектування діяльності із використанням особистісних, інструментальних і методичних засобів. Відтак, на формально-описовому рівні виховну технологію можна означити як продуману в усіх

деталях модель спільної діяльності, що охоплює систему науково обґрунтованих прийомів і методик, які сприяють налагодженню між студентом і викладачем таких взаємин, за яких можливе оптимальне досягнення конкретних навчальних цілей.

У монографії «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» (С. Сисоєва, А. Алексюк, П. Воловик та ін.) [187] педагогічну технологію витлумачено як раціональний спосіб досягнення свідомо визначеної освітньої (навчальної, виховної) мети; наука; педагогічна система; педагогічна діяльність; системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу; система знань; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу; інтегративний підхід в освіті.

Сучасні педагоги І. Прокопенко [161] і В. Євдокимов [161] потрактовують педагогічну технологію як наукове й точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх. Педагогічна технологія – це не механічний, заданий процес із незмінним наслідком, а організаційно-змістова структура, що визначає напрям взаємодії педагога та учнів за нескінченної багатоманітності підходів і відносин; не інструкції і рецепти, а принципи практичного втілення закономірностей формування особистості.

Українські науковці (С. Гончаренко, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко й ін.) [51; 152; 153; 181] розмежовують терміни «технологія» та «методика». Технологію відрізняють від методики відтворюваність, стійкість результатів, відсутність безлічі «якщо»: «якщо талановитий учитель, талановиті діти, багата школа» (І. Підласий) [153]. Відмінність полягає в тому, що педагогічні технології вдається тиражувати й переносити на вивчення різних навчальних дисциплін із гарантією високої якості виконання поставлених завдань. Методика навчання є значно вузкою, спроможною діяти тільки в межах певного предмета чи кількох навчальних дисциплін. Наприклад, методику навчання вільного (швидкого) читання не можна використовувати для вивчення математичних дисциплін. Проте методику можливо довести до рівня

технології. Так, сучасна методика оцінювання знань відповідає вимогам об'єктивності, надійності, валідності, що дає підстави назвати її педагогічною технологією.

На думку Г. Селевка [181], відмінність між методикою та технологією полягає передусім у розставленні акцентів. Пріоритетне питання методики – «як», а технології – «як це зробити оптимально». У технології більше представлено компоненти мети, а також процесуальні компоненти, у методиці — змістову, якісну та варіативну частини. Технології навчання будь-якої дисципліни відрізняються від окремих методик за вищим ступенем узагальнення, ширшим діапазоном застосування, чіткістю формулювання мети, її діагностичністю, глибшою теоретичною розробленістю, вищим рівнем системного проектування, регламентації, алгоритмізації тощо.

Основними ознаками педагогічної технології є:

а) концептуальність – чітке й послідовне педагогічне розроблення цілей навчання та виховання;

б) діагностичне визначення цілей – теоретико-прогностичне вивчення умов, способів, засобів упровадження педагогічних інновацій, прогнозування результатів навчально-виховної діяльності;

в) економічність (виражає якість навчального процесу) – структурування, упорядкування, ущільнення інформації, яку необхідно сприйняти та засвоїти;

г) алгоритмізованість, проєктованість – поділ технології на етапи, ступені, повторюваність і ритмічність дій, що забезпечують дидактичний результат;

г) коригованість – вироблення педагогічних умінь, які дають змогу вносити процесуальні зміни в технологію зі збереженням основних дидактичних цілей;

д) візуалізація – комплексне застосування технічних, комп'ютерних засобів навчання та контролю.

На думку С. Сисоєвої [187] сучасне бачення сутності педагогічних технологій процесом розроблення та реалізації в освітній установі

педагогічного проекту, який відображає певну систему педагогічних поглядів; спрямований на досягнення конкретної освітньої мети; визначає зразок професійно-педагогічної діяльності щодо його реалізації. Зразок професійно-педагогічної діяльності, що закладений у педагогічній технології, виконуючи нормативну функцію, дає змогу педагогові під час реалізації мети будувати на основі такого зразка нові утворення за умови оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії.

Таким чином, уведення педагогічних технологій у навчальний процес уможлиблює зміщення основного акценту з накопичення певного багажу знань на стимулювання особистісного та професійного розвитку студентів шляхом вироблення їхніх умінь самостійно вирішувати типові й нестандартні професійні та життєві завдання, актуалізації отриманих знань, досвіду діяльності й особистісних особливостей. Загалом у вищій освіті на сьогодні новим освітнім результатом визначено освоєння компетентностей.

Аналіз літератури із проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що більшість названих авторів (О. Вербицький, Л. Сохань, О. Щолокова й ін.) [40; 59; 244] охоплює поняттям «професійна компетентність учителя» якості особистості педагога, знання та вміння, необхідні для його професійної діяльності. Термін «професійна компетентність учителя» дослідники використовують як ключове поняття та позначають ним інтегративну якість особистості, підсумовуючи знання, уміння та навички, набуті в процесі навчання, а також готовність до професійної діяльності. Під час аналізу фахової літератури також з'ясували, що вчені, осмислюючи професійну компетентність у контексті всіх спеціальностей педагогічного профілю наголошують що, компетентність учителя музики вирізняється своєю специфічністю, зумовленою особливостями музики як виду мистецтва та як навчального предмета й полягає в тому, що вчитель музики вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Погоджуємось із такою науковою позицією, а відтак у наступному розділі будемо розглядати «професійну компетентність учителя музики» як таку характеристику

вчителя, що має своєю провідною якістю практичну готовність до провадження професійної музично-педагогічної діяльності на основі інтеграції педагогічних і спеціальних здібностей, засвоєних знань, сформованих умінь і навичок.

1.2 Сутність професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Розвиток професійних компетентностей майбутнього вчителя музики є однією з актуальних проблем сучасної вищої школи, актуалізованих методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти на розвиток особистості учня. Очевидно, що від особистості майбутнього вчителя музики, його здатності брати до уваги вимоги суспільства перед школою залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури учнів.

Для забезпечення підготовки компетентного вчителя музики в другій половині ХХ століття було розпочато організацію музично-педагогічних відділень і факультетів у середніх і вищих навчальних закладах країни. Більшість викладачів таких закладів складали випускники спеціальних відділень консерваторій (виконавських, диригентсько-хорових, вокальних, інструментальних, теоретичних, мистецтвознавчих тощо). Як наслідок – систему підготовки вчителя музики, що функціонувала до сьогодні, було сформовано під впливом консерваторського навчання, мета якого – вузькоспеціальна підготовка студента до діяльності як викладача спеціального музичного навчального закладу або виконавця (наприклад, концертмейстера чи соліста). Згідно із державним освітнім стандартом мета навчання у мистецькому навчальному закладі це підготовка вчителя загальноосвітньої школи, для якого педагогічні здібності є основними, а спеціальні (музикальність, артистичність, креативність, володіння інструментом, диригентською технікою тощо) постають підпорядкованими основним. Таке поєднання необхідне як засіб для майбутньої професійної діяльності та

виступає основою формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Питанням компетентнісного підходу у сфері мистецької освіти, його функції в підготовці майбутніх учителів музики присвячено праці С. Сисоєвої [185], Н. Гуральник [53], Л. Масол [112], О. Олексюк [130], Г. Падалки [139], М. Ткач [131], О. Щолокової [243] та ін. Професійна компетентність учителя музики, педагога предметів художньо-естетичного циклу, працівника культури та мистецтв – предмет наукових пошуків дослідження Л. Афонченко [18], І. Левіна [98], М. Рудзік [173]. Л. Афонченко відзначає, що для випускника мистецького навчального закладу професійна компетентність – це комплекс музично-дидактичних знань і вмінь [18]. Схоже бачення змісту професійної компетентності мають М. Рудзік і І. Левіна. У науковій розвідці М. Рудзік [173] професійну компетентність педагога художньо-естетичного циклу загальноосвітньої школи представлено як інтегральну професійно-особистісну характеристику, готовність і спроможність виконувати професійно-педагогічні функції в нових умовах відповідно до службового статусу.

І. Левіна потрактує аналізоване педагогічне явище як здатність до оптимального виконання дій; інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця; здатність ефективно вирішувати проблеми професійної діяльності; відповідність професійно-особистісних якостей до вимог професійної діяльності [98].

Серед авторів сучасних дисертацій, певною мірою дотичних до проблеми компетентності вчителя музики, слід згадати таких учених як, О. Боблієнко [31], М. Михаськова [115], Н. Мурована [120], І. Полубоярина [155], Є. Проворова [160], С. Світайло [179], Цзян Хепін [224], Ши Цзюнь-бо [237], К. Кабриль [78], Н. Цюлюпа [227].

Так у роботі О. Боблієнко [31] висвітлено етапи формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. У дослідженні М. Михаськової [115] доведено, що ефективність

формування фахової компетентності майбутніх учителів музики залежить від упровадження експериментальної методики, що передбачає використання інтегративних змістових ліній у практиці викладання у вищій школі, коли зміст фахової підготовки, реалізуючись у конкретних навчальних предметах і зберігаючи специфіку викладання, об'єднаний спільними точками перетину. Дисертацію Н. Мурованої [120] присвячено розробленню й теоретичному обґрунтуванню моделі педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів музики в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Структуру професійної компетентності вчителя музики, яка складається з трьох блоків: особистісного (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська компетентності); комунікативного (загальна та професійна музична комунікативна компетентність); діяльнісного (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська та організаційна компетентності) представлено в роботі І. Полубояриної [155]. У дослідженні Є. Проворової [160] висвітлено комунікативну компетентність учителя музики та визначено її як сукупність комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду та мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передавання педагогічної інформації, а також уможливають ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів. У науковій розвідці С. Світайло [179] осмислено методику формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. У дослідженні Цзяна Хепіна [224] проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів музики розглянуто крізь призми їхнього залучення до спеціально організованої самостійної навчальної діяльності. У напрацюваннях К. Кабріль [78] сутність поняття «ціннісні компетентності» розтлумачено як інтегральну якість особистості вчителя музики, в якій поєднано знання та цінності.

В умовах мистецького навчального закладу розвиток професійної компетентності відбувається під час вивчення і загальнопрофесійних, і спеціальних (наприклад, блок дисциплін предметної підготовки: історія зарубіжної музики, історія української музики, народна музична творчість, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас, хорознавства і хорове аранжування, хоровий клас і практична робота з хором, хорове диригування та читання хорових партитур, сольний спів) дисциплін. Лише після засвоєння основ духовної і матеріальної культури, а також представлення своєї діяльності на теоретичному рівні майбутні вчителі готові до закріплення сформованих знань і вмінь на практиці. Сформованість знань і вмінь є передумовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя та передбачає опанування ним комплексу ним комплексом спеціальних спеціальних знань із теоретичних і виконавських (інструментальних, вокальних і диригентсько-хорових) дисциплін. Крім того, учитель музики, випускник музично-педагогічного факультету, повинен знати спеціальні методики, музичну педагогіку та психологію, мати психолого-педагогічні знання щодо викладання предмета «Музика» в школі.

Відтак, основу професійної компетентності майбутнього вчителя музики становить спеціальна (загальнопедагогічна, диригентська, інструментальна, вокальна, виконавська, музикознавча, дослідницька), соціальна й особистісна підготовка. З огляду на це, очевидною є безпосередня залежність підготовки майбутнього вчителя музики не тільки від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, але й від загальної методичної забезпеченості та практичної озброєності, здобуті в ході вивчення всьо різноманіття дисциплін музично-педагогічного факультету. Слід відзначити, що для педагогічної науки та практики концептуальною є принципова установка на те, що своєрідність педагогічної діяльності, як стверджує А. Маркова, робить неприпустимим наявність однієї вузькоспеціальної компетентності, а професіоналізм учителя визначається поєднанням усіх видів

професійної компетентності [109]. Такий підхід видається логічним і щодо підготовки вчителя музики. Так, А. Базіков підкреслює, що вузькоспеціальна спрямованість випускника мистецького закладу за сьогоденних умов себе не виправдовує, а лише створює проблеми для молодого фахівця. Професійний рівень учителя музики неприпустимо обмежувати вузькоспеціальними теоретичними знаннями й практичними навичками [20].

На сучасному етапі трансформації українського суспільства роль учителя в його реформуванні й оновленні важко переоцінити: від учителя залежить не лише вектор подальшого розвитку соціуму, а й загалом освіченість народу, його культура та моральність. За В. Далем, учитель – наставник, викладач [205]. У «Сучасному словнику з педагогіки» під редакцією Є.Рапацевича подано таке визначення. «Учитель – організатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер його взаємодії з кожним учнем. Він реалізовує цілі та завдання виховання, організовує активну навчально-пізнавальну й художньо-естетичну діяльність учнів, спрямовану на їхній розвиток і формування різноманітних особистісних якостей» [193]. Як констатує В. Кузовльов, «діяльність учителя є складною за своїм психологічним змістом працею, яка вимагає чітко вираженої професійної спрямованості, міцних знань. У його роботі не може бути стандартного виконання, засвоєного один раз алгоритму дій, оскільки підлягають постійному удосконаленню його знання, що їх передає дітям, які в міру свого розвитку змінюються» [92]. Безсумнівним видається те, що якими б досконалими засобами навчання не було озброєно школу, основну роль в освіті завжди відіграє вчитель. З огляду на те, що підготовка вчителя, який добре знає свою дисципліну, вміє пояснити її учням, є досить складною проблемою, вона завжди виступала предметом особливої уваги вчених іще від часу становлення педагогіки як науки.

Підготовка вчителів в Україні має давні освітні традиції, які впродовж останніх десятиліть зазнають певних трансформацій і вдосконалення, зокрема

зумовлених інтеграцією до європейської системи освіти. Сьогодні постають як абсолютно очевидні та значущі такі принципи університетської освіти: фундаментальність і універсальність підготовки вчителя, варіативність, що має вияв у загальнопрофесійній підготовці та глибокій спеціалізації, науково-дослідна спрямованість навчально-виховного процесу тощо. Університети призначені для підготовки різнобічно освічених спеціалістів вищої кваліфікації на ґрунті вмілого поєднання теорії з практикою. Прикметною особливістю університетської освіти є підготовка фахівців, які мають широкий науковий кругозір, ґрунтовні знання з обраної спеціальності, високий рівень загальної культури, чітке бачення соціальних проблем суспільства, глибоке та критичне мислення. До пріоритетних завдань університетської підготовки вчителя музики належить забезпечення його конкурентоздатності на ринку праці культурного простору суспільства.

Вища мистецька підготовка в Україні – це цілком сформована система професійної освіти. Мистецькі навчальні заклади провадять постійний пошук шляхів оновлення освіти й нових педагогічних технологій, результатом якого є напрацювання значного масиву нових, удосконалених професійних освітніх програм, навчальних планів, підручників і навчальних посібників. За таких умов єдність освітнього простору України, стабільність системи освіти покликані забезпечити Державні освітні стандарти вищої професійної освіти, в яких закріплено вимоги до мінімуму змісту та рівня підготовки фахівця музичного мистецтва.

Сучасний учитель музики стикається на сьогодні із безліччю проблем, вирішення яких вимагає знання філософії, концепції сучасного природознавства, інформатики, основ медичних знань, іноземної мови, психології, педагогіки і т.д., передбачених у навчальних планах. Для успішної професійної діяльності випускнику-музиканту потрібні знання з усіх дисциплін, але специфіка мистецького навчального закладу, на наш погляд, і полягає в потребі зосередження не на окремих навчальних дисциплінах, які розвивають певні вміння, а на формуванні цілісної системи знань і вмінь,

орієнтованих на потреби загальноосвітніх шкіл. Утім попри очевидність такої потреби, на сьогоднішній день вона залишається поза належною увагою.

Зазначимо, що система вітчизняної освіти тривалий час розвивалася в руслі підходу, за яким визначали пріоритетним засвоєння майбутнім фахівцем відповідних знань із певної предметної сфери, проте без уваги до його здібностей, умінь і навичок. Так, вважали, що для підготовки фахівців музично-педагогічної діяльності важливо мати музичні здібності, які сприятимуть удосконаленню проведення уроків музики, проте надавали другорядного значення вивченню психолого-педагогічних дисциплін. Останнім часом ситуація стала кардинально інакшою: конкретні предметні знання, безумовно, не визнано не важливими для освіти майбутнього фахівця, втім метою його підготовки визначено виховання всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка орієнтується в сучасному культурному просторі, готової до сприйняття потреб суспільства.

Як бачимо, формування професійної компетентності в системі освіти має інноваційний характер і протистоїть радянській педагогіці – «знання – уміння – навички», парадигма якої нині вже не домінує в системі української освіти. Це слід пояснювати тим, що за сучасних умов значно швидше відбуваються інформаційні та соціальні зміни, ніж завершується період навчання у вищому навчальному закладі. Звідси – криза парадигми освіти, що ґрунтувалася лише на передаванні студентам відповідних знань, умінь і навичок. Сучасне суспільство потребує фахівців не з «механічно» набутими знаннями, а з духовно-особистісним, творчим і культурним досвідом: накопичення певного досвіду зумовлює соціалізацію майбутнього фахівця. Сучасна освіта не обмежена простим заучуванням і відтворенням отриманих знань, а обов'язково охоплює культуровідповідне навчання – взаємодію навчання та викладання.

Використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, призводить до наповнення її новим змістом, розроблення вдосконалених методів і технологій.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний із особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки його «епіцентром» постає особистість студента та його може бути реалізовано й перевірено тільки в ході виконання конкретного комплексу дій.

Попри важливість знань, умінь і навичок, що їх студенти набувають під час навчання в мистецькому закладі, сьогодні постає особливо актуальним зумовлене багатьма чинниками поняття «професійна компетентність». Саме компетентності виступають тими індикаторами, які дають змогу встановити готовність випускника вищого навчального закладу до життя, його подальшого особистого розвитку, а також до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення зараховує уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й керувати інформацією, активно діяти, швидко ухвалювати рішення, навчатися впродовж життя.

Зважаючи на те, що провідними напрямками вдосконалення психолого-педагогічної підготовки є визначення особистісних якостей студента, пов'язане із професійною компетентністю, формування його готовності до саморозвитку. Саме тому проблему підготовки, самопізнання та самовдосконалення майбутнього вчителя музики слід вважати пріоритетною тенденцією систему вищої мистецької освіти.

Загалом для музично-педагогічної підготовки постає вагомою наявністю певного набору властивостей і здібностей, а також здатність гармонійно поєднувати й узагальнювати їх. У нашому контексті йдеться про професійно значущі особистісні якості вчителя музики.

Дослідники означеної проблеми протягом тривалого часу напрацювали досить значний перелік компонентів професійно значущих якостей вчителя –

від емоційності та здатності до образного мислення й до ерудиції, педагогічного покликання та властивості мислення.

З огляду на те, що сукупність професійно значущих якостей учителя музики можна представити як певну систему, стрижневий елемент якої – професійна спрямованість фахівця, на нашу думку, видається важливим визначення тих конструктів, які відображали б істотну відмінність професійно значущих особистісних якостей учителя музики від його властивостей і здібностей та давали можливість систематизувати базові професійні якості для подолання наведеної в літературі їхньої ієрархії.

На ґрунті висновків наукових праць, присвячених проблемі професійних характеристик фахівця (А. Деркач, І. Ісаєва, Є. Климова та ін.), професійні якості вчителя музики доцільно групувати за вигляді п'ятьма підсистемами, критерієм диференціації яких слугує сукупність властивостей і провідна функція професійної діяльності, за реалізацію якої відповідають ці професійні якості, Як-от: підсистема професійного мислення, професійної спрямованості, організаційних якостей, комунікативних та експресивних якостей.

Так, діяльність учителя музики щодо аналізу музичних творів, зіставлення їх та порівняння з іншими, визначення складних місць колективного виконавства значною мірою залежить від актуалізації якостей підсистеми професійного мислення, складниками якої виступають такі професійні якості: аналітико-конструктивний склад, самостійність, динамічність, критичність, креативність, спостережливість тощо.

За реалізацію організаторської, управлінської функцій вчителя музики відповідає організаційна підсистема якостей, складниками якої є: відповідальність, вимогливість, працездатність, ініціативність, організованість, наполегливість, самостійність, прагнення до професійної саморегуляції (самоконтролю, самокорекції) тощо.

Підсистема професійної спрямованості також значно детермінована ефективністю реалізації репетиційного та концертно-виконавського процесу.

До її складників належать такі особистісні якості, як: принциповість, високий рівень професійної мотивації, адекватна самооцінка, гуманістична спрямованість, відповідальність, позитивне ставлення до себе.

Одними із провідних якостей учителя музики слід визнати комунікативні якості як такі, що уможливають успішну реалізацію усіх видів професійної творчої діяльності. Цю підсистему особистісно значущих професійних якостей утворюють: емоційно-вольова стійкість, толерантність, витримка, самоконтроль, позитивна стабільність, емпатійність, відчуття такту тощо.

Для виокремлення таких основних характеристик професійної діяльності, як продуктивність і надійність, посутньою є констатація, що ці явища забезпечують відповідні психологічні підсистеми, які формуються на базі властивостей суб'єкта діяльності. Причому ті самі властивості можуть належати до різних підсистем, їхній оперативний вияв у таких підсистемах може бути і однаковим, так і різним, а професійну діяльність із таких позицій можна уявити як постійну зміну психологічних підсистем дій, у кожній із яких психологічні властивості мають оперативний вияв.

Відтак очевидно, що психолого-педагогічна компетентність учителя музики як системоутворювальна якість забезпечує різний її вияв відповідно до специфіки діяльності.

Розглянемо механізм поєднання (чи перетворення) індивідуально-психологічних властивостей особистості відповідно до рівнів їхнього вияву в якості.

На нашу думку, ті чи ті властивості особистості можуть мати вияв у здатності людини ефективно виконувати певні дії. Такі процеси відбуваються неусвідомлено, тобто особистість інтуїтивно актуалізує механізми поєднання та вияву. Поєднання та вияв властивостей особистості може бути також якісно новим ступенем тоді, коли властивість переходить у професійно значущу якість, яка вже є не властивістю або окремою здібністю особистості,

притаманною кожній людині, а професійною якістю, що її виявляє вчитель музики, причому на усвідомленому рівні. Отже, механізмом переходу від рівня властивості до професійної якості вчителя музики є його професійна діяльність, спрямована на свідоме її формування та актуалізацію; перехід від здатності (можливості) до стійкої якості (дійсності).

З огляду на викладене вище та в руслі підходу, за яким складником професійно значущих особистісних якостей вчителя музики виступає професійна компетентність як зовнішній вияв психолого-педагогічної та музикознавчої компетентності, на наш погляд, є сенс розглядати два основні механізми їхнього утворення, розвитку та вияву: 1) на рівні професійної компетентності вчителя – професійну діяльність як об'єктивну, зовнішню післярефлексивну форму; 2) на рівні психолого-педагогічної компетентності – мислєдіяльність як суб'єктивну, внутрішню післярефлексивну форму. Прикметно, що зазначені механізми постають такими тільки за умови усвідомлення згаданих процесів.

Таким чином, процес професійної підготовки вчителя музики у вищих мистецьких навчальних закладах слід організовувати із забезпеченням його розвивального характеру, з урахуванням нерівномірності засвоєння студентами професійних знань і розвитку професійних здібностей. Відповідно, методи формування професійної компетентності повинні відзначатися зорієнтованістю на особистісний аспект: розвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, активізацію механізмів самоорганізації.

Інтеграція змісту освіти дасть змогу зосередитися не на навчанні студентів окремим предметним знанням і вмінням, а на формуванні у них цілісної системи знань і вмінь, спроектованих на потреби загальноосвітньої школи. У нашому контексті необхідність інтегрованого підходу обґрунтована відірваністю окремих дисциплін, які викладають у мистецькому закладі, від загальних завдань формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики. Тому вважаємо, що дисципліни

мають моделювати реальну діяльність учителя музики та розкривати розуміння специфіки вирішення професійних завдань.

Організація процесу навчання у мистецькому навчальному закладі має бути достатньою для формування у студента цілісної системи знань і вмінь, орієнтованих на потреби сучасної загальноосвітньої школи, що зумовить відповідність змісту музичної освіти, її методів навчання сучасному рівню науки і культури.

У концепції модернізації вітчизняної освіти підкреслено необхідність поглиблення інтеграційних і міждисциплінарних процесів. На сьогодні така вимога актуальна і для вищих мистецьких навчальних закладів. Попри формування в змісті навчання предметного підходу, що призводить до поверховості знань із різних галузей науки у педагогічній освіті й створює передумови для підготовки фахівців вузькопрофільного спрямування, формування професійної компетентності вчителя музики, на основі міжпредметних зв'язків визнано одним із основних напрямів у діяльності мистецьких навчальних закладів. Так, формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики повинно забезпечувати вся система навчально-виховної роботи навчального закладу: навчальний план, робочі програми з дисциплін, групові й індивідуальні заняття.

Загалом у змісті підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно передбачити спрямованість на набуття сукупності музично-теоретичних і психолого-педагогічних знань, практичних умінь і навичок, потрібних індивідові для продуктивної, високопрофесійної музичної діяльності і сформованих у процесі цілеспрямованого розвитку його музично-творчих потенцій. Характерними особливостями такої підготовки є трудоемність і тривалість, тісний зв'язок, а також поступовий музичний розвиток. Крім того, слід забезпечити одночасність формування художньої свідомості й музично-теоретичних знань та загального фізіологічного і розумового розвитку, духовного становлення особистості. О. Олексюк [131] вважає, що взаємозалежність загальних професійних і спеціальних музичних

здібностей можлива лише на основі актуалізації духовних сутнісних сил, міру можливостей якої становить духовний потенціал особистості майбутнього фахівця.

Трудоємність і тривалість професійної підготовки вчителя музики в системі вищої мистецької освіти обумовлені власне природою музики, особливостями її опанування як форми та способу пізнання і відображення реальної дійсності й внутрішнього світу людини. Йдеться не тільки про формування теоретичних знань, умінь і навичок практичної діяльності, а насамперед про таке: створення багато в чому штучної сфери світосприйняття, мислення і почуттєво-емоційних станів; формування практичних умінь і навичок найвищого гатунку, адекватного розуміння досконалості як категорії художності; усебічний розвиток природжених музичних здібностей у контексті загального розвитку особистості та опредмечення їх як субстанційного елемента професійної діяльності. Проте слід пам'ятати, що розвиток, виховання, формування чи інші визначення стосовно процесу професійної підготовки вчителя музики тісно пов'язані зі становленням і розвитком психічної діяльності індивіда. Вони відзначаються цілеспрямованим впливом на рефлексорні й умовно-рефлексорні реакції сенсорно-перцептивної системи, аналітичних центрів, почуттєво-емоційної сфери; на досягнення адекватності психічних реакцій і рухово-моторних дій і, нарешті, на діяльність головного мозку загалом.

Відтак, можна вважати, що професійна підготовка вчителя музики має значну кількість складників, пов'язаних в єдине ціле та об'єднаних спільною функцією. Наявність суб'єкта навчання (студент), об'єкта пізнання і опанування (основи теорії, методики, практична музична діяльність), закономірності навчально-пізнавальної діяльності (закони, правила, принципи, методи) та її результати (знання, уміння і навички, музично-творчі якості та здібності) дають підстави розглядати це структурне утворення як самодостатню навчальну систему, ефективність функціонування якої

забезпечують тісні логічні взаємозв'язки і взаємозалежності між великими й малими складниками.

Зазначимо, що наукова база фахової компетентності майбутнього вчителя музики, її провідний напрям – це особистісна зорієнтованість, що має вияв як гуманізація освіти, створення належних педагогічних умов для підтримання особистісного і професійного зростання студентів [168]. Тому, на нашу думку, збагачення суб'єктивного досвіду майбутнього вчителя музики можливе завдяки особистісно зорієнтованому навчанню в закладах мистецтва. Т. Смирнова [190] констатує, що такий підхід потребує у процесі розроблення і впровадження організаційно-методичної системи діагностування особистісних і професійно важливих властивостей майбутніх фахівців, постійного збагачення їхнього суб'єктивного і професійного досвіду для породження індивідуального стилю діяльності. За таких умов стає актуальною підготовка студента до професійної рефлексії, свідомого визначення себе як суб'єкта власного професійного становлення. В. Орлов [136] наголошує, що принциповим положенням щодо розвитку професійної рефлексії виступає рефлексивно-творча організація навчально-виховного процесу, який набуває особливого функціонально-сміслового значення і спрямований на досягнення цілісності у структурній і змістовій організації фахової підготовки. Він зумовлений, передусім, філософським і загальнопсихологічним уявленням про особистість як цілісну «відкриту» систему, структурні компоненти якої (соціального, психологічного й інших рівнів) покликані гармонійно взаємодіяти між собою і приводити особистість до творчого саморозвитку дедалі вищого рівня її духовної зрілості. Автор підкреслює вагоме значення для підготовки до професійної рефлексії принципу відповідності індивідуальних якостей особистості змісту й специфічним особливостям художньо-педагогічної діяльності. Цей принцип відзначається спрямованістю на розвиток індивідуально-творчих можливостей майбутнього фахівця.

Однією з характерних ознак розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики є професійна рефлексія, що вказує на перехід такої підготовки студентів до особистісно-сміслового рівня. Відтак, рефлексія у професійній підготовці вчителя музики мислиться не тільки засобом вирішення змістової організації навчання, а й процесом самопізнання, розширення мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності з усвідомленням її смислу та особистісної значущості.

Система практичної підготовки вчителів музики у мистецьких закладах природно вирізняється гуманістичною спрямованістю, оскільки мистецтво, музичну творчість може створено та розвинуто в середовищі, в якому забезпечено право студента на розвиток своїх здібностей, здобуття професійних знань завдяки створенню належних умов навчання та виховання. Її якість забезпечують упровадженням новітніх форм і методів і професійної підготовки, і діалогічної взаємодії між викладачем і студентом.

Тому в сучасній системі розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики доцільно передбачити спрямованість передусім на індивідуальний розвиток студента, розкриття його музичних здібностей та реалізацію творчого потенціалу загалом.

На основі аналізу психолого-педагогічних і музикознавчих праць із досліджуваної проблеми [11] а також із урахуванням практичного досвіду підготовки майбутніх учителів музики визначено чинники, які суттєво впливають на формування їхньої професійної компетентності у вищому навчальному закладі. Зокрема, О. Леонт'єв зазначав, що реальне підґрунтя особистості людини становить сукупність її суспільних відносин із світом, які втілюються під час діяльності [99]. Особистісні структури, формуючись у процесі соціалізації людини, детермінують її поведінку й у сфері фахової діяльності. Таким чином, у процесі фахової підготовки у майбутніх фахівців відбувається формування основних особистісних складників, завдяки яким вони зможуть повноцінно реалізувати себе в суспільстві. Фахова підготовка майбутніх учителів музики передбачає формування комунікативно-

особистісних, когнітивно-пізнавальних, діяльнісних, креативних та інших складників, які утворюють базис діяльності у сфері практичної самореалізації.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики як системне утворення (стосовно генези та історичних етапів) зазнало певних трансформацій, успадкувавши втім, соціально-культурні традиції, які вплинули на концепцію формування навчально-виховного процесу у мистецьких навчальних закладах.

Додамо, що врахування суспільних потреб у підготовці таких фахівців не має спричиняти різких змін у навчально-виховному процесі мистецького закладу. Професійну підготовку доцільно проводити на основі наукових досягнень сучасної психолого-педагогічної та музикознавчої наук, науково-дослідної діяльності викладачів і студентів з огляду на державні стандарти й водночас враховуючи регіональні потреби.

Зазначимо, що розвиток професійної компетентності студентів у вищих мистецьких навчальних закладах є складною та багатогранною структурою. Крім дисциплін суспільно-політичного й психолого-педагогічного спрямування, студенти вивчають такі спеціальні музичні дисципліни, як диригування, спеціальний інструмент, хоровий клас, а також дисципліни історико-теоретичного профілю. На відміну від музичних академій, у яких кожен із циклів дисциплін може стати підґрунтям обраної спеціальності піаніста, музикознавця-теоретика, диригента, майбутні вчителі музики (зважаючи на специфіку майбутньої професійної діяльності) повинні опанувати спеціальність хормейстера, якій властиві широкопрофільність і багатогранність. Тому об'єктивними передумовами теорії мистецької освіти має бути власне характер професії, що зумовлює підхід до музичних дисциплін як до окремих граней спеціальності вчителя музики.

Сучасний рівень розвитку музичної освіти відкриває великі можливості для цілісного підходу до розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики, аналізу змісту із застосуванням системного методу

дослідження. Використання такого методу дає змогу розглядати зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музики як складну систему, функціонування якої підпорядковане різноманітним внутрішнім і зовнішнім зв'язкам; при цьому її внутрішньої цілісності досягають на основі процесів інтеграції. І. Яковлев [252] констатує, що за умови більш динамічного й інтенсивного перебігу інтеграційних процесів у педагогічній системі досконалішою і ціліснішою стає сама система. Комплексне та системне засвоєння різноманітних знань сприяє більш повному виявленню творчих здібностей студента, розвитку його фантазії, уяви, емоцій та інтелекту, тобто розвитку універсальних здібностей, потрібних для майбутньої професійної діяльності. Тільки сукупність знань різнобічно розвиває особистість, інтенсивно сприяє формуванню її мотиваційної сфери, пов'язаної з музично-педагогічною діяльністю. Усвідомлення цілісності музично-теоретичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань повинне відбуватися на основі набутого досвіду, його застосування, шляхом інтеграції та побудови нових, досконаліших моделей у вигляді законів, категорій, методичних і педагогічних переконань.

Тому можна стверджувати, що універсальність фахової підготовки майбутнього вчителя музики не заперечує її інтеграції в широкій системі суміжних наук. Це слід визнати ще одним підтвердженням зумовленості методологічної й теоретичної основи змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики обумовлена інтеграцією гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін.

Отже, з огляду на усталене в педагогічній науці бачення сутності та структури професійної компетентності майбутніх учителів музики вважаємо, що структуру професійної компетентності майбутнього вчителя музики утворюють *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний і діяльнісно-креативний* компоненти.

Розглянемо детальніше змістове наповнення кожного із зазначених компонентів педагогічних технологій розвитку професійної компетентності

майбутнього вчителя музики.

Мотиваційно-ціннісний компонент є досить важливим у структурі організаційно-методичної системи, оскільки забезпечує гуманізацію професійної освіти майбутнього вчителя музики. Аналіз наукових досліджень із проблеми мотивації дає підстави стверджувати, що автори визначають мотиви як внутрішнє прагнення особистості до того чи того виду активності – пізнавальної, культурної, соціальної, економічної (Є. Ільїн, В. Шадріков). Потрактуючи мотиваційну сферу особистості як сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і зв'язок зі спрямованістю, слід визнати, що вона постає динамічною, постійно змінною системою. Завдання інтенсифікації музично-педагогічної підготовки вимагають усвідомлення і рефлексії викладачами всієї мотиваційної сфери студентів, яка насамперед співвіднесена з системою їхніх особистісних ідеалів і цінностей. Натомість у структурі мотиваційної сфери студента особливої уваги потребують пізнавальні та професійні мотиви, що впливають на формування цілісної мотиваційної сфери особистості спеціаліста. В. Якунін вважає, що мотивація як ціннісно-сміслова система є причиною і регулятором навчально-професійної діяльності студентів, а боротьба мотивів стимулює активність їхнього мислення, сприяє творчому самовираженню і самовдосконаленню [253].

У загальнопсихологічному сенсі мотивація (від лат. *motiv* – призводити до руху, штовхати) відображає складне явище людської психіки, спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта, де мотивація виступає як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов активності людини та визначає її спрямованість. Згідно із психологічним тлумаченням, мотив як усвідомлене спонукання до певної дії формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважує обставини; зі ставлення до них постає мотив у його конкретному змісті [163]. Це дає змогу розглядати професійну мотивацію як інтегративну основу зв'язку педагогічної діяльності й особистості вчителя

музичного мистецтва з огляду на прийняття особистісно-діяльнісної сутності категорії професіоналізму.

На думку німецького вченого М. Вебера, справжній професіонал вирізняється морально обґрунтованими мотивами, які спонукають його до діяльності. До цих мотивів належать безкорисливе служіння справі, вірність професійному покликанню та сповідування етики відповідальності за реалізацію суспільного блага [38, с. 653].

Для розроблення власного бачення сутності мотиваційного компонента, пов'язаного з розвитком професійної компетентності майбутнього вчителя музики, беремо до уваги також і сукупність положень психологічних праць і професійної педагогіки, що стосуються ролі функціонального значення мотиваційної сфери професіоналізму фахівця для його успішної професійної діяльності (Г. Балл, А. Маркова та ін.) [21; 109]. Відповідно до цих положень професіоналізм конкретної людини характеризує не так продуктивність і висока результативність праці, як розвиненість суто психологічних компонентів праці – внутрішнього ставлення людини до своєї роботи, особливостей її прагнення, ціннісних орієнтацій, смислів діяльності. На думку А. Маркової [109], професійна мотивація – це те, заради чого людина професійно мислить, вкладаючи свої професійні здібності, силу й енергію. Автор зазначає, що професійна мотивація виконує у професійній праці спонукальні, спрямовувальні, регулюючі функції, а її структура охоплює покликання до професії, професійні наміри, потреби, а також професійні домагання, очікування, настанови, інтереси, професійне ставлення до праці.

Узагальнюючи, зробимо висновок, що рівень сформованості професійних мотивів студентів розкриває ступінь зацікавленості у професійному розвитку, його самоактуалізації. У професіографічних дослідженнях підтверджено наявність глибокої професійної мотивації в тих студентів, які вже набули позитивного досвіду в умовах професійного поєднання творчої та педагогічної діяльності завдяки створенню спеціальних міждисциплінарних інтегративних

елементів. Їм, як правило, притаманні духовні мотиви, впевненість у соціальній значущості своєї професійної діяльності, стала любов до педагогічної діяльності, свідоме прагнення до активних дій у цій сфері. Саме наявність такого комплексу творчих властивостей дає підстави стверджувати про сформованість цілісної особистості вчителя музики як бажаного результату сучасної професійної мистецької освіти.

Зважаючи не те, що розвиток пізнавальної мотивації постає пріоритетним завданням удосконалення навчально-пізнавальної діяльності студента, стимулювання його професійної мотивації набуває значення смислеутворювального чинника професійного становлення майбутнього фахівця, що наповнює його професійну підготовку особистісним смислом, а відтак, має цінність для подальшого життя.

Крім пізнавальної мотивації, яку зараховують до внутрішньої мотивації, важливим чинником професіоналізації студентів вважаються зовнішні, соціальні мотиви, які породжують різні форми музично-педагогічної практики як результат суспільного визнання ролі конкретного студента в професійній діяльності. Саме тому слід визнати, що успішний досвід музично-педагогічної роботи впливає на підвищення рівня професійної мотивації, сприяє закріпленню позитивної професійної мотивації студентів, що підтримує їхнє прагнення до майбутньої професійної діяльності. Наявність професійного ідеалу та професійних цінностей увиразнює реальне розуміння студентами сутності спеціальності, її завдань, труднощів і переваг.

Необхідність виявлення внутрішніх мотивів, інтересу студентів до музично-педагогічної діяльності має велике значення, оскільки в умовах позитивної внутрішньої мотивації зростає інтелектуально-творча енергійність, впевненість у собі, творче натхнення. Позитивні мотиви активізують виникнення нових цікавих ідей, задумок, проектів стосовно майбутньої професійної діяльності, раціоналізації засобів накопичення наукової інформації; сприяють розвитку логічності, ясності, мобільності мислення, сприяють швидкому пошуку шляхів вирішення творчих завдань.

Мотиваційно-ціннісний компонент є системоутворюючим, складає основу для реалізації інших компонентів.

Роль і специфіка ціннісно-мотиваційної складника музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики полягає в тому, що цей компонент виступає провідною умовою професійного зростання студента, надає музично-педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру та є чинником, що спонукає до професійної досконалості.

Когнітивний компонент уособлює процес пошуку нових знань про якість та властивості роботи в школі, усвідомлення значущості музично-педагогічної діяльності, розуміння, осмислення її поліфункціональних особливостей. Його формування відбувається шляхом опанування майбутнім учителем музики знань з педагогіки, вікової психології, техніки диригування, хорового аранжування та історії української музики, засвоєння теоретичних основ методики роботи з дитячим колективом, вирішення питань аналізу та інтерпретації вокально-хорових творів, вироблення вміння суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Як зазначає В. Луговий, справжні знання за своєю природою об'єктивні, істинні (принаймні мають тенденцію до максимального наближення до такої якості). Тобто знання є суттю і значенням об'єкта для об'єкта, відображенням зв'язків і відношень в об'єктивному світі, які, хоч і з'ясовує суб'єкт, проте десуб'єктивує абстрактне мислення (вочевидь, таблиця множення однакова для всіх людей планети) [104].

Апріорі відомо, що знання – це шлях до Істини. Аналіз сучасних наукових праць українських педагогів у галузі музичної освіти і виховання (О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін.) [131; 139; 171; 175] слугує підставою для згрупування загальних музично-педагогічних знань, які повинен мати вчитель музики:

- накопичення системних фахових знань;
- усвідомлення ціннісної значущості музично-педагогічної діяльності;
- пошук нових знань, пов'язаних зі специфікою роботи зі шкільним

творчим колективом;

- знання стилевих особливостей і специфіки виконання творів різних епох;

- знання особливостей композиторських шкіл, біографічних відомостей із життя композиторів, виконавців, історії створення музичних творів;

- знання методики музично-педагогічної роботи з дітьми, специфіки дитячого колективу;

- знання психології музичних здібностей, їхнього діагностування та розвитку, специфіки музичної діяльності дітей;

- знання специфіки роботи в школі, особливостей збереження дитячого голосу;

- знання елементів музичної мови (звуквисотність, метроритм, темп, динаміка, лад, тембр, регістр, агогіка тощо);

- знання спеціальної науково-методичної, інформаційно-бібліографічної, довідкової літератури з методики роботи з дитячим хором, хорознавства, музичного виконавства.

До когнітивного компонента професійних компетентностей учителя музики належить оволодіння уміннями і навичками у сфері дитячого виконавства, які дають змогу організувати діяльність учнів на уроках музики, а також спрямувати її на вдосконалення навчального процесу. За влучним висловлюванням Г. Нейгауза, «урок – це той вузловий пункт, де знання призводить до дії, а дія спирається на знання» [124].

Знання самі по собі, без умінь їхнього застосовування мали б невелику цінність. Уміння надають знанням особливої ваги та значущості. Уміння – це знання в дії. Зазначимо, що в теоретико-методичній літературі з питань музичного виконавства поняття «уміння» розглядають у двох площинах: як власне професійні надбання та як можливість передати набуті уміння і навички своїм учням. Тому, для вивчення проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики, варто брати до уваги думку Н. Тализіної, яка у своїй праці «Керівництво процесом засвоєння знань» зазначає:

«Замість двох проблем – набути знання і сформувати вміння та навички їхнього застосування, доцільно поставити одну – сформувати такі види діяльності, які від початку охоплюють задану систему знань і забезпечують їхнє використання у передбачених межах» [196].

У процесі засвоєння музично-педагогічних дисциплін майбутньому вчителю музики слід виробити вміння правильно висловлювати побажання стосовно виконання твору, створити емоційно піднесену творчу атмосферу. Цілеспрямоване використання вчителем низки вмінь сприяє більш глибокому пізнанню засобів педагогічної взаємодії з учнями, що суттєво впливає на нього та водночас удосконалює професійну майстерність.

Для забезпечення успішної музично-педагогічної діяльності майбутній учитель музики потребує комплексу фахових здібностей, серед яких – музичний слух, і мелодичний, і гармонічний, щоб уміти почути не лише кожную окрему хорову партію, а й їхнє ансамблеве співвідношення.

Музично-педагогічні знання, вміння, навички та здібності повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші аспекти професійних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. Зрозуміло, що опанувати таку систему можна лише шляхом комплексного поєднання із психолого-педагогічною, естетичною, моральною та загальнокультурною підготовкою, а також із обов'язковим орієнтуванням на професію вчителя музики.

Діяльнісно-креативний компонент є складним багаторівневим регулятором поведінки та діяльності, що забезпечує мобілізацію і реалізацію його творчого потенціалу для підвищення продуктивності музично-педагогічної діяльності. Він детермінує, спрямовує та регулює цей процес, надає йому особистісного значення, формує професійні компетентності, а також визначає спроможність майбутнього вчителя музики до самостійних виконавських інтерпретацій, здатність до сприйняття відповідних музичних творів та осмислення їх у процесі творчої діяльності. Цей компонент передбачає:

- здатність діагностувати музичні здібності учнів;
- коректувати недоліки музичного розвитку школярів;
- планувати й організовувати уроки музики та індивідуальні заняття з окремими учнями;
- розвивати вокально-слухові здібності та сприяти музичному розвитку учнів;
- навчати учнів розуміти художні особливості виконуваних творів, аналізувати й інтерпретувати хоровий твір.

Творча діяльність учителя музики відбувається шляхом усвідомлення та розвитку власних індивідуально-психологічних і психофізіологічних властивостей як індивіда, що створює передумови для найповнішого розкриття свого потенціалу як творчої особистості. На думку науковців (Б. Ананьєв, В. Давидов) [6; 38], індивід, є носієм природніх якостей людини, розвиток яких триває у процесі онтогенезу, а результатом стає її біологічна зрілість.

Визначені професійні компетенції майбутнього вчителя музики схематично представлено на рис. 1.2.1 та подано у таблиці 1.2.1.

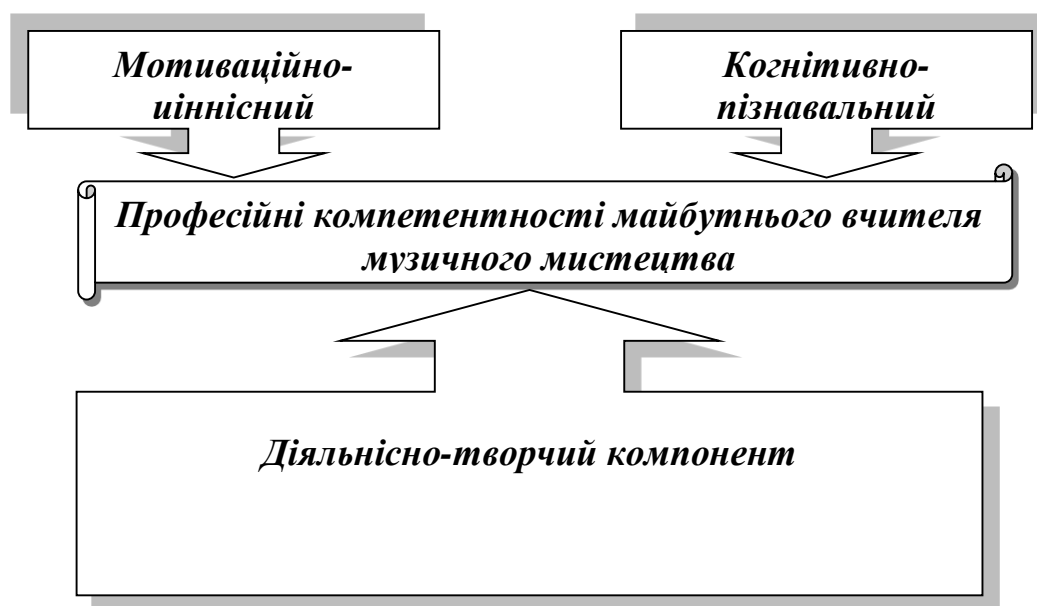


Рис. 1.2.1 Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Таблиця 1.2.1

Компонентна структура професійних компетентностей майбутнього учителя музики		
Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-пізнавальний	Діяльнісно-творчий
<i>Мотивація, ціннісні орієнтації</i>	<i>Знання, уміння, навички здібності</i>	<i>Досвід</i>
розвиток пізнавальної мотивації; стимулювання професійної мотивації; закріплення позитивної професійної мотивації студентів; наявність професійного ідеалу та професійних цінностей	накопичення системних фахових знань; усвідомлення ціннісної значущості музично-педагогічної діяльності; пошук нових знань, пов'язаних зі специфікою роботи з дитячим творчим колективом; знання стильових особливостей і специфіки виконання творів різних епох; знання методики музично-педагогічної роботи з дітьми, специфіки дитячого виконавства	здатність діагностувати музичні здібності учнів; коректувати недоліки у музичного розвитку школярів; планувати й організувати уроки музики та індивідуальні заняття з окремими учнями; розвивати вокально-слухові здібності та сприяти музичному розвитку учнів; навчати учнів розуміти художні особливості виконуваних творів, аналізувати й інтерпретувати хоровий твір

Аналіз виконавської практики та застосування професіографічних методів вивчення музично-педагогічної діяльності свідчить, що найбільшій продуктивності у спеціальності досягають ті студенти, які мають сильний і зрівноважений характер, виявляють активність і потребу домінувати.

За висновками вчених (Л. Виготський, А. Маслоу, В. Роменець та ін.) [42; 111; 170], для формування цілісної творчої особистості необхідна саме вільна, нерідко інноваційна, творча діяльність. На їхній погляд, у творчій діяльності важливі не лише творче мислення та уява, але й підсвідомість та набутий раніше досвід. Також науковці підкреслюється, що творча діяльність, як акт вільного волевиявлення особистості, апіорі передбачає досягнення унікального результату.

Дослідники вважають, що людина, яка творить, – це, передусім, людина вільна, бо творець повинен мати свободу в пошуку та доборі засобів досягнення мети. Адже без вільного вибору засобів мета постає невизначеним ідеалом, до якого можна прагнути та не мати можливості досягнути.

Сучасні представники педагогічної думки пропонують різні варіанти визначення творчої особистості: як сенсу людського життя, фундаменту людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному світі й основу продовження власного «Я» у пам'яті людства (Б. Гершунський). За результатами аналізу педагогічного аспекту досліджуваної проблеми робимо висновок про те, що теоретичні передумови її вивчення закладено в гуманістичних ідеях і поглядах педагогів-науковців, що базуються на визнанні цінності студента й викладача як самодетермінованої особистості, яка виступає відповідальним суб'єктом процесу співтворчості, співпраці із суб'єктами музично-педагогічної взаємодії, в якому виявлення професійної індивідуальності призводить до взаєморозвитку учасників цього процесу.

Унаслідок аналіз сучасного стану фахової підготовки вчителя музики, як було зазначено раніше, спостережено певну невідповідність змісту музично-педагогічної освіти та соціальних потреб суспільства. Таку невідповідність значною мірою слід пов'язувати із соціальними умовами, в яких функціонує система освіти загалом, як от: втрата престижності окремих професій, зокрема фаху вчителя музики, що зумовило втрату інтересу до глибокого опанування знань і вмінь майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо також, що скорочення державного фінансування вищої освіти змусило навчальні заклади наблизитися до ринкових відносин, а відтак, визнати вторинність академічної підготовки. Одним із наслідків таких процесів є фрагментарне викладання окремих дисциплін і виконання гуманітарних досліджень. Таким чином, перенесення ринкових відносин у середовище мистецьких закладів породжує перспективу перетворення викладачів із дослідників на підприємців, основна мета яких – пошук абітурієнтів, спроможних оплачувати власне навчання, тим самим підтримуючи фінансовий стан навчального закладу.

Очевидно, що такі тенденції не можуть сприяти реальній актуалізації такої найважливішої освітньої функції, як формування високорозвиненої духовної особистості, прилученню людини до невичерпної скарбниці

світової духовної культури. Тому надзвичайно вагомим видається не лише дослідження означених процесів у науці, а й відображення результатів таких наукових пошуків у змісті підготовки фахівців до музично-педагогічної діяльності. Розширення змісту підготовки майбутнього вчителя музики, передусім, передбачає зняття суперечностей між реальною практикою, зорієнтованою на вузькопрофільність майбутньої професійної діяльності, й тими суспільними процесами, що зумовили зниження рівня гуманітарної освіти в Україні.

Гуманітаризацію системи фахової підготовки майбутнього вчителя музики доцільно забезпечувати змістовно та процесуально на основі багатoproфільності програм і спеціалізацій на всіх рівнях освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), чи шляхом налагодження зв'язку із випускниками та здійснення їхньої професійної підтримки в суспільстві, надання їм змогу адаптуватися до нових умов музично-педагогічної діяльності, сприяння їхній творчій самореалізації. Систематичний контакт із учителями музики, можливий за умови проведення науково-методичних семінарів, увиразнив би підхід до змісту професійної компетентності вчителя музики з позиції системного аналізу, що передбачає взаємозв'язок компонентів системи та їхню інтеграційну взаємодію.

У ході аналізу навчального процесу встановлено відсутність диференційованого підходу до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів музики, наслідком чого є певна академізація музично-теоретичних знань у педагогічному процесі. Крім того простежено певну роз'єднаність музично-теоретичних і практичних дисциплін, що призводить до порушення системності здобуття студентами знань, а також формування суперечності між підготовкою студентів і їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Завдяки багаторівневості професійної підготовки студентів є можливими: тісна співпраця випускників, які працюють у школі, з навчальними закладами; збагачення національних та регіональних традицій з огляду на те, що музично-педагогічна освіта є елементом світової та

загальноєвропейської системи вищої освіти із притаманними їм компонентами педагогічного процесу (змістом, формами, методами тощо) і перспективами його розвитку. Утім, розвиток музично-педагогічної освіти як системи має розгортатися лише в межах державних стандартів.

Важливим чинником постійного продуктивного зростання фахової підготовки постає співпраця та спільні науково-методичні дослідження в музикознавчих і психолого-педагогічних галузях, оскільки вони є орієнтиром профільності підготовки студентів. Так, Н. Ничкало [125] відзначає, що за умови постійного зв'язку між різнопрофільними закладами вищої освіти виникає об'єктивна потреба постійного перегляду й оновлення стандартів. Як наслідок – стає можливим вирішення спільних проблем, виявлення розбіжностей, забезпечення належного функціонування їх системи.

На сьогодні створено й успішно працюють нові типи навчальних закладів, які здійснюють багаторівневу, неперервну професійну музичну освіту. Проте поява нових ідей гуманізації професійної музичної освіти зумовлює висунення низки вимог до її змісту, а саме: 1) забезпечення інтеграції гуманітарних знань; 2) уведення нових тем, спецкурсів і факультативів; 3) розроблення творчих завдань; 4) поглиблення знань з інших спеціалізацій для розширення професійного профілю; 5) становлення оптимального співвідношення між предметами в структурі навчального плану.

Інтеграційні процеси визначають перехід професійних вищих навчальних закладів від вузькоспеціалізованого навчання до інтеграції професій, які передбачають два рівні підготовки – бакалавр і магістр. О. Олексюк [309] вважає, що інтеграційний принцип в освіті – це не лише забезпечення міжпредметних зв'язків з окремими дисциплінами. Інтеграція знань – це дещо більше, своєрідне переплавлення знань одного предмета в інший, що дає змогу використовувати їх у різних ситуаціях. Потенціал щодо використання цього принципу має майже кожна дисципліна. Його реалізація,

яка передбачає спільні зусилля викладачів різних спеціальностей, потребує злагодженості та синхронності їхніх педагогічних дій.

Отже, для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики важливим є не відокремлене вивчення психолого-педагогічних, музично-теоретичних і спеціальних дисциплін, а комплексне засвоєння їх на основі інтеграційної взаємодії.

Висновки до першого розділу

Шляхом аналізу системоутворювальних понять проблеми дослідження, встановлено, що в сучасній науковій літературі напрацьовано значний масив суджень щодо поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність учителя музики», «педагогічні технології». На основі аналізу фахових праць з проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики розкрито сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя музики», а також висвітлено змістове наповнення поняття «педагогічна технологія», як дотичного до проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики.

З'ясовано розгляд ученими «професійна компетентність» як складника освіти, що передбачає сформованість у педагога якостей, які уможливають найбільш ефективно здійснення ним педагогічного процесу в мінливих соціально-педагогічних умовах.

Компетентність трактують як наявність у фахівця глибоких знань, умінь і навичок у якій-небудь галузі професійної діяльності та вміння застосовувати їх у практичній діяльності. Поняття «компетентність» широко використовують для позначення високої якості діяльності педагога. З огляду на те, що компетентність – це ознака професіоналізму професійна компетентність – постає показником якості освіти, що робить знання осмисленим, а професіонала – теоретично та практично компетентним.

Специфіка формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах мистецького закладу полягає в зосередженні не на навчанні студентів окремим предметним знанням і вмінням, а на формуванні у них цілісної системи знань і умінь, орієнтованих на потреби загальноосвітньої школи.

Зазначено, що однією із характерних ознак розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики є професійна рефлексія як вияв її переходу у студентів на особистісно-смысловий рівень. Рефлексія у професійній підготовці вчителя музики мислиться не тільки засобом вирішення змістової організації навчання, а й процесом самопізнання, розширення мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності з усвідомленням її смислу й особистісної значущості.

У роботі доведено, що універсальність фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва не заперечує її інтеграції в широкій системі суміжних наук, що слугує підтвердженням зумовленості методологічної і теоретичної основ змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики інтеграцією гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін.

Усталене в педагогічній науці бачення сутності та структури професійної компетентності майбутніх учителів музики дає підстави вважати, що структура професійної компетентності майбутнього вчителя музики охоплює *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний та діяльнісно-креативний* компоненти.

Отже, гуманітаризацію системи фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно забезпечувати змістовно та процесуально на основі багатопрофільності програм і спеціалізацій на всіх рівнях освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр); шляхом налагодження тісного зв'язок із випускниками, надання їм змоги адаптуватися до нових умов музично-педагогічної діяльності, сприяння їхній творчій самореалізації.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 1

1. Пастушенко Л. А. Інструментальне виконавство у структурі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* № 1 (10). 2013. С. 212–216.
2. Пастушенко Л. А. Педагогічні технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2015. Вип. 1–2. С. 82–87.
3. Пастушенко Л. А. Характерні особливості роботи з шкільним інструментальним колективом: методичні рекомендації. Рівне, 2014. 28 с.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Обґрунтування та змістова характеристика розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Об'єктивною передумовою розроблення теоретичних положень підготовки фахівців до поліфункціональної творчої діяльності з оркестровим колективом є осмислення досягнень передової музично-теоретичної та педагогічної науки як цілісної системи.

Сьогодні в теорії та практиці вищої педагогічної та мистецької освіти накопичено значний досвід, який узять за основу розроблення проблеми підготовки диригентів оркестрових колективів. Для обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутнього фахівця нами проаналізовано фундаментальні проблеми теорії педагогічної освіти, висвітлені в наукових студіях І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Киричука, О. Олексюк, В. Паламарчука, О. Савченко, В. Сухомлинського [28; 51; 67; 132; 195;] та ін.

Проблеми загальнокультурного, естетичного виховання й освіти, формування та розвитку духовної культури молоді загалом і молодих педагогів зокрема за допомогою засобів мистецтва, розглянуто в роботах О. Олексюк [130], Г. Падалки [139], О. Рудницької [175], О. Щолокової [243] та ін.

У пропонованій дисертації звужено досліджуваний аспект мистецтва до розкриття педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус визначеного нами завдання – розвиток професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – вимагає напрацювання певної методики дослідження.

Методика – це вчення про особливості застосування окремого методу чи системи методів. Вибір методів дослідження дитермінований характером матеріалу, умовами й метою конкретного дослідження. Відтак, методологія – це генеральний шлях пізнання, а методи – вектор руху цим шляхом [14].

Вирішення поставлених завдань та досягнення мети нашого дослідження щодо розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачало вибір «систему координат» на різних рівнях методологічної науки та співвідносних із ними методи наукового пізнання. Проведення об'єктивного аналізу об'єктивний аналіз предмета дослідження та пояснення його із позицій сучасної науки уможливило залучення загальнонаукових і конкретнонаукових методів наукового пізнання, законів і правил логіки, а також традиційних і нових методів дослідження, технологій і методик.

Оскільки вирішальне значення для діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва мають два чинники – вміння мобільно використовувати наявні професійні знання та вміння оперувати ними в музично-педагогічній діяльності. Для застосування педагогічної технології передусім необхідно дібрати методологією та методами вивчення проблеми формування професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва з урахуванням сучасних наукових поглядів на методологію наукового пізнання.

Загальнофілософською базою нашого дослідження став діалектичний метод у поєднанні з методологією міждисциплінарного комплексного дослідження. Такий вибір зумовлено сутністю цього методу, який не підміняє конкретні наукові методи окремих наук і слугує світоглядним підґрунтям і знаряддям пізнання на всіх етапах дослідження. Як і науковці, які вважають досвід і факти основою пізнання дійсності, а практику – критерієм істинності теорії, в дослідженні послуговувалися логічними підходами, виявили й обґрунтували причинно-наслідкові зв'язки подій, установили їхню зумовленість протиріччями між формою та змістом, спіралеподібною формою розвитку, що забезпечило об'єктивність оцінювання.

Унаслідок застосування у пропонованому дослідженні діалектичного підходу виокремлено низку суперечностей:

– між реаліями життя в суспільстві, що прямує до суцільної інформатизації, та усталеними підходами до змісту освіти загалом і фахової підготовки у вищих навчальних закладах зокрема;

– між потребою суспільства у підготовці висококваліфікованих учителів музичного мистецтва, спроможних ефективно провадити фахову музично-педагогічну діяльність, формувати професійні компетентності в умовах інформаційного суспільства, та відсутністю теоретичних розробок і практичних рекомендацій у цій галузі;

– між значною кількістю наукових розвідок у царині формування компетентностей майбутніх фахівців різних сфер діяльності та обмеженістю досліджень із професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва;

– необхідністю створення інтегрованої системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва й традиційно вузьким спрямуванням викладання дисциплін у вищих мистецьких навчальних закладах;

– потребою координації спільних дій викладачів у ході підготовки компетентного фахівця та їхньою неготовністю до провадження такого виду діяльності.

Об'єктивне оцінювання стану теоретичних і практичних досліджень із проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дало змогу встановити наявність суперечності між змістом освіти та методами, застосовування для її забезпечення, а також відсутність наукового обґрунтування переліку та структури професійних компетентностей, потрібних для музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Це зумовило усвідомлення об'єктивної діалектики розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та формування його теоретичної моделі у процесі професійної підготовки. Виконання зазначених завдань стало

можливим завдяки застосуванню закону відображення дійсності у мисленні та низки філософських категорій пізнання (аналіз і синтез; дедукція та індукція; узагальнення та порівняння; сходження від абстрактного до конкретного та навпаки).

З огляду на те, що у вищих мистецьких навчальних закладах навчаються студенти з різним рівнем освітнього розвитку, музичних здібностей і музичної підготовки, які часто керуються попереднім досвідом навчання та музично-виконавськими традиціями, порівнюючи їх з тими, що побутують у навчальному закладі, зміна умов навчання та й загалом музичної підготовки не завжди відбувається в них безболісно: інколи виявом останнього бути орієнтація на вузькопрофільне навчання та несприйняття певних постулатів, властивих вищому навчальному закладу. У такій ситуації поширеним явищем є поступова втрата мотивації до набуття знань, потрібних для майбутньої професійної діяльності, складник якої – музично-естетичний інтерес. Оскільки мотивація кожного окремого індивіда залежить від його внутрішнього психологічного сприйняття навколишнього світу, вона може зазнавати змін відповідно до умов та обставин, у яких він перебуває. На нього значною мірою впливають зовнішні та внутрішні чинники. Якщо вони будуть сприйнятливими для індивіда, гармоніювати з його внутрішнім світом, то це сприятиме формуванню мотивації до набуття професійних знань і умінь.

Актуальність проблеми дослідження зумовило вибір його мети та завдань. Підґрунтям визначення дослідницьких завдань слугувала на *концепція дослідження*, вибудована на таких основних положеннях:

- основою розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва постають фундаментальні положення сучасної методології педагогіки, теорії вітчизняної та зарубіжної мистецької освіти, а також розкриття специфіки роботи з дитячими колективами;
- визначальні напрями дослідження детерміновані із філософією мистецької освіти, в якій обґрунтовано гуманістичний, особистісно-

орієнтований та компетентнісний підходи до процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;

- ефективність розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах забезпечують умови вдосконалення студентами своїх індивідуально-психологічних, особистісно-професійних якостей;

- підвищення продуктивності системи професійної підготовки студентів у вищих мистецьких навчальних закладах забезпечить створення належних педагогічних умов для розвитку психологічних якостей особистості, засвоєння студентами знань і досвіду спілкування (комунікативний, інтерактивний і перцептивний аспекти);

- полегшить професійну та соціальну адаптацію майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямування змісту його підготовки не тільки на набуття професійних знань, але й на розвиток у студентів умінь вирішувати проблемні ситуації, що виникають під час роботи в школі;

- посилення якості музично-педагогічної підготовки студентів можливе в разі створення оптимальної системи навчально-методичного забезпечення, буде враховано мету, зміст, технології навчання, що спрямовані на розвиток творчої особистості та професійної компетентності;

- логічність і послідовність розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює використання педагогічної технології у складі мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального та діяльнісно-творчого компонентів.

Концептуальну ідею дослідження відображає *загальна гіпотеза*: педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва буде ефективною, якщо її вибудовано на теоретичних і методичних засадах, підґрунтя яких – висвітлення специфічних особливостей професійної діяльності вчителя музичного мистецтва; професійна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва буде вищою, якщо її формування відбуватиметься на засадах

інтеграції музично-теоретичних, психолого-педагогічних і професійно зорієнтованих дисциплін у руслі застосування аксіологічного, креативного та системно-синергетичного підходів з урахування типології творчої індивідуальності майбутнього вчителя. Система підготовки буде відзначатися спрямованістю на розвиток у студентів особистісних якостей, що актуалізуються у прагненні до творчої самореалізації, сформованості комунікативних якостей та організаційно-управлінських умінь, з урахуванням традицій музично-педагогічної освіти та сучасних соціальних умов.

Дослідження проводили в чотири етапи впродовж 20012–2016 рр. науково-педагогічного пошуку:

перший (2012–2013) – пошуково-констатувальний. Визначено наукову проблему дослідження, проаналізовано літературні джерела з теми; конкретизовано об'єкт, предмет, мету й завдання досліджень; вивчено кваліфікаційні характеристики вчителів музичного мистецтва, сучасні вимоги до їхньої підготовки; розроблено програму і методику констатувального експерименту;

другий (2013–2014) – етап моделювання. Сформульовано гіпотезу, мету та завдання дослідження, розроблено його концептуальну модель особистісно зорієнтованої технології професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, дібрано методологічні засади дослідження. На цьому етапі було складено окремі дидактичні матеріали з навчально-методичних комплексів методики навчання професійно зорієнтованих дисциплін, проведено константувальні експериментальні зрізи;

третій (2014–2015) – формувальний етап. Виконано дослідно-експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень дослідження, обґрунтовано й апробовано педагогічну технологію та критерії розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, проаналізовано проміжні результати контрольних зрізів і корекцію експериментальних методик;

четвертий (2015-2016) – узагальнювально-завершальний. Завершено формувальний експеримент, проведено інтегративну обробку даних дослідження та зіставлено одержані експериментальні матеріали з метою і гіпотезою; систематизовано й узагальнено результати, отримані в процесі дослідної роботи; сформульовано загальні висновки дослідження; результати дослідження впроваджено в навчальний процес вищих навчальних закладів.

Реалізація напрямів дослідження передбачає використання комплексу методів педагогічного дослідження, а саме:

– для виявлення стану дослідженості проблеми та уточнення сутності й структури розвитку професійної компетентності студентів послуговувалися базовим методом документального аналізу наукових джерел; порівняльним аналізом музично-педагогічної підготовки у мистецьких навчальних закладах;

– для розроблення змісту та педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва використовували такі методи, як: контекстний, конструктивно-генетичний; зіставно-порівняльний, з метою визначення спільного та специфічного в системі підготовки студентів;

– для експериментальної перевірки розробленої педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва оперували низкою методів, як от: анкетування, самооцінювання, методики наукових досліджень, тестування; організації педагогічних досліджень; моделювання, узагальнення результатів і досвіду, педагогічного експерименту.

Навчально-виховний процес у вищому мистецькому навчальному закладі є складною педагогічною системою, що відзначається постійним розвивитком і змінюваністю відповідно до соціальних потреб і духовних запитів суспільства. Ця система, з одного боку, не може бути відірваною від суспільних явищ та соціальних змін, з іншого, має уособлювати морально-естетичні та духовні цінності, які є визначальними в орієнтації поведінки

випускників у професійній діяльності та повсякденному житті. Іншими словами, концептуальна мета підготовки студентів мистецьких закладів має ґрунтуватися, підкреслює О. Олексюк [130], на системі координат, що сприяють пошуку особистісно зорієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати зовнішній реальний світ і внутрішній світ особистості, минуле, сучасне та майбутнє в їхньому співтворчому поєднанні.

Вивчення проблем музично-педагогічної діяльності в історичному аспекті, а також обґрунтування педагогічних принципів як теоретичних засад дає підстави для визначення нових конструктивних підходів до змісту підготовки вчителя музичного мистецтва. У процесі визначення та аргументації таких положень змісту навчання ми дотримувалися думки про те, що теорія та методика підготовки студентів повинна відображати основні засади майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Загалом проведення аналітичної та моделювальної роботи уможливило створення авторської концептуальної моделі розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, яку буде використано як основу експерименту. У розробленій моделі розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва (рис. 3.1.1) представлено необхідні складники процесу розвитку досліджуваного феномену, визначено зміст і послідовність його практичної реалізації у процесі формувального експерименту, а також забезпечення контролю кожного з етапів.

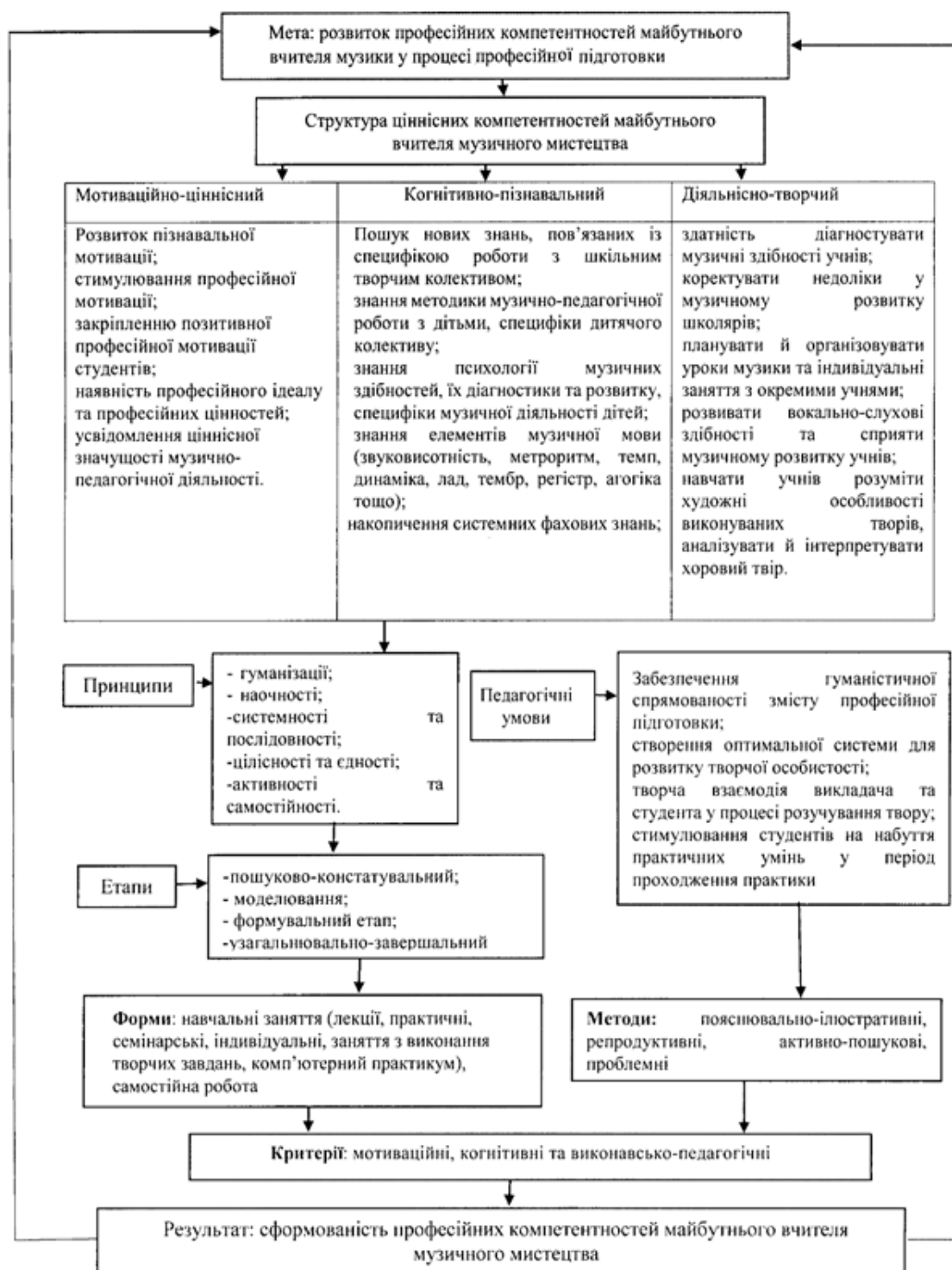


Рис. 3.1.1. Модель розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва

Потреба сучасного суспільства у подоланні соціально-економічної кризи та відновленні його моральних підвалин зумовлює вироблення нового погляду на специфіку педагогічної праці особливо щодо музичного

мистецтва, вносить корективи у професіограму фахівця. Робота очевидно, призводить до зміни методологічних засад та підходів до підготовки майбутніх учителів з урахуванням нових вимог і суспільних потреб.

Методика підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності – це сукупність методів, прийомів і форм організації процесу розвитку особистісних якостей, здібностей, професійних знань і вмінь, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які вможливають активну взаємодію з учнями, налагоджування контактів із окремими групами та учасниками різного віку, інтересів та переконань, а також участь у творчих проектах, здатність продуктивно виконувати роль хормейстера, педагога, вихователя.

Сучасна концепція навчально-виховного процесу із підготовки вчителів музичного мистецтва повинна сприяти творчому саморозвитку особи та розумінню її ролі як суб'єкта, активного учасника освітнього процесу. Підхід, який відзначається спрямованістю на формування майбутнього фахівця, а також ґрунтується на принципі всебічного гармонійного розвитку особистості й на принципі ціннісної взаємодії, створює теоретичні передумови підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів до музично-педагогічної діяльності.

Виявлення недоліків навчального процесу й аналіз його практичної реалізації зумовлює необхідність напрацювання нових підходів до підготовки вчителя музичного мистецтва. За сучасних умов набуває актуальності вивчення та теоретичне обґрунтування професійної підготовки студентів із використанням концептуальних ідей і теоретичних положень соціальної психології, педагогіки та теорії управління (Г. Андрєєва, А. Журавльов, А. Свенцицький).

Для вирішення завдання докорінної перебудови вищої школи в Україні видається необхідним внесення певних змін і в мистецьку освіту, зокрема запровадження нових концептуальних підходів до розвитку системи підготовки вчителів музики.

Прикметно, музично-педагогічна освіта набуває динамічного розвитку та вдосконалення завдяки новим підходам, підґрунтя яких – сучасна гуманістична парадигма. Заміна формальних підходів і стереотипів навчання індивідуально-творчим та особистісним розвитком фахівця уможливить активізацію якостей, особливо потрібних у майбутній професійній діяльності з учнівським творчим колективом.

Метою музично-педагогічної підготовки у вищих мистецьких навчальних закладах залишається підготовка фахівців (учителів музичного мистецтва), спроможних навчати хоровому співу, провадити навчально-виховну та концертно-виконавську діяльність з дитячим хором. У межах цієї моделі освіти викладачі активно чи пасивно стають споживачами теоретичної інформації та здобувають певний практичний досвід.

Грунтовний аналіз сучасної концепції мистецької освіти дає підстави розглядати музично-педагогічну підготовку як: 1) систему фундаментальних загальнонаукових, фахових, психолого-педагогічних і методичних знань, які визначаються змістовим компонентом; 2) досвід реалізації загальних, фахових, психологічних, методичних і дослідницьких способів діяльності, які створюють процесуальний компонент; 3) досвід творчої практичної діяльності, що відображає розвиток особистості спеціаліста та його емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності.

Особливість підготовки вчителя музики полягає в тому, що він одразу після закінчення вищого мистецького навчального закладу стає самостійним організатором навчально-виховного процесу, виконуючи функції педагога, вихователя, хормейстера й організатора. Тому під час професійної підготовки студенти – майбутні вчителі музики повинні засвоювати змістовно-процесуальні та організаційно-методичні знання, наукові аспекти педагогічної діяльності, що дасть їм змогу опанувати систему педагогічних знань і вмінь, а відтак розвинути педагогічне мислення та сформувати професійно-педагогічні особистісні якості.

Аналіз роботи вчителів музичного мистецтва дає підстави стверджувати, що знання та навички, яких вони набули у вищих мистецьких навчальних закладах і які повинні реалізовуватися в професійній діяльності, поки що не повною мірою відображають специфіку професії. Щоправда, не завжди вчитель музики сприймає свою професію комплексно, тобто виявляє себе у професійній діяльності однобічно. Наприклад, часто такий педагог має досконалу техніку диригування, інструментує музичні твори, має значний обсяг музично-теоретичних знань, проте його підготовка з педагогіки та психології є не належною. Це породжує проблеми щодо вирішення організаційних, педагогічних і творчих завдань, пов'язаних передусім зі специфікою педагогічної діяльності.

У забезпеченні багатопрофільності освіти логічним стає раціональне поєднання загальноосвітньої, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, збалансованості та гармонізації теоретичної і практичної частин. Наслідком такого поєднання повинне бути усвідомлення студентами цілісності освіти як гармонії фундаментальних і професійних знань, емоційно-ціннісного ставлення до неї на шляху вирішення музично-творчих та педагогічних завдань з формування активних особистостей – учасників творчого акту.

За результатами аналізу навчального процесу, можна констатувати про наявність певних суперечностей між постійно зростаючим обсягом науково-педагогічної інформації та недостатністю її використання викладачами спеціальних дисциплін, що позначається на мотивації студентів до опанування сучасних педагогічних технологій.

До основних проблем, які потребують вирішення, можна зарахувати нерозробленість для навчальних дисциплін чітких критеріїв і завдань професійної підготовки, що призводить до стереотипності підготовки та дублювання спеціалізацій інших мистецьких закладів.

Для змісту музично-педагогічної підготовки вагоме значення фундаментальна гуманітарна освіта, що дає змогу вивчати процеси

поетапного засвоєння технології самовдосконалення у перехідний період професійного розвитку особистості – від студента до вчителя музичного мистецтва.

Низку слушних побажань щодо вирішення проблеми гуманізації освіти у вищій школі висловлює Б. Косов [86]. Він вважає, що інформативний підхід, в основі якого – передання студентам гуманітарних знань, спроби охопити гуманітаризацією негуманітарні предмети в усіх вищих навчальних закладах (із акцентом на інтелектуальний розвиток студентів) лише залишаються декларативними щодо проблеми розвитку їхньої особистості та не вирішують завдання гуманітаризації освіти. На нашу думку, для гуманізації освіти необхідне створення демократичних засад, які б сприяли взаємній зацікавленості в розвитку всіх суб'єктів навчання, в усвідомленні та прийнятті ієрархізованої системи цінностей стосовно фахівця з вищою освітою. Тільки за таких умов гуманітарні дисципліни забезпечуватимуть духовний розвиток студентів (скеровуючи їх до визнання власної цінності та своєрідності), а також усвідомленню міри власної відповідальності за обрану професію.

Для визначення змісту музично-педагогічної підготовки видається також доцільним брати до уваги соціальні умови, в яких перебуває студент. Часто останні є причиною втрати інтересу до майбутньої професії, що має вияв у байдужому ставленні до навчання. Виправлення такої ситуації можливе внаслідок створення у мистецькому навчальному закладі таких педагогічних умов, за яких зовнішні негативні впливи зумовлюватимуть виникнення у студентів мотивації до розвитку, осмислення й утвердження позитивної „Я-концепції” та прагнення до самоактуалізації в майбутній професійній діяльності. Загалом лиш усвідомлення себе як активного суб'єкта (який може впливати на свій розвиток і життя) завдяки власним смислам і духовним потребам – це шлях створення основи для продукування у майбутній мистецькій діяльності нових музично-естетичних цінностей.

2.2. Критерії та рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

Ефективність формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі його фахової підготовки значною мірою залежить від визначення її рівневої характеристики. Створення останньої неможливе без визначення критеріїв професійної компетентності майбутнього вчителя музики, ґрунтованих на індивідуалізації підготовки студентів і сучасних вимогах до вчителя загальноосвітньої школи.

У науково-педагогічній літературі критерій тлумачать як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або кваліфікація чого-небудь [61]. Як зазначає О. Рудницька, на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямі [175]. З огляду на вищезазначене розроблення критеріального апарату визнаємо найбільш відповідальним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

Зважаючи на неоднозначність трактування вченими поняття «критерій», а також постійну, зумовлену часом змінність професійної діяльності педагога, що передбачає варіативність підходів до з'ясування її сутності, у ході визначення критеріїв вважатимемо їх найважливішими показниками досягнення мети, змістовне вираження якої – сформована цілісна система професійної компетентності, що мають відображати її домінанту (особистість того, хто навчається) на тлі достатньої представленої цінностей професійної сфери серед цінностей інших сфер людської життєдіяльності.

О. Олексюк у дослідженні формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки [134] визначає три групи критеріїв: афективні, нормативно-регулятивні та поведінкові, що об'єднані низкою показників і проєктують закономірності психічних процесів сприйняття та творчої діяльності.

Критерії оцінювання художніх компетенцій учителя мистецьких дисциплін розглядає О. Рудницька [175] та В. Орлов [135]. О. Рудницька виокремлює три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості:

1) ті, що означають «художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування»;

2) критерії «естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору»;

3) критерії «самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування» [175].

Систему критеріїв професійного становлення студентської молоді В. Орлов вибудовує від загальних до часткових, які ґрунтуються на змісті компонентної структури досліджуваного феномену. До загальних науковець зараховує групи критеріїв особистісного професійного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін – емоційно-мотиваційні, нормативно-регулятивні та поведінково-процесуальні [135].

Під час будови критерійного апарату дослідження брали до уваги вихідні положення загальної психології, в якій аспект професійної діяльності постульовано як структурний конструкт особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн) [42; 99; 172], а також ідеї вітчизняних учених (І. Беха, Г. Костюка, О. Киричука, М. Боришевського, С. Максименка, М. Савчина) [28; 107] про становлення людини, її культури, які розглянуто з позиції особистісного розвитку.

Важливою передумовою визначення професійних умінь студентів у певній музичній сфері було опрацювання висновків досліджень із проблем музично-естетичного виховання (Г. Падалка) [139]; музичного сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька) [171; 175]; формування духовного потенціалу студентської молоді (О. Олексюк) [130]. У ракурсі конструювання методики

діагностування студентів виправданим було звернення до праць С. Сисоєвої [187], Т. Смирнової [191]. С. Сисоєва підкреслює спрямованість особистості на творчу діяльність: її характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів.

Вивчення ефективності організаційно-методичної системи зазвичай, передбачає аналіз оцінювання показників змін у структурі компонентів і рівнів сформованості досліджуваного явища. Це реально лише за тієї умови, що вихідний рівень сформованості останнього можна виміряти й оцінити об'єктивно, а мету подальшого його формування задати діагностично. Тому зрозуміло, що ефективність реалізації формування професійної компетентності вчителя музики в процесі фахової підготовки значною мірою залежить від визначення його рівневої характеристики, яка розкриває про ступінь розвитку досліджуваного явища та його диференціацією за групами.

Рівневу характеристику сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця встановлюють відповідно до визначених критеріїв як умовну міру, що дає змогу досягнути явище й оцінити його. Таким чином, перевірка ефективності запропонованої нами методики полягає в розробленні критерійного апарату, що уможливить фіксацію ефективності динаміки розвитку професійної компетентності під час їхньої фахової підготовки.

Загальновідомо, що критерії для вимірювання ступеня сформованості та простеження динаміки змін будь-якого явища, повинні відображати його сутнісні стійкі характеристики. Тому у побудові критеріального апарату дослідження цілком логічним є, на нашу думку, виокремлення трьох груп критеріїв сформованості професійної компетентності вчителя музики, що об'єднують низку показників, а саме – *мотиваційних, когнітивних та виконавсько-педагогічних*.

Визначені в роботі групи критеріїв спроектовано на особливості *мотиваційно-ціннісної, когнітивно-пізнавальної та діяльнісно-креативної* сфер майбутнього вчителя музики. Названі критерії висвітлюють динаміку

становлення зазначеного особистісного утворення у професійній діяльності на основі самопізнання та самооцінювання що створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття професійного досвіду в музично-педагогічній діяльності. Обрана система критеріїв є не сумою показників, а інтегральною єдністю, що відображає цілісний системний характер досліджуваного особистісного утворення стосовно вчителя музики.

Мотиваційні критерії необхідні для визначення професійної зорієнтованості студентів на професію вчителя музики й охоплюють такі показники:

- розуміння суспільного значення майбутньої професії;
- сформованість стійкого інтересу до музично-педагогічної діяльності;
- прагнення мати знання та вміння щодо поліфункціональної творчої діяльності вчителя музики;
- інтерес до вдосконалення психолого-педагогічних знань;
- рівень розвитку професійної свідомості.

Когнітивно-пізнавальні критерії відображають міру засвоєння студентом сукупності знань, потрібних для майбутньої професійної діяльності, є домінуючими серед інших груп критеріїв, а також складаються із таких показників:

- ступінь сформованості інтегративних знань і вмінь оперувати ними в музично-педагогічній діяльності;
- розвиненість художньо-асоціативного фонду;
- загальний інтелектуальний розвиток;
- розуміння принципів складання репертуару для дитячого творчого колективу;
- виявлення та розвиток музичних здібностей у дітей;
- пізнавальний інтерес до освоєння цінностей хорового співу;
- уміння здійснювати професійне самодослідження.

Діяльнісно-креативні критерії відображають готовність студентів до виконання завдань, пов'язаних з музично-педагогічною, організаційно-управлінською та концертною діяльністю учнів, і містять показники:

- здатність майбутніх учителів музики засобами хорового співу сприяти естетичному розвитку школярів, планувати, організовувати уроки музики;

- уміння організувати навчально-творчий процес у школі з урахуванням вікових інтересів і психологічних особливостей учнів;

- уміння формувати в учнів стійкий інтерес до колективної музично-творчої діяльності;

- здатність до аналізу музичного твору та виявлення складних місць для виконання;

- уміння аналізувати непередбачувані педагогічні ситуації і розкривати причинно-наслідкові зв'язки.

Розглянуті вище критерії є базовими і виступають показниками рівня підготовленості майбутніх учителів музики.

Слід зазначити, що сучасна підготовка вчителя музики не може бути ефективною без урахування базових професійних умінь, які постають результатом рефлексивного етапу, що передбачає усвідомлення практичного досвіду, формування суб'єктивного бачення професійної діяльності, співвідношення і зіставлення суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, розвитку специфічних здібностей для певної діяльності (тобто вироблення умінь створювати «сплав» якостей і здібностей). Загалом, критерієм ефективності розвитку цього компонента є усвідомлення майбутнім учителем музики необхідності мати базові вміння на рівні від низького до високого.

Низький рівень професійної компетентності майбутнього вчителя музики характеризується:

- відсутністю належних психолого-педагогічних знань і комунікативних якостей, невмінням визначати мету й завдання на близьку та далеку творчі перспективи;

- конструюванням програми без урахування особистісного розвитку учнів і добором форм і методів творчої діяльності на основі набутого досвіду та сформованих стереотипів педагогічної діяльності;

- декларативним і формальним ставленням до проблем учнівського колективу, відсутністю структурованих знань і навичок роботи з ним;

- неузгодженістю зв'язків виконавського та психологічного розвитку учнів;

- орієнтацією лише на хорову діяльність з учнями, без урахування психологічних механізмів;

- відсутністю психолого-педагогічних зв'язків у процесі музично-педагогічних занять з учнями.

На *середньому рівні* студенти не здатні комплексно усвідомлювати перцепцію, їхнє сприйняття сповнене стереотипів і поверхових оцінок, мають недостатній досвід психологічного діагностування, а також виявляють брак рефлексивних знань і умінь.

Для нього типовими є:

- спроби наслідування педагогічних підходів інших вчителів музичного мистецтва, схильність до песимізму у вирішенні проблем інтерактивної взаємодії, пошук форм і методів педагогічного співробітництва з колективом;

- вирішення конфліктів із застосуванням мало аргументованих впливів замість конструктивної взаємодії;

- невдалі спроби врахування зв'язків між виконавською та педагогічною діяльністю вчителя музичного мистецтва;

- Низька емоційність проведення уроку музики;

- Звернення в контексті організаційно-педагогічних аспектів до певних штампів і стереотипів;

– певна формалізованість управлінського компонента замість дієвості механізму колективного самовизначення, сумісності та згуртованості учнів.

Крім того, щодо середнього рівня слід відзначити:

– надмірну репродуктивність у процесі вирішення творчих завдань учнів;

– перехід від авторитарної педагогіки до маніпулятивної, врахування індивідуально-психологічних інтересів учнів, проте з певною „замкненістю” на власному пізнавальному й особистісному зростанні;

– поблажливість до особистих знань і способів самодослідження як універсального засобу виявлення та ствердження власної творчої індивідуальності.

На *достатньому* рівні студенти здатні до самостійного вибору необхідної системи дій у різних ситуаціях, але зі значними зусиллями. Цьому рівню властиві:

– розвиненість музично-педагогічного мислення (посилює гнучкість процесу оперування інформацією, створює умови для нетрадиційних педагогічних і виконавських інтерпретацій);

– підвищення рівня самоуправління та саморегуляції, що відображає тенденцію до зростання майбутнього вчителя музики як суб’єкта пізнавальної і навчально-професійної діяльності шляхом пошуку механізмів професійного саморозвитку;

– сформованість характеру згідно з обраним напрямом (цілеспрямованість, самостійність, товариськість, працелюбність, оптимізм) і наявність рефлексивних реакцій, що забезпечують професійне самовизначення;

– виваженість в оцінюванні аспектів педагогічної комунікації, прагнення до її вдосконалення;

– прагнення до педагогічного співробітництва (розкриває сформованість потреби творчого діалогу, особистісно-професійного

розвитку, партнерського співробітництва, проте без чіткого окреслення власних професійно-педагогічних підходів);

– усвідомлене врахування зв'язків виконавського та педагогічного аспектів професійної діяльності на тлі певної недосконалості навичок суб'єкт-суб'єктного спілкування (наявні елементи авторитарного або ліберального стилів спілкування).

На *високому* рівні студенти ґрунтовно знають різні системи дій, широко використовують їх в інших видах діяльності, легко виконують завдання. Для такого рівня властивими є:

– виваженість і творчий підхід до усталених стереотипів проведення уроку музики, усвідомлення соціокультурного призначення такої професійної діяльності;

– осягнення студентами глибинного змісту музично-педагогічної діяльності, що забезпечує творче й особистісне вдосконалення;

– сформованість рис характеру відповідно до обраної професії та прагнення до його вдосконалення;

– перехід музично-пізнавальних процесів в інтелектуально-творчий розвиток, що сприяє адекватному розумінню, оцінюванню змісту та динаміці творчого вдосконалення учнів. Студентам, які досягли високого рівня, притаманні:

– свідоме врахування у музично-педагогічній діяльності єдності виконавського, педагогічного й управлінського компонентів, досвіду комунікації, що сприяє особистісному та професійному розвитку студентів;

– зростання досвіду діалогічної взаємодії вчителя музики й учнів, що має вияв у формуванні спільної психологічної єдності.

Такі студенти мають здатність до творчо підходу у виборі репродуктивних і продуктивних (селективних, адаптаційних, інноваційних) рішень, що вимагає наявності вмінь діяти в непередбачуваних обставинах з урахуванням критеріїв наукової обґрунтованості, гнучкості, регламентації та використанням сучасних форм стимулювання діяльності оркестрантів.

Крім того, студенти високого рівня відзначаються розвитком рефлексивності як єдності інтелектуально-рефлексивних та особистісно-рефлексивних форм, що уможлиблюють інтелектуальну й особистісну рефлексію.

На основі вищевикладених групи критеріїв, показників і рівнів сформованості професійних компетентностей майбутнього вчителя музики, було проведено констатувальний експеримент на базі таких ВНЗ України, як Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Київський університету імені Бориса Грінченка, Східноєвропейський національний університету імені Лесі Українки, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Т. Г. Шевченка.

Проведення констатувального зрізу протягом 2012–2013 рр. мало три етапи, визначені за критеріями професійної компетентності вчителя музики (*мотиваційні, когнітивні та діяльнісно-креативні*). Констатувальним експериментом було охоплено 380 студентів, 15 викладачів музично-педагогічних дисциплін і 10 учителів музичного мистецтва; загалом – 405 респондентів. Процесуальність констатувального експерименту відповідала встановленим у структурі професійної компетентності майбутніх учителів музики компонентам, критеріям, показникам і рівням її сформованості. *Перший етап* (мотиваційний) констатувального експерименту передбачав такі завдання: з'ясувати професійну мотивацію студентів у початковий період навчання та рівень педагогічної спрямованості на професію вчителя музики (обсяг вибірки – 190 респондентів).

Мета констатувального експерименту – діагностування рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Під час констатувального експерименту передбачалося вирішити такі завдання:

– обґрунтувати характер мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності;

– визначити стійкість інтересу і потреб студентів до музичного мистецтва у процесі вивчення музично-педагогічних дисциплін;

– виявити рівні самооцінювання майбутніх учителів музичного мистецтва стосовно сформованості їхніх професійних компетентностей;

– установити рівні сформованості компонентів професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для аналізу об'єктивних і вірогідних даних констатувального експерименту було розроблено методику *педагогічного діагностування*, що охоплювала низки методів, а саме: спостереження за діяльністю студентів на заняттях, під час позааудиторних заходів, наукової роботи; бесіди зі студентами, викладачами; анкетування, інтерв'ювання, тестування, експертне оцінювання і самооцінювання творчих завдань. Для опрацювання первинних даних використовували методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Усе вищевикладене було необхідне для отримання достовірної інформації про фактичний стан сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки до початку та під час проведення експериментального дослідження, зосередження уваги на окремих недоліках, простеження динаміки позитивних змін, що відбуваються у навчальному процесі.

Однією із найважливіших характеристик особистості є її ціннісні орієнтації та смисли. У контексті розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики їх варто визнати пріоритетними.

Науковці, зокрема Дж. Равен, стверджують неможливість оцінювати здібності безвідносно до цілей. Для оцінювання здатності індивіда виявляти широкий спектр когнітивних, емоційних і вольових навичок для досягнення значущих цілей передусім постає доцільним визначення його цінності [164]. Відтак, вважаємо розпочати дослідження професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва із розгляду її крізь призму особистісного смислу.

Зважаючи на вже згадувану залежність рівня професійної мотивації до певної професійної діяльності від засвоєння необхідних знань, під час констатувального експерименту рівню мотивації щодо професії вчителя музики надавали виняткового значення. Зокрема, визначали професійну мотивацію студентів на початковому етапі навчання для подальшого врахування її в ході формувального експерименту.

У процесі вивчення індивідуально-психологічних характеристики першокурсників їх розподілили на типологічні групи із різною мотиваційною спрямованістю щодо ставлення до педагогічної діяльності та професії вчителя музичного мистецтва. Так, до першої групи (21,5% опитаних) належать студенти, які виявляють інтерес до професійної діяльності в ролі керівника творчого колективу, та мають таку мотивацію щодо вступу до мистецького навчального закладу, як: бажання керувати колективом, працювати з людьми, удосконалювати комплекс раніше набутих професійних знань, умінь і навичок хормейстера. Однак частина студентів цієї групи демонструє несформованість повного уявлення про характер та особливості роботи в школі, що слід пов'язувати із нестачею їхніх теоретичних знань і браком практичного досвіду. Перспективніша, в контексті нашого дослідження, частина студентів цієї групи є випускниками музично-педагогічних училищ, які, попри нижчий виконавський рівень порівняно із випускниками музичних училищ, виявляють спрямованість на роботу в школі, а також мають спеціальну підготовку основу для подальшого музично-педагогічного вдосконалення. Мотивація представників цієї групи найбільшою мірою відповідає структурі педагогічної діяльності вчителя музики.

До другої групи (31,2% опитаних (див.рис. 2.3.1) зарахували) студентів із яскраво вираженою спрямованістю на вдосконалення виконавської майстерності. Це здебільшого випускники музичних училищ. Студенти цієї групи не виявляють інтересу до психолого-педагогічного циклу дисциплін, які забезпечують знаннями, пов'язаними з організаторською чи науково-

дослідною діяльністю; а вступ до навчального закладу мистецького профілю мотивують бажанням удосконалювати свою виконавську майстерність. На основі багатьох чинників мотиваційні характеристики таких студентів не відповідають структурі навчання у ВНЗ, а бажання неодмінні реалізації у сфері естрадного виконавства негативно позначається на засвоєнні психолого-педагогічних знань, а також вивченні особливостей роботи в школі.

Третю групу (46,3% опитаних) складають студенти, які не визначилися зі сферою майбутньої діяльності й не мають стійких професійних мотивів щодо професії вчителя музики. Через таку невизначеність їхні мотиваційні характеристики в основному відповідають характеристикам студентів попередніх двох груп. Ідеться про прагнення і до музично-педагогічної, і до виконавської діяльності (остання переважає у відповідях студентів цієї групи), а також про негативний вплив несформованості конкретної орієнтації на майбутню професію негативно позначається на їхню успішність.

З огляду на результати опитування студентів цієї групи вважаємо, що вони вимагають особливої уваги до себе викладачів навчального закладу щодо формування в них конкретних професійних мотивів, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Загалом унаслідок аналізу результатів анкетування студентів можна зробити висновок, що на початковому етапі навчання у більшості студентів ще не сформовано орієнтацію на конкретну музичну діяльність, а також не мають чіткого уявлення про майбутню педагогічну роботу.

Зазначимо, що значна кількість студентів (39,8%) вважає професію вчителя музики в на сьогодні непрестижною, тобто на сучасному етапі суспільного розвитку неналежно оціненою. Очевидно, що серед опитаних побутує переконання про неперспективність досліджуваної професії.

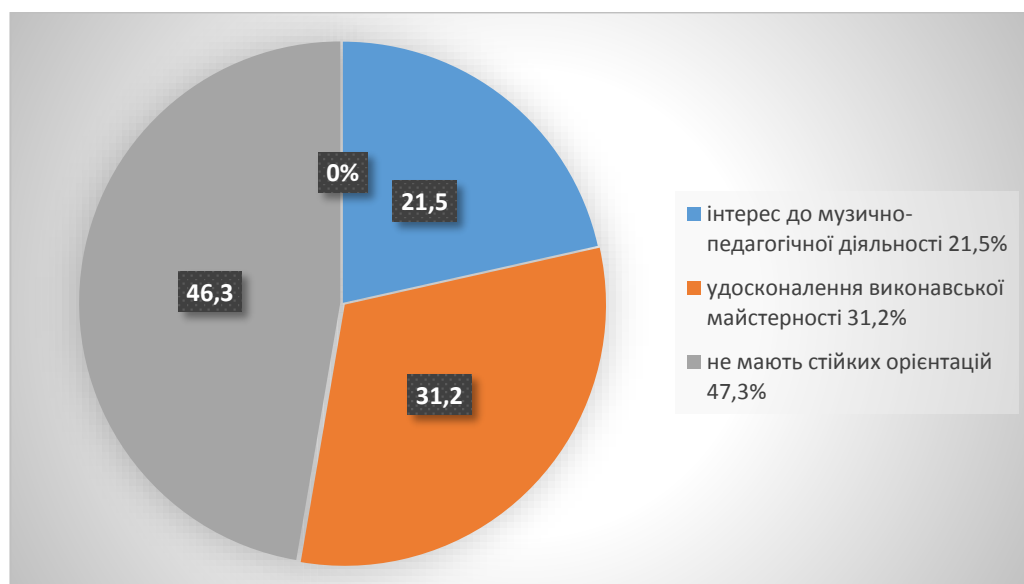


Рис. 2.2.1. Діагностування професійної мотивації студентів на початковому етапі навчання

Достатньо багато студентів (42,3%) стверджують про негативний вплив на суспільну затребуваність згаданої професії саме економічної ситуації в Україні. Утім, що хоч студенти й відзначають суспільну незатребуваність обраної ними професії, проте усвідомлюють значення для морально-естетичного наповнення та забезпечення гармонійності світосприйняття підростаючого покоління.

На запитання «Чи хотіли б Ви працювати вчителем музики?» більшість опитаних студентів (61,2%) дала ствердну відповідь, але, прикметно, за умови розуміння творчої діяльності адміністрацією школи та відповідної оплати праці. Тобто студенти суспільну значущість професії пов'язують із її підтримкою, а також зі ставленням до вчителя музики, виявом якого є гідна її оплата.

Для виявлення ступеня стійкості інтересу до вивчення музично-педагогічних дисциплін, що є основою розвитку професійної компетентності, студентам було запропоновано вказати цікаві для них предмети, найбільш значущі якості та властивості особистості, що визначають придатність до педагогічної роботи, розуміння змісту видів діяльності вчителя музики у сфері хорової практики. З отриманих анкетних даних видно, що студенти найбільше

захоплені вивченням таких предметів, як постановка голосу (69,3 %), диригування (53,7 %), хоровий клас (57,4 %) та музично-комп'ютерні технології (64,5 %). Низький рівень зацікавлення виявляють до лекційно-практичного курсу «Хорознавство» (від 3,7 % на молодших курсах до 14,8 % на старших) і психолого-педагогічних (відповідно від 7,5 % до 24,6 %) дисциплін.

Описану ситуацію можна пояснити том, що у процесі навчання студентів – майбутніх учителів музики не передбачено міжпредметні зв'язки, взаємозв'язок програм диригентсько-хорових і психолого-педагогічних дисциплін із сучасними практичними вимогами в загальноосвітній школі, а також диференційований підхід до студентів.

Разом з тим необхідно зазначити, що 18,4% студентів підкреслюють свою однакову зацікавленість у вивченні всіх предметів з огляду на відповідність змістової наповненості останніх сучасним потребам. Водночас 12,7% обгрунтовують незацікавленість психолого-педагогічними і хорознавчими дисциплінами тими, що своє майбутнє пов'язують з інструментально-виконавською діяльністю.

Майбутня професійна діяльність студентами студентів не тільки як соціально важливе об'єктивне явище, але й як суб'єктивна особистісна цінність. Набути такої цінності, стати суб'єктом професійної педагогічної творчості – це основне завдання майбутнього вчителя під час усієї його навчально-пізнавальної діяльності, активності в освоєнні предметного змісту своєї майбутньої спеціальності та майбутньої диригентсько-хорової діяльності. Тому студентам, які пройшли активну і пасивну шкільну практику, було запропоновано назвати найбільш важливі якості вчителя музики у школі. Із восьми наведених якостей студенти однозначно визнали основними на всіх курсах: культуру спілкування з дітьми (93,4 %); професійну майстерність (91,2%); широту світогляду (75,6 %). 38,9 % студентів вважають, що всі наведені якості важливі для вчителя музики високої кваліфікації. Утім, таке бачення якісних характеристик фахівця в студентів не спроектовано на їхні дії

з набуття таких якостей.

Із використанням рефлексивної діагностики, яка дає змогу аналізувати власну діяльність і діяльність колег, у дослідженні вирішено вирішено завдання - виявлення рівня самооцінки майбутніх учителів музики стосовно сформованості їхніх професійно значущих компетентностей. Під час діагностування застосовували такі методи: вправи (педагогічні завдання), проблемно-пошукові, самоописи тощо.

У ході обстеження студентам пропонували опитувальник у вигляді матриці з набором професійних цінностей, який містив завдання: оцінити сформованість або несформованість у них відповідних цінностей за п'ятибальною шкалою. Високому рівню самооцінки відповідала сума балів у межах 90–100, середньому – у межах 50-90, низькому – 20–50 балів.

Аналіз результатів визначення рівня самооцінки студентів II і IV курсів (154 респонденти) дав підстави зробити певні висновки. Уміння аналізувати сформованість своїх цінностей виявлено в меншій частини студентів на обох курсах, що розкриває про недоліки в роботі з формування педагогічної самосвідомості студентів. За результатами дослідження, у студентів спостережено переважання неадекватної самооцінки (завищеної або заниженої): на II курсі неадекватну самооцінку мали 48,3%, на IV курсі – 47,4% студентів. На основі отриманих даних можна констатувати, що йдеться про студентів з низьким рівнем сформованості аналітичних умінь, самооцінка яких не відповідала результатам діагностування сформованості окремих цінностей. Прикметно, що оцінка, яку дали їм одногрупники, стала для них певним «відкриттям».

Середній рівень самооцінки відображав більш об'єктивний погляд студентів на рівень сформованості власних цінностей, а також їхню здатність до рефлексії. Проте у студентів простежено завищену або занижену самооцінку щодо визначення сформованості різних професійних цінностей: 35,2–38,4 % студентів обох курсів. Крім того, значна кількості студентів II

курсу відчувала труднощі щодо застосування вміння об'єктивно оцінювати колег.

Високий рівень сформованості аналітичних умінь і, відповідно, адекватну самооцінку, вміння оцінювати роботу колег з навчання продемонстрували 16,3% студентів II курсу, 17,8 % – IV курсу.

Загалом на першому етапі констатувального експерименту було виявлено суперечності у структурі розвитку професійних компетентностей студентів, тенденцію до зниження рівня сформованості їхнього мотиваційно-ціннісного компонента за багатьма показниками до випускного курсу, а також незбалансованість у студентів мотиваційно-ціннісного компонента, що негативно впливає на особистісне сприйняття цінностей майбутньої професії.

Другий етап – когнітивно-пізнавальний – передбачав з'ясування рівнів сформованості знань і умінь студентів з питань професійної діяльності вчителя музичного мистецтва (обсяг вибірки – 210 студентів).

Рівень сформованості знань і умінь професійної діяльності вчителя музичного мистецтва визначали з огляду на поліфункціональність такої професії (конструктивна, комунікативна, художньо-творча). Так, осмислювали наявність знань щодо специфіки творчої діяльності дитячого колективу, розуміння його суспільного призначення, складання перспективного плану творчої діяльності, знання особливостей складання репертуару тощо.

У ході дослідження спостерігаємо, що більшість студентів вбачає особливої відмінності роботи з різними колективами. Зокрема, 65,8% студентів констатували, що немає потреби формувати в учнів інтерес до музики, оскільки останні зобов'язані відвідувати уроки музики за розкладом, а вчитель проводити кваліфіковано уроки та готуватися до концертних виступів. На запитання «Як сформувати в учнів інтерес до музики?» вони відповіли що його формування відбувається стихійно під час музичних занять і концертних виступів. Стосовно мети та завдань музичної творчості більшість студентів стверджувала, що вона задовільняє музично-естетичні

потреби слухачів, тобто ототожнювала своє розуміння із професійним. Зовсім небагато студентів вважали, що участь у музично-творчій діяльності формує музично-естетичний смак передусім у самих учасників, розвиває здібності й особистісні якості засобами музичного мистецтва.

Частину констатувального експерименту було присвячено виявленню об'єктивних причин, труднощів студентів у проведенні уроків музики. Так було проаналізовано робочі програми з дисциплін професійного блоку з метою встановлення наявності міжпредметних зв'язків, які, як уже йшлося вище, повинні сприяти розвитку у студентів умінь комплексного використання отриманих знань. Аналізу підлягали робочі програми із дисциплін «Основний музичний інструмент», «Диригування», «Хоровий клас», «Вокал», «Методика роботи з хором», цикл психолого-педагогічних дисциплін, а також знання та вміння, які є ключовими в діяльності вчителя музики. Аналіз змісту робочих програм з перерахованих дисциплін дав підстави для таких висновків: а) робочі програми складено відповідно до вимог, вони мають потенціал щодо підготовки студента до проходження педагогічної практики; б) репертуарні списки в програмах не узгоджено між собою, вони містять тематику уроків музики в школі; в) циклу психолого-педагогічних дисциплін не надано спрямованості на висвітлення специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя музики, а тільки на розкриття загальних закономірностей педагогічного процесу, що не сприяє розвитку у студентів професійної компетентності г) наявність міжпредметних зв'язків між названими дисциплінами більшість студентів майже через те, що викладачі не акцентують на цьому увагу.

Використання міжпредметних зв'язків під час організації навчальних занять дає змогу створити умови для інтеграції у свідомості студента всіх одержуваних ним знань. Послідовне поєднання у навчальному процесі музично-педагогічних і музикознавчих дисциплін позитивно впливає на формування основ професійної компетентності.

Для виявлення рівня методичних знань студентам було запропоновано навчальні завдання у формі запитань:

– чи згодні Ви з висловленням Д. Кабалевського про те, що вчитель музики зобов'язаний бути музично освіченим педагогом? Прокоментуйте свою відповідь;

– що повинен оцінювати вчитель: результати музичної діяльності чи активність і самостійність, старанність і емоційну реакцію на музику? Доведіть свою відповідь;

– якими чинниками зумовлена готовність дітей до музичного навчання і виховання в школі? Аргументуйте свою відповідь;

– як Ви ставитесь до твердження, що твори літератури й образотворчого мистецтва можуть збагачувати музичні враження школярів? Обґрунтуйте свою думку;

– яким має бути вчитель, щоб своєю поведінкою та прикладом сприяти прилученню дітей до музики? Поясніть свою думку.

Попри нескладність методичних завдань, але повно й аргументовано відповісти на поставлені запитання змогли лише 14% опитуваних. Упоралися із визначенням чинників готовності дітей до музичного виховання лиш 31% студентів, а із розкриттям шляхів і методів оцінювання музичної діяльності – 42%. Процес збагачення музичних вражень школярів за допомогою творів інших видів мистецтв вдалося пояснити лише 42% опитуваним, що вказує на низький рівень використання міжпредметних зв'язків на практичних заняттях або недостатній практично-творчий досвід студентів. Найбільш повно й аргументовано студенти відповіли на питання щодо поведінки вчителя – 42%.

Для з'ясування рівня музикознавчих знань студентам було запропоновано такі навчальні завдання:

– обґрунтувати залежність образного змісту музики від характеру руху мелодії, звуковедення, темпу й динаміки;

– назвати вміння та навички слухання музики, які допомагають досягнути

сутність музичного образу;

- розкрити зміст поняття «музичний образ», «музичний зміст», «структура музичного твору»;

- з'ясувати відмінність між лірикою, драмою й епосом як родами організації музичного змісту;

- пояснити значення поняття «легка музика» і «серйозна музика».

Шляхом аналізу виконаних завдань встановлено, що більшість студентів лише поверхово ознайомена зі змістом музично-теоретичних понять. 41% опитаних студентів дали наближені або неточні відповіді на запитання щодо музичної термінології (майже половина опитуваних відчувало труднощі із тлумаченням змісту поняття «музичний образ»). Питання, на розуміння змістовної організації музичного твору виявилися для студентів найбільш складними, оскільки потребували узагальнення музикознавчих знань й аргументації особистої позиції. На ці запитання відповіли тільки 13% студентів.

Результати, отримані під час виконання навчальних завдань, дають підстави стверджувати про переважання у студентів низького рівня знань, про невміння узагальнювати набуті в навчально-практичній діяльності знання. Найбільшим недоліком, констатованим під час діагностування рівня теоретичної обізнаності, слід визнати несформованість у більшості опитуваних вміння висловлювати свою думку й аргументувати її.

Для визначення вміння систематично поповнювати знання шляхом самоосвіти, виявляти творчий підхід до професійної діяльності, студентам було запропоновано написати анотацію на хоровий концерт Д. Бортнянського за таким планом: I. Вступна частина (українська музика першої половини ХІХ ст., життєвий і творчий шлях Д.Бортнянського, історія створення хорового концерту; II. основна частина (музично-теоретичний, вокально-хоровий і загальний аналіз змісту); III. Висновок (виконавські та диригентські труднощі). Виконання цього завдання передбачало звернення студента до додаткових джерел інформації (музичних енциклопедій, посібників для

священослужителів, хорової літератури), розміщених у бібліотеках і мережі Інтернет.

За результати виконання завдань постає очевидним, що більшість студентів II та IV курсів змогла лише частково впоратись із завданням: скориставшись підручниками або сайтами мережі Інтернет, студенти не осмислювали отриману інформацію, а лише механічно її копіювали. Тільки від 9,7% до 14% студентів виконували завдання на основі творчого підходу, опрацьовували додаткові джерела (спеціальну хорознавчу літературу, фахові періодичні видання, церковні книги, сайти мережі Інтернет), творчо осмислювали інформацію, роблячи висновки й узагальнення, що дає підстави стверджувати про наявність у них високого рівня сформованості професійних компетентностей. Студенти висловили побажання про подальше введення у навчальний процес завдань, для підготовки яких необхідно використовувати мережу Інтернет. Залучення для вирішення завдань спеціальної хорознавчої літератури вони сприйняли із меншим ентузіазмом. Прикметно, що приблизно 38,5 – 44,4% студентів опрацьовували лише підручник або виконали завдання частково.

Загалом необхідно відзначити, що здебільшого студенти зорієнтовані на художньо-творчу діяльність, тобто на вдосконалення виконавського рівня колективу; спроможні самостійно проаналізувати хорову партитуру, визначити складні місця для виконання. Утім значна частина випускників копіює стиль проведення уроків музики у своїх наставників.

Для визначення рівня знань і вмінь на констатувальному етапі експерименту використовували завдання з авторського навчального курсу «Методики роботи з дитячим хоровим колективом», як от: розкрити структуру професійної діяльності вчителя музики, продемонструвати види знань і вмінь хормейстера, його якісні характеристики. За результатами аналізу цього етапу експерименту можна констатувати, що здебільшого студенти не розуміють поліфункціональності діяльності вчителя музики, а обмежують її лише розучуванням хорових творів, знанням партитури,

розумінням стилю музики, розкриттям музичного образу та розвитком музичних здібностей. За попередньо визначеними критеріями студентів розділили на відповідні групи (див. табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

**Діагностування студентів за когнітивно-пізнавальним критерієм
щодо
професійної діяльності вчителя музики**

Рівні	Конструктивні	Комунікативні	Художньо-творчі
Низький	59 %	68 %	44 %
Середній	24 %	23 %	28 %
Достатній	10 %	9 %	20 %
Високий	7 %	–	8 %

Гістограма 2.1.1



Загалом результати діагностування рівня знань студентів, щодо проведення уроків музики слугують підставою для підтвердження нашої гіпотези про те, що їхня професійна підготовка відзначається передусім спрямованістю на художньо-творчу діяльність і значно менше на розвиток професійної компетентності.

На *третьому етапі* (діяльнісно-креативному) констатувального експерименту було поставлено за мету визначити:

– чи отримують студенти необхідні знання щодо музично-педагогічної діяльності вчителя музики;

– якими є способи застосування знань щодо особливостей керування дитячим творчим колективом у практичній діяльності;

– якою є компетентність викладачів із означеної проблеми (обсяг вибірки – 170 студентів і 36 викладачів).

Для забезпечення ґрунтовності вивчення рівня підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності як учителя музики викладені вище основи знань було систематизовано та введено у програму іспитів і заліків. Надалі – розроблено анкети з переліком найважливіших якостей учителя музики й анкети для визначення рівня знань і вмінь студентів.

За результатами опитування, найважливішими якостями особистості вчителя музики студенти вважають: «високі музичні здібності та знання», «прагнення до виконавського вдосконалення», «інтерес до професії», «педагогічний такт».

Утім, лише 56,2% опитаних відзначають найважливішими якостями вчителя «комунікативні якості», «конструктивні здібності» та невелике значення надають «педагогічному передбаченню».

За даними опитування, студенти недооцінюють такі якості, як: «прагнення до музично-педагогічної діяльності», «спостережливість», «темперамент», що увиразнює недостатнє розуміння ними поліфункціональності діяльності вчителя музики.

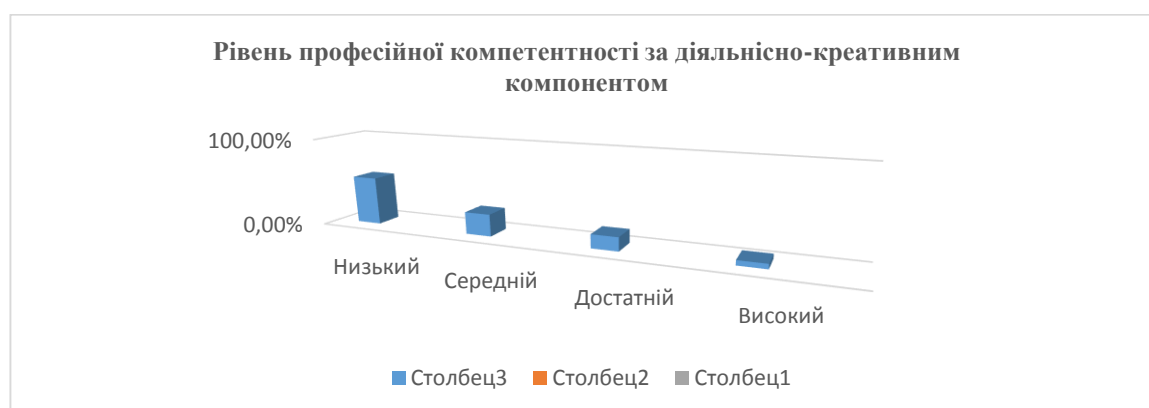
Для визначення обов'язкових для майбутньої професійної діяльності знань і вмінь студентів пропонували запитання з окремих елементів музично-творчої діяльності. Відповіді на запитання щодо методики розучування хорового твору виявилися посередніми у 42,2% студентів, які переконані, що вчитель повинен багато разів програти та проспівати твір перед учнями, потім виконувати його разом. Для діагностування стану музичного розвитку школярів опитані студенти вважають за достатнє запропонувати їм проспівати популярну дитячу пісню та запитати про їхні улюблені пісні. За цим показником у 58,4% студентів було діагностовано низький рівень, у 26,1% – середній, у 12,2% – достатній і 3,3% високий рівень знань і вмінь.

За наведеними даними, студенти старших курсів у наслідок фахової підготовки мають досить посередні знання про зміст і методику роботи вчителя музики з учнями. Серед опитаних переважають студенти із низьким рівнем (54,2%) сформованості однієї з важливих фахових компетентностей – здатності до музичного розвитку учнів засобами співу.

Таблиця 2.2.2

Стан сформованості діяльнісно-креативного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Рівні вираження	Низький	Середній	Достатній	Високий
Здатність здійснювати вокальний аналі хорових партитур	61,8	23,3	10,4	4,5
Здатність розвивати музичні здібності у школярів	58,4	26,1	12,2	3,3
Розучування зі школярами вокально-хорових творів	42,2	25,4	23,6	8,8
Середнє арифметичне підсумкове значення	54,2	24,9	15,4	5,5



Вивчення зв'язку теоретичної підготовки студентів до музично-педагогічної діяльності з практикою розкрило невідповідність останньої сучасним вимогам.

Природно, що студенти повинні проходити практику в школах із належним рівнем проведення навчально-виховної роботи, де панує творча атмосфера, створено позитивний моральний клімат і є необхідна матеріальна

основа, що забезпечити не завжди реально. Так, дослідження роботи студентів-випускників із учнівським творчим колективом дає змогу констатувати, що більшість із них у своїй практичній діяльності не розуміють специфіки керування ним, що пов'язано, зокрема, із короткостроковим характером практики. Відтак, часто під час уроків музики студенти для виконання програми копіюють роботу своїх наставників. Такі ж дисципліни, як хоровий клас і методика роботи з хором, не відображають усієї палітри специфічних особливостей діяльності вчителя музики.

Одне із завдань констатувального експерименту полягало у визначенні поглядів викладачів на загальну підготовку майбутніх учителів музики.

Одержані відповіді викладачів мистецьких закладів слугували підставою, для висновку, що вони розуміють сутність основних психолого-педагогічних та управлінських понять і послуговуються ними у практичній роботі зі студентами (16,7% респондентів). І ще 25% від загальної кількості вдаються до застосування відомостей про характер самореалізації вчителя музики, його спілкування з учнями епізодично (здебільшого про окремі способи вербальних форм спілкування, а також пластичні способи управління).

У ході дослідження з'ясовано, що значна кількість викладачів (57%) не приділяє належної уваги формуванню професійної мотивації студентів, обмежуючись завданнями розвитку ситуативної пізнавальної мотивації до власної дисципліни (диригування, хорового класу, педпрактики тощо). Зокрема, 34% викладачів з мистецьких закладів впроваджують елементи проектного навчання, проте епізодично та неусвідомлено використовують елементи контекстного й проблемного (моделювання професійних ситуацій і проблемних завдань).

За результатами анкетування та опитування, тільки 14% викладачів моделюють тексти, контексти та підтексти професійних ситуацій у навчальному процесі, що, безумовно, є недостатнім.

На третьому етапі констатувального експерименту також зроблено

висновки про недостатність уваги у більшості навчальних закладів до впровадження таких активних форм контекстного навчання, як лекції, прес-конференції, дидактичні й ділові ігри (на основі відповідей 38% респондентів).

Прикметно, що мистецьких освітніх закладах узагалі не практикують метод проектів, що позначається на характері освіти, що має ознаки рецептурної і не відзначається спрямованістю на інтелектуальний і творчий розвиток майбутніх фахівців.

Загалом під час експерименту виявлено, що орієнтація викладачів на розвиток у студентів професійних компетентностей, зокрема способи та форми впровадження технології проблемного, контекстного та проектного навчання, вирізняється досить низьким рівнем, що підтверджує необхідність змін у змісті підготовки, а саме увиразнює доцільність упровадження педагогічної технології як засобу практичної реалізації теоретичної моделі музично-педагогічної освіти.

Становище, що склалось, є наслідком багатьох об'єктивних причин, серед яких: недосконалість педагогічної підготовки студентів; неврахування специфіки діяльності вчителя музичного мистецтва під час складання лекційних курсів і програм, які мали б містити комплекс педагогічних знань і навичок роботи з окремими учнями; нерозробленість практики з акцентом на набуття професійних умінь; недостатня спрямованість мистецького закладу на підготовку таких фахівців.

Недосконалість підготовки майбутніх учителів музики зумовлені недостатнім розкриттям у навчальних програмах проблем, пов'язаних з особливостями та специфікою роботи з учнями. Студенти вважають другорядними усвідомлення загальних закономірностей організації та розвитку учнівського творчого колективу, проте першорядним – знання методики роботи з хором. Помилковість таких поглядів можна пояснити браком уваги до міжпредметних зв'язків, відсутністю у навчальних програмах з окремих дисциплін тем, які б уможлилювали розкриття

специфіки проведення уроків музики, що й призводить до формуванн примітивного уявлення, що кожен учитель музики у своїй роботі спирається на внутрішнє чуття чи інтуїцію, а успіх залежить тільки від його музичної обдарованості. Природно, що кожна професія вимагає наявності у фахівця комплексу відповідних якостей і знань. Насамперед їхнього творчого поєднання потребує вчитель музики, як такий, хто водночас виступає організатором, диригентом, педагогом-музикантом психологом. Виконання цих непростих функцій вимагає всебічної підготовки, підґрунтя якої – професійне навчання.

Відтак, для вирішення завдання підготовки майбутніх учителів музики необхідне вивчення їхнього профільного спрямування ще в початковий період навчання.

За результатами констатувального експерименту підтверджено припущення, що у традиційній музично-педагогічній освіті не передбачено багатоаспектність майбутньої професійної діяльності, її системне бачення. Саме тому у фаховій підготовці увагу акцентовано на виконавській підготовці студентів, а окремі аспекти професійної діяльності (педагогічне спілкування та соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності) не забезпечено змістовним і процесуальним опрацюванням у навчальних програмах і дисциплінах.

З огляду на вищевикладене в дослідженні, основною формою розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики визначено програму, що передбачала б синтезування комплексу педагогічних, психологічних, методичних музичних та інших знань, а також спеціальну організовану для інтенсифікації формування комплексу професійних знань та вмінь практику.

Нівелювання згаданих вище й інших негативних тенденцій процесу підготовки майбутніх учителів музики зумовлюють вирішення проблеми якісного підвищення фахової підготовки, а відтак досягнення основної мети – музично-естетичного виховання підростаючого покоління, що покладено на соціально-творчу діяльність учителя музики.

Процес розвитку професійної компетентності експериментальної групи студентів слугуватиме предметом розгляду в ході експериментального дослідження, що полягатиме в апробації студентами з різною мотиваційною спрямованістю й орієнтацією на професію запропонованої автором педагогічної технології.

2.3. Розроблення педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Сучасна музично-педагогічна освіта у мистецькому закладі відзначається спрямованістю на засвоєння та практичне застосування музично-теоретичних і методичних знань, на оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва музичним інструментом, на розвиток ерудиції та вмінь прищеплювати учням любов до музики, на засвоєння педагогічних та інформаційних технологій тощо. Принципово важливим визначено набуття навичок практичної роботи, вивчення основних методів дослідження проблем музично-педагогічної практики на різних рівнях її організації. Необхідним елементом концепції вищої педагогічної освіти визнано залучення студентів до виконання наукових досліджень, завершальний етап яких – публічний захист дипломної роботи.

Безсумнівно, що учитель музичного мистецтва значною мірою формує погляд суспільства на виховне значення музики, ставлення до неї підростаючого покоління, подолання труднощів і протиріч етико та естетико-виховних процесів. Саме бажання вдосконалювати духовний світ учнів, формувати їхні музичні, художні й естетичні вподобання виступає підґрунтям діяльності вчителя музичного мистецтва. Тому формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва має передбачати послідовну, взаємопов'язану систему дій, спрямованих на вирішення певних педагогічних завдань, що поєднують цілі, методи, зміст і форми роботи. Таке бачення послідовності формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики зумовлює осмислення технологічності цього процесу. Звернемося до теоретико-методологічних і структурно-змістовних основ

розроблення педагогічної технології підготовки вчителя музичного мистецтва у вищому мистецькому навчальному закладі та висвітливо цей процес із точки зору його відповідності до критеріїв технологічності та вимог до педагогічних технологій; виконаємо кореляцію цього процесу із педагогічними технологіями розвального, індивідуалізованого та диференційованого навчання; виявимо організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва для розвитку його професійної компетентності.

Передусім розглянемо сутність і змістове наповнення понять «педагогічна технологія». Її наукове бачення спроектоване на послідовну взаємозалежну систему дій, спрямованих на вирішення конкретної освітньої проблеми. На нашу думку, найбільш точно та змістовне визначення педагогічної технології запропонував Г. Селевко: «...система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі, яка призводить до бажаних результатів» [182]. Власне процес професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (його початковий стан) може визначатися умовами вступу до ВНЗ (рівнем володіння музичним інструментом; обсягом виконавських знань, умінь і навичок; рівнем розвитку музичних здібностей).

Модель кінцевого стану студента представлено в Державному освітньому стандарті вищої мистецької освіти за спеціальністю «Музичне мистецтво». Результати аналізу вищої професійної освіти, дають підстави констатувати про досить широкий спектр опановуваних у процесі навчання дисциплін, а також вироблених умінь і навичок, які відповідають кваліфікаційній характеристиці випускника мистецького навчального закладу за спеціальністю «Музичне мистецтво». У контексті нашого дослідження беремо до уваги дисципліни музично-педагогічного спрямування із низкою вимог до рівня підготовки випускника, як от:

- вивчення інструментального виконавства як виду творчої діяльності;
- розвиток художнього мислення;

- формування педагогічних умінь і навичок;
- розвиток комунікативних якостей;
- культура спілкування;
- формування здатності до вияву емоційної культури;
- розвиток артистичних якостей;
- провадження просвітницької діяльності;
- розвиток професійної рефлексії.

У ракурсі виконання перерахованих вимог досить значущою вважаємо думку М. Бершадського і В. Гузеєва про те, що «операційну грань педагогічної діяльності не може бути відокремлено від її особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональну регуляцію від емоційної» [26], що вказує на доцільність виваженого підходу до освітнього процесу як до гуманітарної системи. Ця думка підкреслює зв'язок освітньої технології з особистісно-зорієнтованим підходом до музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва, що забезпечується один із дидактичних принципів вітчизняної виконавської школи – принцип індивідуалізації. Ще одна з якостей технологічності освітнього процесу – це наявність моделей навчання. З огляду на це, присутнім видається звернення до напрацювань Є. Федорович [213], зокрема, до її «прогностичної моделі» професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Модель, підгрунтя якої – досвід вітчизняної музичної педагогіки, слугувала фундаментом для розроблення технології підготовки вчителя музичного мистецтва в межах нашого дослідження.

На думку Г. Селевко [182], до переліку критеріїв технологічності педагогічного процесу належать системність (комплексність, цілісність), науковість (концептуальність, розвивальний характер), структурованість (ієрархічність, логічність, алгоритмічність, процесуальність, спадкоємність, варіативність) і керованість (діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність, відтворюваність).

Системність музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва полягає в наявності певним чином організованого комплексу і

специфічних, і загальнопедагогічних принципів, форм і методів роботи, що постають цілісною педагогічною системою. Різноманітність змісту музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва передбачає взаємодію та координацію всіх її складників. Універсальною теоретичною основою процесу музично-педагогічної та виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва виступають дидактичні принципи вітчизняної педагогічної школи, що сприяє досягненню її системності. Крім теоретичної основи, останню забезпечує цілісність освітнього процесу, якого, у свою чергу, досягають завдяки комплексному підходу до дисциплін навчального плану.

Науковість виконавської та музично-теоретичної підготовки вчителя музичного мистецтва детерміновано постійним зверненням до передового теоретико-практичного досвіду зарубіжної і вітчизняної виконавської педагогіки, до спадщини відомих світових педагогів-виконавців, а також сучасних досягнень в галузі музичного мистецтва. Відповідність процесу музично-педагогічної підготовки цьому критерію зумовлена його розглядом у сучасній науці в контексті розвивального навчання та розробленням концепції такого навчання. Крім того, виявами науковості музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва є реалізація дидактичних принципів вітчизняної школи, а також наявність моделі підготовки, заснованої на досвіді вітчизняних педагогів.

Процес музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва, як і будь-який інший педагогічний процес, регламентований метою, завданнями, змістом, методами та певним технологічним алгоритмом, який уможливлуватиме його чітку організацію. Алгоритмічність вище названої підготовки вчителя музичного мистецтва полягає у поділі процесу навчання студентів виконавським навичкам на певні етапи. З огляду на індивідуальний підхід у навчанні є можливими варіативність і гнучкість використання змісту цих етапів. Кожен із згаданих етапів вирішує певну частину спільного завдання – підвищення якості виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва, що забезпечує наступність останньої. Звернення до розробленої І.

Селевко [182] ієрархії педагогічних технологій, яка складається із чотирьох її видів (метатехнології, галузеві макротехнології, модульно-локальні метатехнології і мікротехнології), дає підстави вважати процес музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва з огляду її зосередженості на вирішення вузькоспрямованих індивідуальних завдань на контактано-особистісному рівні мікротехнологією.

Керованість процесом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлена можливістю діагностування розвитку музичних здібностей учителя музики на основі визначення рівня виконання ним музичного твору або його фрагментів, а також прогностичністю результатів такого розвитку надалі. За результатами процесу підготовки (змін у розвитку) можна зробити висновки про ефективність і оптимальність технології. Процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва також повинен відповідати вимогам, висунутим до педагогічних технологій, серед яких:

- наявність конкретних цілей;
- вимірюваність;
- його операцій можливість відтворення. Технологію такого процесу може бути використано в освітніх установах (музичних школах), установах додаткової освіти дітей.

Важливо, що технологію розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва можливо застосувати незалежно від того, на якому музичному інструменті навчається студент, що дає підстави стверджувати про її відтворюваність. Розкриємо кореляцію аналізованого процесу із педагогічними технологіями розвивального, індивідуалізованого та диференційованого навчання.

Відповідність процесу музично-педагогічної та інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва критеріям і вимогам технологічності припускає його ідентифікування у площині запропонованої Г. Селевко класифікаційної схеми та проведення кореляції із низкою відомих

типів педагогічних технологій [182]. Представимо класифікаційну схему ідентифікації, що охоплює такі компоненти:

- рівень і характер застосування;
- використання засадничих філософських позицій;
- залучення основних методологічних підходів;
- співвідношення із чинниками розвитку;
- виклад особливостей застосування наукової концепції її освоєння;
- орієнтація на певну сферу розвитку індивіда;
- належність до певної змістової галузі;
- визначення переважальних видів соціально-педагогічної діяльності;
- характеристика типу керування педагогічним процесом;
- методи й засоби виокремлення основних);
- застосування організаційних форм педагогічного процесу;
- переважальні засоби навчання;
- опис виховної орієнтації і підходів до того, хто навчається;
- зарахування педагогічної технології до будь-якої групи модернізації традиційних технологій;
- характеристика категорії контингенту використання технології.

Розглянемо кожен з наведених компонентів класифікаційної схеми щодо процесу розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Процес розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є, як уже було зазначено вище, є мікротехнологією, що зумовлено, насамперед його спроектованістю на сферу вирішення вузьких навчальних завдань індивідуального розвитку кожного окремого студента на контактано-особистісному рівні. Загалом, технологічність означеного процесу детермінована специфікою музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва у вищому мистецькому навчальному закладі.

У ракурсі засадничих філософських позицій досліджуваний процес доцільно простежувати як гуманістичний. Таке філософське бачення

пов'язане із власне природою музичного мистецтва та розумінням його індивідом. Процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі ґрунтується на формуванні позитивної мотивації до навчання, співпраці, орієнтації на індивідуалізацію особливостей розвитку кожного студента, моральної спрямованості навчання. У процесі музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва у ВНЗ оперують такими основними методологічними підходами, як системний, комплексний, диференційований, індивідуальний, творчий. Процес аналізованої підготовки вибудовано на основі системи форм і методів навчання, комплексне використання яких безпосередньо впливає на його якість. Описана система результативна лише за умови диференціації та нівелювання індивідуальних особливостей кожного зі студентів.

Провідними чинниками розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва визначено соціогенні, зважаючи, по-перше, на те, що навчання – це творчий процес, опосередкований психічними особливостями індивіда, а також на те, що, по-друге, музично-педагогічна діяльність спрямована зовні та формує музичну культуру суспільства. Тому психогенні та соціогенні чинники постають основоположними для розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва особистісних якостей. Процес диригентсько-хорової та інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва у вищому мистецькому навчальному закладі як пов'язаний із концепцією розвивального навчання і виховання може бути легко спроектований на будь-яку педагогічну діяльність, а відтак – припускає кореляцію з діяльними технологіями. Серед сфер розвитку, на які зорієнтований аналізований процес, слід, насамперед назвати особистісну емоційно-художню та емоційно-моральну сфери, а також евристичну, тобто, з одного боку, сферу естетичних і етичних взаємин, з іншого – сферу творчих здібностей особистості. Утім, процес виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва вирізняється більш широкою спрямованістю: така підготовка є всебічно, гармонійно розвивальною. Процес підготовки

передбачає симбіоз сфер і структур впливу на індивіда, як от: формування знань, умінь і навичок, способів розумових дій, сфери естетичних і моральних взаємин, самоврядних механізмів особистості, сфери творчих здібностей, дієво-практичної сфери, психофізіологічного розвитку.

Зміст процесу музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва має професійно-зорієнтований, гуманістичний характер. Це зумовлено з тим, що виховання студентів, формування у них виконавських навичок, підвищення рівня їхньої ерудиції ґрунтується, передусім, на гуманістичній позиції з орієнтацією на особистість студента та розвиток його професійно-особистісних якостей, необхідних у майбутній викладацькій діяльності.

За видом соціально-педагогічної діяльності процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі класифікуємо як навчальний, виховний, розвивальний. За типом управління однозначний процес зараховуємо до системи «репетитор», яка характеризується циклічним, спрямованим управлінням у взаємодії «викладач-студент» і визначається як індивідуальне навчання та виховання. Вибір такого типу управління як основного зумовлений тим, що процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва – це процес взаємодії суб'єктів «викладач-студент». Крім системи «репетитор», також можливе залучення у процес аналізованої підготовки систем «малих груп» (колективні, диференційовані способи навчання), «консультант» (індивідуальні консультації) та навчання із застосуванням лекцій, книг і аудіовізуальних технічних засобів.

У професійній підготовці здебільшого використовуваними методами й засобами навчання є практичні, наочні, розвивальні, творчі, проблемні, а також методи і способи саморозвитку. Організаційні форми – переважно індивідуальні, іноді колективно-групові. Серед перерахованих вище засобів навчання переважаючими є дієво-практичні та наочні.

У процесі професійної підготовки вчителя музики педагогічний підхід до студента й характеру виховних взаємодій продиктований опорою на

індивідуалізацію навчання та суб'єкт-суб'єктну, персоніфіковану, особистісно-зорієнтовану технологію. Модернізацію освітнього процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі слід здійснювати на основі гуманізації, демократизації педагогічних стосунків, активізації та інтенсифікації діяльності студентів. Такий вибір детермінований гуманістичною спрямованістю, індивідуалізованим підходом до навчання, прагненням активізувати творчу активність студента. За категорією об'єктів музично-педагогічна підготовка вчителя музичного мистецтва корелює з технологією прогресивного навчання, бо зорієнтована на підвищення рівня професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у вищому мистецькому навчальному закладі, що припускає наявність у її учасників схильності до занять музикою, музичних здібностей, можливо, таланту, а також наявності попередньої музичної підготовки.

Теоретичні аспекти кореляції процесу підготовки вчителя музичного мистецтва із низкою відомих типів педагогічних технологій відображає в її взаємозв'язок з найбільш відомими в освітній практиці педагогічними технологіями: гуманно-особистісною технологією (Ш. Амонашвілі); технологією розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов), зокрема навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І. Волков, Г. Альт-Шуллер, І. Іванов); технологією індивідуалізації навчання (І. Унт, А. Гранічкій, В. Шадриков); технологією диференційованого навчання за інтересами (І. Закатова). Названі технології близькі до процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі за окремими аспектами. Так, підґрунтям технології розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих здібностей І. Волкова, Г. Альтшуллера, І. Іванова слугує пріоритет розвитку творчих здібностей дітей, а метою виступає визначення напрямів виховання активної творчої особистості. Автори технології переконані в тому, що творчі здібності існують паралельно та незалежно від спеціальних здібностей, які потрібно цілеспрямовано розвивати, а також у потребі акцентування під час навчання на теоретичних

знаннях, як інструменті творчої інтуїції та каталізаторі творчого вирішення проблем. Як було зазначено вище, творчість є основною умовою успішної музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, проте якісне виконання музичного твору значною мірою передбачає вимогу наявності теоретичних знань щодо особливостей епохи, композиторського стилю, його музичної мови, програмності твору, композиторських прийомів, історії його створення тощо, що співзвучно із технологією розвивального навчання, із її спрямованістю на розвиток творчих здібностей учня.

Специфіка технології індивідуалізації навчання І. Унт, А. Граніцкій, В. Шадрикова, уможливорює проведення її паралелі із процесом інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва: її основою теж виступає принцип індивідуалізації [148]. Процес вищеназваної підготовки розгортається на основі індивідуального підходу до кожного студента, вибору відповідних йому форм, методів, способів і темпу вивчення навчального матеріалу. Навчання за технологією індивідуалізації навчання І. Унт, А. Граніцкій, В. Шадрикова передбачає акцентуацію на збереженні індивідуальності студента та формуванні особистісних якостей: самостійності, працьовитості, творчості. Крім того, вказана технологія як один з методів діагностування пропонує з'ясувати схильність студента до одного із типів діяльності, зокрема і до системи «людина – художній образ», тобто визначати його потенційні можливості щодо художньої творчості, а це співзвучно із методами вихідного діагностування з інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва.

У ракурсі розгляду зв'язку процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва із вищеописаною технологією за компонентами класифікаційної схеми Г. Селевко [182], вважаю за необхідне передусім відзначити їхню загальну гуманістичну філософську основу, єдиний методологічний підхід (індивідуальний, особистісно-орієнтований, діяльнісний) і комплексні чинники розвитку, серед яких такі провідні, соціальні та психогенні. Оскільки технологія індивідуалізації навчання І. Унт,

А. Граніцкої і В. Шадрикова охоплює всі категорії, то процес музично-педагогічної підготовки фахівця як такий, що має навчальний, гуманістичний, особистісно-зорієнтований характер, цілком відповідає такому компоненту. За видом соціально-педагогічної діяльності аналізована підготовка збігається із технологією супроводу, підтримки, виявом чого є система «репетитор», що стала провідною в нашій технології. Серед здебільшого використовуваних методів, форм і засобів означеної педагогічної технології відповідними процесу розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі є творчі методи, індивідуальні й індивідуально-групові форми, програмовані засоби.

Значущим показником кореляції процесу розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва із технологією індивідуалізації навчання можна вважати особливості організації та методики освітнього процесу. Йдеться про мотивацію до самостійної роботи (відносна свобода дій під час її виконання, задоволення від самосвідомості, самоствердження; почуття відповідальності); зовнішні чинники (похвала, значущість тощо) [148]; види самостійної роботи за формою завдань, за обсягом і тривалістю, за ступенем самостійності й творчості; загальні особливості (надання індивідуальної педагогічної допомоги, облік і долання індивідуальних недоліків і труднощів, надання свободи вибору елементів процесу навчання, формування позанавчальних умінь і навичок, формування адекватної самооцінки).

У технології індивідуалізації навчання І. Унт, А. Граніцкій і В. Шадрикова [241] змістовну основу навчання складає індивідуальна освітня програма, яка складається з навчальних програм із освітньої галузі чи її предметів, що відповідає індивідуальній траєкторії розвитку студента за індивідуальною програмою.

Аналогічно можна розглядати відповідність процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому навчальному закладі й технології диференційованого навчання за інтересами, що полягає,

насамперед, у концептуальному обґрунтуванні можливості виховання особистості, яка прагне до самоактуалізації, вміє цінувати духовні та матеріальні багатства, сприяє збагаченню духовності суспільства в атмосфері високої гуманітарної культури. Використання диференційованого навчання уможливорює оптимальне розкриття особистості студента. Не випадково є, відтак, схожість філософської основи цієї технології із процесом музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва – і в першому, і в другому контексті пріоритетними є гуманістична спрямованість і соціогенні чинники розвитку.

Слід підкреслити відповідність процесу професійної підготовки вчителя музичного мистецтва й аналізованої технології за здебільшого використовуваними методами (пояснювально-ілюстративні, творчі), організаційними формами (диференційовані) та засобами (наочні, вербальні). Крім значущості взаємозв'язку, встановленого між процесом розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва та згаданими педагогічними технологіями, необхідно увиразнити цінність для нашого дослідження, дослідження ще одного факту, а саме: технологічність процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва відображає послідовність дій у навчанні, яку відпрацювали у своїй практиці вітчизняні педагоги-музиканти.

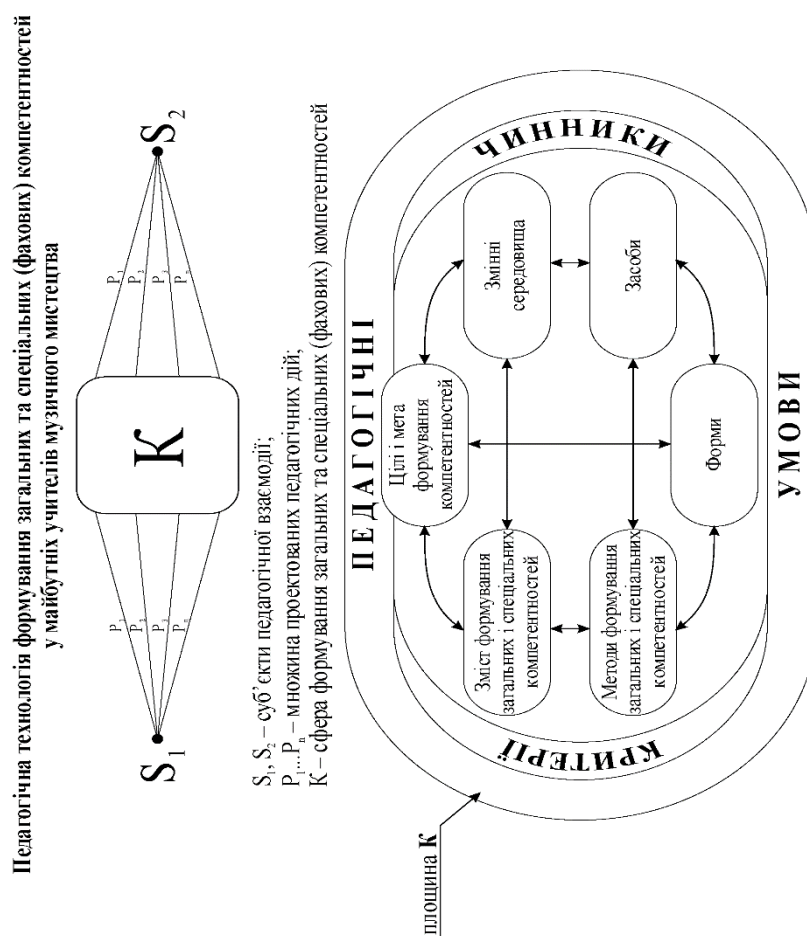
Як підсумок вище викладеного, можна стверджувати, що характеристики технологічності (системність, науковість, структурованість, керованість) є теоретико-методологічним підґрунтям розроблення педагогічної технології розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва у вищому мистецькому навчальному закладі, основою якої слугують дидактичні принципи вітчизняної музично-педагогічної освіти. Особливості такої підготовки безпосередньо залежать від вимог до професійної компетентності вчителя музичного мистецтва – випускника навчального закладу, що передбачені в освітньо-професійній програмі спеціальностей 014 «Середня

освіта (музичне мистецтво)», 025 «Музичне мистецтво ступеня вищої освіти «Магістр» (затвержені рішеннями вченої ради РДГУ від 23.02.2017 р.).

У вищезазначених документах виокремлено програмні компетентності, сформовані за допомогою авторської педагогічної технології, серед яких – інтегральна, *загальні* (здатність до абстрактного мислення; аналізу та синтезу; здатність до міжособистісної взаємодії; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність навчатися і здобувати сучасні знання; здатність генерувати нові (креативні) ідеї; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність до виявлення ініціативи та лідерських якостей; навички застосування знань на практиці; знання державної та, щонайменше, однієї з іноземних мов на рівні професійного спілкування); інтелектуальна власність; *спеціальні (фахові)* (здатність до створення та реалізації власних художніх концепцій, здатність до розуміння художньо-естетичної природи музичного мистецтва; здатність до художньо-музичної взаємодії; здатність ставити перед учнем творчі та педагогічні завдання; здатність до застосування музичних комп'ютерних технологій). Загальні компетентності формували шляхом засвоєння змісту таких предметів, як: філософія, педагогіка, психологія, історія української культури тощо. Для прищеплення фахових компетентностей обрали змістовий контент із сольфеджіо, гармонії, хорового аранжування, постановки голосу, історії музики, хорового диригування, хорового класу, основного музичного інструмента. Спеціальні методи як складник авторської технології і їхнє практичне використання відпрацьовували під час вивчення таких предметів: методика музичного виховання, методика роботи з учнівськими інструментальними колективами. Здатність до застосування музичних комп'ютерних технологій формували під час занять із предмета «Інформаційні технології» відповідно до концепту, розробленого автором дисертації. У площині технологічного алгоритму вдавалися до традиційних (групових та індивідуальних) і інноваційних (заняття окремих рольових груп у музично-комп'ютерній студії; on-line концерти; ігрові шоу «Створи мелодію» та ін.)

форм підвищення компетентнісного рівня. Технологічний процес передбачав залучення різноманітних засобів професійно-компетентнісного зростання: від інструментально-супроводжувальної гри й акапельно-співочого забарвлення – до комп'ютерного моделювання і проектування музично-мистецького матеріалу. Усім вищевказаним послуговувалися для досягнення поставлених цілей і мети – підвищення ефективності формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх учителів музики.

На основі аналізу фахової літератури та педагогічного досвіду розроблено педагогічну технологію розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, у ракурсі якої розкрито послідовність проведення освітнього процесу, вищезазначеного предметного змісту, форм, методів і засобів (рис. 2.3.1).



Технологію розглядаємо як відкриту систему з навколишнім культурно-творчим та інформаційним просторами, де S1 – наставник, що забезпечує процес привиття загальних і спеціальних компетентностей а S2 – студент, що усвідомлює технологічну сутність набуття вказаних компетентностей, одночасно будучи і об'єктом вивчення та застосування. Технологія відображає чітку ієрархізацію і є відображенням таких рівнів загальностей як от: а) рівень навчального заняття; б) рівень навчальної дисципліни; в) рівень навчального плану; г) рівень освітніх стандартів. Застосування компонентів представленої педагогічної технології потребує конкретизації у кожній конкретній освітній ситуації з відбором у якості об'єктів аналізу дисциплін навчального плану, що формують загальні та фахові компетентності у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Шляхом аналізу кваліфікаційних характеристик сформовано перелік знань, умінь і навичок, необхідні випускнику вищого мистецького навчального закладу із спеціальності «Музичне мистецтво»:

- знання основних закономірностей розвитку музичної культури, композиторських шкіл, стилів і жанрів музики, уміння у доступній формі донести свої знання до учня;

- уміння правильно ілюструвати свою розповідь про музику, визначати стиль композитора, твір якого виконують, аналізувати музичний твір, виявляючи його зміст і засоби виразності, виконувати на інструменті уривки з опер, балетів, фортепіанних і вокальних творів, симфоній;

- визначення ладофункціонального розвитку твору, фактури, уміння добирати акомпанемент до заданої мелодії, транспонувати, гармонізувати гами, осмислено виокремлювати елементи, потрібні для виконання певного педагогічного завдання;

- знання вокально-хорового й інструментального репертуару, основних диригентських прийомів, диригентсько-хорової та інструментальної методик;

- наявність творчої активності й уміння знаходити раціональні методи роботи в класі.

З огляду на вищевикладені вимоги очевидно, що професійна компетентність учителя музичного мистецтва є поліфункціональною, що розкриває підпорядкованість процесу його виховання у мистецькому закладі, а також формування професійних компетентностей розвитку індивідуально-неповторної виконавської манери, де величезне значення має особистість музиканта. Не останню роль у процесі формування індивідуального також відіграє інтелектуальний рівень студента, здатність адекватно оцінювати свою гру, темперамент і внутрішню культуру. Розвиток індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає тісного зв'язку з його особистісним розвитком, формуванням цілеспрямованості, життєвих принципів і власного ставлення до подій навколишнього світу. Зрозуміло, що перераховані вимоги до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому закладі подібні до вимог щодо підготовки професійного музиканта. Утім між цими групами вимог є відмінності, які передусім, пов'язані із професійними функціями, виконуваними цими фахівцями. Так, особливості професійної діяльності професійного музиканта набувають вияву в інтерпретації музичного образу з естради загалом, без словесного пояснення його сенсу слухачеві. Завдання ж учителя музичного мистецтва, який працює з учнями, передбачає необхідність донесення до свідомості останніх сенсу музичного твору й авторських засобів музичної виразності, тому виконання твору може бути і цілісним, і розподіленим на окремі епізоди, з можливим повторенням їх по декілька разів з паралельним словесним поясненням або постановкою конкретних запитань учням. Відтак, відповідно до поліфункціональної діяльності вчителя музичного мистецтва його професійна підготовка у вищому мистецькому навчальному закладі вимагає комплексного підходу. «Комплексність підготовки вчителя музичного мистецтва має і позитивні, і негативні грані», – зазначає педагог-музикант Є. Федорович. – Позитивною гранню є опанування декількох музичних спеціальностей, що роблять учителя музичного мистецтва унікальним фахівцем серед музикантів-професіоналів. До негативних належить те, що з кожного окремого взятого

розділу виконавської підготовки майбутній учитель музичного мистецтва засвоює «облегшений» варіант дисципліни порівняно з аналогічною дисципліною у виконавському навчальному закладі» [213]. Не можна не погодитися з автором у тому, що спрощення змісту виконавських дисциплін у музично-педагогічному закладі не повинно відбиватися на якості виконання музичних творів, оскільки це безпосередньо впливає на педагогічну творчість учителя.

У такому контексті доречно, на наш погляд, згадати відоме висловлення Л. Баренбойма: «Творчості навчити не можна, але можна навчити творчо працювати. Цим складним процесом роботи виконавця над собою педагог може та повинен активно керувати». Зважаючи не це твердження, вважаємо логічним зробити висновок про значення правильно організованої діяльності викладача мистецького навчального закладу в процесі проведення індивідуальних і лекційних занять із майбутніми вчителями музичного мистецтва, для якого визначальним чинником професійної підготовки є співзвуччя розглянутого раніше педагогічно-творчого та виконавсько-творчого потенціалу його особистості. Загалом творча спрямованість інтегрованої підготовки вчителя музичного мистецтва у мистецькому навчальному закладі зумовлена такими характеристиками випускника,

- новаторський підход до професійної діяльності; сприйняття монотонності, одноманітності у викладанні, а також педагогічної рутини; пошук нових форм, методів і способів виконання педагогічних завдань;

- прагнення до нестандартного вирішення художньо-педагогічних проблем та індивідуального трактування виконуваних на уроці творів;

- активна пізнавальна діяльність; бажання вдосконалювати виконавську майстерність;

- уміння відчувати психологічну атмосферу класу, здатність змінювати хід уроку та виконавський репертуар залежно від настрою та психологічного клімату в колективі;

– уміння організувати урок так, щоб поєднання розповіді про музику з художньо-змістовним виконанням музичного твору знайшло емоційний відгук у вихованців, сприяло пробудженню їхньої фантазії та уяви, формуванню естетичного смаку та любові до музики.

Тому одним із основних завдань нашого дослідження став пошук відповідей на запитання: «Як і за яких умов можна підвищити ефективність розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищому мистецькому навчальному закладі?», тобто виявлення організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності зазначеної підготовки. Аналіз сучасної музично-педагогічної практики дав змогу визначити такі основоположні організаційно-педагогічні умови: діагностування наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента, забезпечення дослідницького характеру професії майбутнього фахівця, застосування когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних критеріїв оцінювання.

Розглянемо доцільність використання у педагогічному процесі кожної з вищеназваних умов.

Діагностування розвитку особистісно-професійних якостей студента.

Проблема педагогічного діагностування є однією з найбільш актуальних у педагогічній науці і практиці. Учені розглядають педагогічне діагностування як механізм виявлення індивідуальних особливостей і перспектив розвитку особистості [151]. За допомогою педагогічного діагностування аналізують навчальний процес і висвітлюють результати діяльності і студента, і викладача. Для досягнення цілей у ході діагностувальних процедур установлюють передумови навчання, створені для окремих студентів, з'ясовують умови, потрібні для організації планомірного процесу навчання. Діагностування вирізняється більш широким і глибоким змістом, ніж традиційна перевірка знань і вмінь студентів: перевірка лише констатує результати, без пояснення їхнього походження, а діагностування визначає результати крізь призму шляхів, способів їхнього досягнення, окреслює

тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностування охоплює контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їхній аналіз, простеження динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій. Загалом, сутність педагогічного діагностування полягає у відстеженні якісних змін, що відбуваються в суб'єкті діагностування, в аналізі зібраної інформації для визначення досягнень і невдач у розвитку, професійному становленні особистості майбутнього вчителя, у розкритті сенсу змін, що проходять у суб'єкті діагностування.

Діагностування наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента слугує конкретним практичним завданням і сприяє «постановці» його «діагнозу», уможлиблює прогнозування шляхів його подальшого розвитку. Функція зворотного зв'язку педагогічного діагностування дає змогу керувати процесом професійного становлення, відстежуючи процес становлення вмінь щодо вирішення навчально-професійних завдань. Слід відзначити, що діагностування наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента забезпечить можливість відстежування динаміки розвитку вмінь вирішувати навчально-професійні завдання від етапу до етапу. Тому видається можливим говорити про зорієнтованість педагогічного діагностування на процес розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва у мистецькому навчальному закладі. Принцип наскрізного (або систематичного) діагностування полягає в тому, що регулярному діагностуванню підлягають усі студенти від першого й до останнього дня перебування у навчальному закладі. Надійність діагностування забезпечує комплексний підхід до його проведення, за якого підпорядковані єдиній меті різні форми та методи контролю, перевірки, оцінювання використовують у тісному взаємозв'язку та єдності. Діагностування наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей студента покликане, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах педагогічного процесу забезпечити правильне визначення шляхів професійного розвитку та результатів навчання, по-третє,

звести до мінімуму помилки під час вибору форм і методів педагогічного процесу.

Другою організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує ефективність професійної підготовки, є, на наш погляд, дослідницький характер музично-педагогічної діяльності. Відомо, що дослідною роботою називають таку діяльність студента, що виявляє самостійне й творче дослідження проблеми. У нашій роботі акцентуємо на дослідницькому характері підготовки для забезпечення більш усвідомленого та глибокого засвоєння навчального матеріалу (досліджуваного музичного твору), набуття студентами початкових навичок дослідницької роботи. Як було зазначено у попередньому розділі дослідження, основні етапи творчої діяльності вчителя музичного мистецтва – це виникнення педагогічного задуму, спрямованого на вирішення педагогічного завдання, розроблення гіпотези, вибір систем і методів утілення задуму в діяльність, аналіз і оцінювання результатів творчості. Аналіз вітчизняної музично-педагогічної діяльності, а також власний досвід слугували підставою для висновку про те, що згадані етапи знаходять своє відображення й у процесі вивчення та виконання студентом музичного твору. Більш того, вивчення музичного твору відповідно цих етапів гарантує якість його подальшого публічного виконання. Це пов'язано з тим, що вивчення музичного твору передбачає досягнення подвійного завдання, а саме: набуття знань, умінь і навичок, необхідних для професійної виконавської діяльності та водночас конкретне втілення у процесі виконання різноманітних за стилем, жанром і напрямками творів музичного мистецтва, що слугує запорукою підвищення якісної професійної підготовки майбутніх учителів.

Дослідницький характер професійної підготовки забезпечує, по-перше, зростання якості теоретичних знань і практичних умінь студентів, що позначається на рівні виконання ними музичних творів різних жанрів, стилів і форм; по-друге, орієнтацію студентів на творчість і самостійність, виявом якої є вміння без допомоги педагога правильно зрозуміти зміст виконуваного

твору; по-третє, сформованість у студентів умінь застосовувати дослідницькі методи в ході майбутньої професійної діяльності, що знаходить вираження в успішному поетапному освоєнні більш складних музичних творів і вільному введенні співу в контекст уроку музики.

Третя умова ефективної професійної підготовки - це використання певного комплексу критеріїв оцінювання, а саме - когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних. Контроль навчально-практичних досягнень студентів визнано одним із основних елементів оцінювання якості освіти. Шляхом аналізу наукових джерел із проблеми перевірки й оцінювання знань, з'ясовано однаковість учених щодо її трактування як особливо багатогранної [151]. Так, проведення перевірки та оцінювання знань зумовлене принципами об'єктивності, систематичності та наочності. Педагогічне оцінювання правомірно розглядати як особливого роду стимул: у мотивації індивідуальної поведінки в разі виникнення потреби інтелектуального та морального розвитку в специфічних видах діяльності педагогічне оцінювання відіграє аналогічну роль, як і будь-який інший стимул під час актуалізації інших потреб у різних видах діяльності. Спеціальним видом оцінювання результатів навчання є комплексна перевірка. Домінування такого виду перевірки в ході оцінювання результатів музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва, пов'язано зі специфікою професійної діяльності такого вчителя, що вимагає гармонійного поєднання загальнопедагогічних і спеціальних умінь, а також творчого підходу до викладання. Відтак, на наш погляд, у процесі контролю доречно оперувати трьома групами критеріїв, що забезпечують усебічність контролю педагогом професійної підготовки студента, як-от: когнітивні (рівень засвоєння змісту індивідуальної навчальної програми), особистісно-діяльнісні (рівень сформованості музично-педагогічних дій) і рефлексивні (рівень сформованості самооцінки індивідуального творчого та педагогічного стилю) критерії оцінювання. Критерії, введені нами на основі аналізу вітчизняної

музичної педагогіки з урахуванням установлених теорією та практикою вимог, охоплюють такі складники:

- індивідуальний характер контролю, що вимагає спостереження за роботою студентів;
- систематичність, регулярність проведення контролю на всіх етапах навчання, а також поєднання його з іншими напрямками навчальної діяльності;
- різноманітність форм контролю, підвищення інтересу студентів до його проведення та результатів;
- усебічність контролю, тобто охоплення всіх розділів навчальної програми, перевірка теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок студентів;
- об'єктивність, виключення навмисних, суб'єктивних і однобічних оцінних суджень і висновків педагога;
- диференційований підхід, облік специфічних особливостей кожного навчального предмета, а також індивідуальних якостей студентів;
- єдність вимог усіх педагогів, що провадять контроль навчальної роботи студентів [151].

Використання комплексу когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних критеріїв забезпечує, насамперед, об'єктивність контролю, який полягає: у науково-обґрунтованому змісті показників готовності вчителя музичного мистецтва до майбутньої професійної діяльності; у дружньому ставленні педагога до всіх студентів; у точних, адекватно встановлених критеріях оцінювання знань і умінь. Комплекс критеріїв сприяє систематичності контролю, що потребує регулярного комплексного підходу до проведення діагностування, за якого різні форми, методи та засоби контролю, перевірки, оцінювання використовують у тісному взаємозв'язку та єдності, а також підпорядковані єдиній меті. Крім того, обраний нами комплекс критеріїв уможливорює встановлення наочності, що демонструє відкритість у проведенні випробувань студентів за одними й тими самими критеріями.

Як узагальнення матеріалу розділу зазначимо, що формування професійної компетентності випускника мистецького навчального закладу за музично-педагогічним напрямом підготовки передбачає виховання фахівця, який знає основи професійної культури, має сформовані діяльнісні компетенції, що розширює його практичні можливості, забезпечує здатність вирішувати освітні завдання на високому професійному рівні. Реалізації такої моделі сприяє його музично-педагогічна підготовка, підґрунтям якої слугують дидактичні принципи вітчизняної музично-педагогічної школи. Підвищення ефективності означеного процесу безпосередньо залежить від створення необхідного механізму, адекватного меті, завданням і змісту компетентнісно-орієнтованої підготовки. Механізмом, що відповідає новому підходу до музично-педагогічної освіти, може виступати педагогічна технологія, теоретико-методологічними основами розроблення якої постають характеристики її технологічності (системність, науковість, структурованість, керованість); кореляція освітнього процесу із педагогічними технологіями розвивального, індивідуалізованого і диференційованого навчання; реалізація організаційно-педагогічних умов, що забезпечують цілісність і комплексність підготовки (діагностування розвитку особистісно-професійних якостей студента, забезпечення дослідницького характеру професійного становлення майбутнього вчителя, застосування когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних критеріїв оцінювання).

Висновки до другого розділу

Загальне завдання дослідження в системі означених завдань передбачало певні його напрями, зокрема: виявити стан вивчення проблеми й уточнити сутність і структуру професійної компетентності вчителя музичного мистецтва; удосконалити діагностувальний інструментарій дослідження педагогічного явища «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва» в аспекті конкретизації критеріїв і складників системи;

експериментально перевірити педагогічну технологію розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначені групи критеріїв спроектовано на специфічні мотиваційно-ціннісну, когнітивно-пізнавальну та діяльнісно-творчу сфери професійного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва. Згадані критерії висвітлюють динаміку становлення зазначеного особистісного утворення у професійній діяльності шляхом самопізнання та самооцінювання до створення та творчої реалізації індивідуальних стратегій набуття та реалізації професійного досвіду в музично-педагогічній діяльності. Обрана система критеріїв не є сумою показників, а інтегративною єдністю, що відображає цілісний системний характер досліджуваного особистісного утворення стосовно вчителя музичного мистецтва.

За результатами констатувального експерименту з'ясовано, що загальний рівень розвитку професійних компетентностей учителя музичного мистецтва для успішної діяльності в сучасних умовах є незадовільним. Проте характеристики реципієнтів, що відповідають нижче ніж середньому та середньому рівням, виявляють потребу їхнього особистісного та професійного вдосконалення. Загалом векторами підготовки фахівців музичного мистецтва обрано не тільки на реальний рівень практики, але й ідеальну модель, що дасть можливість визначити орієнтири розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

За результатами констатувального експерименту підтверджено припущення про те, що у традиційній музично-педагогічній освіті не передбачено спрямування на багатоаспектність професійної діяльності, її системне бачення. Саме тому у фаховій підготовці увагу акцентовано на виконавській підготовці студентів, а окремі аспекти професійної діяльності (педагогічне спілкування та соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності) не знаходять змістовного та процесуального опрацювання у навчальних програмах і дисциплінах.

В дослідженні зазначено, що процес професійної підготовки вчителя музичного мистецтва повинен відповідати вимогам щодо педагогічних технологій: наявність конкретних цілей; вимірюваність; можливість відтворення його операцій. Технологію означеного процесу може бути використано освітніми установами (музичні школи) й установами додаткової освіти дітей. Підвищення ефективності процесу аналізованої підготовки безпосередньо залежить від створення необхідного механізму, адекватного меті, завданням і змісту компетентнісно-орієнтованої підготовки. Тому механізмом, що відповідає новому підходу до музично-педагогічної освіти, можна вважати педагогічну технологію, теоретико-методологічними основами розроблення якої - характеристики її технологічності (системність, науковість, структурованість, керованість).

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 2

1. Пастушенко Л. А. *Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики*. Серія «Психолого-педагогічні науки» – Ніжин. 2013. – № 1. – С. 203–206.
2. Пастушенко Л. А. Професійна компетентність майбутнього вчителя музики як чинник якості мистецької освіти. *Науковий вісник південноукраїнського національного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. № 5–6. С. 3–6.
3. Пастушенко Л. А. Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя музыки. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. № 3 (18) 2014. С. 163–165.
4. Пастушенко Л. А. Технологічний концепт розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 21. Ч. 2. 2016. С. 109–115.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

3.1. Організація і методика реалізації педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є однією з багатогранних і складних дій (взаємодій) структури педагогічного процесу. Від її згармонізованості та правильного визначення пріоритетності щодо спрямування студентів на опанування певного обсягу відповідних знань залежатиме тенденція розвитку їхніх умінь і навичок майбутньої професійної діяльності. Найважливіша особливість цього досить складного процесу полягає в його зв'язку зі змінами свідомості особистості, зумовленими усвідомленням відповідальності перед суспільством та перед собою за результати власної праці.

Під час професійної підготовки студентів у вищих мистецьких навчальних закладах відбувається систематичне накопичення музично-теоретичних знань, розвиток умінь і навичок, проте без надання важливого значення тим умовам, у яких перебуває суб'єкт навчально-виховного впливу. Тобто, попри спрямованість системи навчання у мистецькому закладі на підготовку студента до виконання функцій учителя музичного мистецтва, без належних умов формування його як професійно компетентного фахівця, особистості, котра спроможна забезпечити навчально-виховні та творчі завдання, є сумнівним.

Зазначимо, що у вищих мистецьких закладах (незважаючи на певну роботу, як-от удосконалення робочих програм і лекційних курсів) до сьогодні не було взято до уваги вимогу часткової орієнтації щодо розуміння студентами специфіки майбутньої професійної діяльності, усвідомлення її мети, а також створення належних умов функціонування навчально-

виховного процесу, що, логічно, позбавляло студентів можливості розвиватися в тому культурно-творчому соціумі, що спонукає до самовдосконалення та самореалізації. Наприклад, під час вирішення педагогічних завдань щодо музично-педагогічної діяльності, студенти старших курсів здебільшого звертаються до власного досвіду, а в ході вирішення практичних завдань – зіставляють свої дії з діями вчителя музики, який виконував подібні завдання, та із різними життєвими ситуаціями, що дає підстави стверджувати про те, що їхні судження тільки частково відображають педагогічний рівень фахових знань і вмінь, набутих у мистецькому навчальному закладі.

З огляду на вивчення стану розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики можна зробити висновок про те, що часткові зміни, внесені до навчального процесу, не вирішують окресленої проблеми, а також про те, що видається результативним створення умов, які б забезпечували технологічний процес цілеспрямованого розвитку професійної компетентності у студентів, починаючи ще із початкового етапу навчання.

Загальнофілософське та, відповідно, загальнонаукове тлумачення поняття умов полягає в баченні їх як істотного компонента комплексу об'єктів (речей, їхнього стану, взаємодій), за наявності якого закономірним постає існування певного явища» [215, с. 707].

Важливою ознакою умов, серед іншого, є їхнє співвідношення. Тому умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт, і задають характер впливу на нього. У сучасних педагогічних словниках не подано чіткого визначення категорії педагогічних умов, однак у багатьох словникових статтях відображено її зміст. У загальній педагогіці умову розглянуто, як суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи тією мірою свідомо сконструйований педагогом, що передбачає, але не гарантує певного результату процесу [171, с. 250].

Наведена характеристика аналізованої категорії в контексті педагогічного процесу, слугує підставою для її трактування як загальних педагогічних умов, зважаючи на те, що в ній закладено критерій виявлення сутності використовуваного педагогічного засобу та визначення сукупності тих незалежних від причини явищ, які перетворюють можливість переродження наслідку, сконцентованого у причині, на актуальну дійсність. Причина ж безпосередньо та цілком звернена до наслідку. І. Кузнецов [90] вважає, що безпосередня дія умов спрямована не на наслідок, а на причину: вони зумовлюють спосіб дії причини. Відтак аналіз проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики (як наслідок) у процесі навчання у мистецькому закладі (як причина) дає змогу з'ясувати загальні умови організації такої взаємодії.

Загальні педагогічні умови відображають зовнішній бік педагогічної конструкції. Проте до умов належить і внутрішній її бік специфічна характеристика. Тому, з огляду на трактування педагогічних умов як сукупності об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організованих і матеріалізованих можливостей його існування, що забезпечує успішне вирішення поставлених завдань, внутрішні параметри умов, як підкреслює В. Кухаренко, Є. Рибалко [95], постають як цілеспрямованість, доцільність відбору, конструювання та застосування змісту, прийомів, а також організованих форм навчання для ефективного досягнення мети. На думку В. Андрєєва [7], педагогічні умови – це обставини процесу навчання, який є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організованих форм навчання для досягнення визначених дидактичних цілей. Тобто педагогічні умови виступають результатом продуманого та ретельного перетворення (відбору, конструювання) кожного з елементів дидактичного процесу, що дає змогу досягти у навчальному процесі досконаліших результатів. Зважаючи на вже згадане відображення внутрішнього боку педагогічної конструкції у специфічних умовах, детермінованих критерієм

цілеспрямованості та доцільності, Н. Посталюк [159] розглядає педагогічні умови ефективного застосування будь-якого дидактичного засобу як взаємопов'язану сукупність його внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу та відповідає психолого-педагогічному критерію оптимальності.

Відтак, ефективності педагогічних умов досягають шляхом поєднання спільних (зовнішніх характеристик) і специфічних (внутрішніх параметрів), що призводить до утворення наслідку, який відповідає педагогічним критеріям оптимальності.

На основі аналізу педагогічних праць з'ясовано не одностайність науковців щодо дефініцій вищевказаного феномену. Так, М. Дуранов [57] розмежовує поняття «умови» з поняттям «чинники», констатує, що умови та чинники можуть збігатися за змістом, але різнитися за функціями. Чинниками автор вважає причини та рушійні сили процесу виховання, функціонування яких завжди пов'язане із наявністю потрібних педагогічних умов, які мають зовнішній і внутрішній характер щодо вихованців.

Окремі вчені тлумачать поняття «умов» у площині теорії причинності, розглядаючи умову як причину, що, відтак, співвідносна з поняттям «чинник». На думку ж В. Каспіної [81], умова – це сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), необхідних для виникнення, існування чи зміни певного (зумовленого) об'єкта. У такому трактуванні поняття «умова» не суголосне з поняттями «середовище», «обставини», які у фаховій літературі, здебільшого, фігурують як синоніми. Зазначена точка зору досить присутня для нашого дослідження, оскільки дає змогу підкреслити важливість вирізнення зовнішніх і внутрішніх умов процесу формування, виокремити обставини, які є зовнішніми стосовно об'єкта дослідження, та внутрішні характеристики власне об'єкта. Зрозуміло, що логіка співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов видається беззаперечною. Так, С. Рубінштейн [62] вважав, що зовнішні причини завжди діють лише опосередковано, через

внутрішні умови. Пояснюючи будь-які психічні явища, особистість виступає єдиною сукупністю внутрішніх умов, через котрі відбуваються зовнішні впливи. З огляду на це очевидно, що в умовах має бути відображено істотні характеристики функціонування навчально-виховного процесу та результат сформованості у студентів професійних навичок. У нашому дослідженні педагогічні умови розглядаємо як середовище, чинники, що зумовлюють функціонування механізму, який забезпечує розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

На основі загального аналізу джерел з'ясовано, що в педагогіці умовами називають чинники, вимоги, обставини та впливи, які уможливають зміну результативності педагогічного процесу. Попри те, що перелік умов значний, найважливішою їхньою ознакою умов є наявність незмінних обставин, у яких перебуває об'єкт і які задають характер впливу на нього. Умовами реалізації педагогічної технології в ракурсі специфіки нашого дослідження вважаємо особливий педагогічний механізм, який унаслідок залучення студента в незнайомі ситуації зумовлює вимогу вироблення ним нової моделі поведінки, а також активізацію його адаптаційних механізмів на фізіологічному, психологічному та творчому рівнях.

Реалізація педагогічної технології у практиці сучасної освіти залежить від роботи механізмів інноваційного розвитку, тобто від створення умов, завдяки яким педагогічна технологія буде практично результативною. Серед таких умов: готовність викладачів до участі в інноваційних процесах, можливість вибору концептуальних ідей, педагогічних позицій, навчальних технологій, варіативних педагогічних прийомів, засобів і організаційних форм навчання, технологічного вирішення навчальних проблем.

Поняття «інновація» (лат. «innovatio» – оновлення, зміна) введено до наукового обігу в лінгвістиці зі значенням нововведення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого з іншою метою. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними

умовами, методами, способами та прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [3, с. 21].

Інноваційна діяльність викладача ВНЗ передусім пов'язана зі змінами мотиваційної сфери його особистості. Інноваційний підхід до професійної діяльності визначає надання переваги мотивам самоактуалізації, співтворчості та самопізнання. Це сприяє утвердженню нової позиції особистості викладача у ставленні до суспільства, психолого-педагогічної науки та до самого себе. Участь в інноваційній діяльності дає можливість позбутися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки зору, відкриває шлях до засвоєння варіативного педагогічного досвіду, сприяє розвитку творчого потенціалу.

З огляду на це креативність в інноваційній діяльності викладача ВНЗ має знаходити своє відображення в реальному процесі його взаємодії зі студентами, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації технологічного навчання в школі та розвиток прагнення вдосконалювати подальшу професійну діяльність у цьому напрямі.

Технологічність інноваційної діяльності викладачі ВНЗ реалізують шляхом забезпечення взаємозв'язку всіх структурно-функціональних компонентів інноваційної діяльності викладача, а також спрямовують на опанування сучасних технологій навчання студентів. Крім того, технологічність інноваційної діяльності викладача передбачає формування нового типу культури спілкування та інноваційного мислення майбутніх фахівців.

Основою нової культури спілкування та інноваційного мислення є творча педагогічна діяльність, яка відзначається дослідницькою, діалоговою та дискусійною формами роботи. Формування нового типу мислення викладачів дидактико-методичних дисциплін мистецьких навчальних закладів на сучасному етапі розвитку суспільства повинне розгортатися в

напрямі надання йому аналітичного та проектно-конструктивного характеру, що набуватиме вияву у прогнозуванні навчально-виховних явищ.

Знання, уміння та навички за умови реалізації гуманістично інноваційної системи освіти постають не метою навчання, а засобом розвитку особистості майбутнього фахівця. З огляду на це пропагуємо інакший підхід до відбору та структурування змісту освіти. Знання в новій системі, як зазначає Д. Чернілевський, систематизовані та структуровані відповідно до ієрархії пізнаваних об'єктів. Студент повинен мати до них відкритий доступ (через базу даних або підручник) і засвоювати їх у контексті проектування, моделювання, конструювання та дослідження. Основним засобом трансляції знань, на погляд ученого, постає текст, який у разі використання у навчальному процесі і комп'ютерів – може мати вигляд комп'ютерних підручників, тренажерів і контролюючих програм. При цьому відбувається розширення спектра типів знань, готове знання фігурує поряд зі знаннями, синтезованими самими студентами, а універсальним компонентом процесу навчання виступає не запам'ятовування тексту, а його пізнання в процесі реалізації проекту [233, с. 61].

Наступною умовою реалізації педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики є забезпечення в освітньому процесі вищого мистецького навчального закладу міждисциплінарних зв'язків.

Структура предметно-змістовної моделі освітнього процесу охоплює значимий перелік навчальних дисциплін. Процес навчання, відтак, розгортається за логікою предметного складника, що властиво кожній окремо взятій досліджуваній дисципліні. Проте якість професійної музично-педагогічної підготовки – це не тільки сума рівнів якості засвоєння змісту сукупності-навчальних дисциплін, а й значною мірою ступінь залучення студентів до виробничої сфери майбутньої професійної діяльності. За тієї «дисциплінарності», що притаманна традиційному формату організації

освітнього процесу музично-педагогічного спрямування, реалізація цілісного розвитку професійної компетентності є досить сумнівною.

На думку Ю. Сьоміна [184], традиційна організація освітнього процесу передбачає стихійний синтез навчальної інформації самими студентами, тоді як справжньої інтегративності знань, які складають основу професійної компетентності випускника навчального закладу, студент не може засвоїти стихійно. Відтак, постає необхідним її цілеспрямоване формування шляхом спеціального виокремлення та системного структурування, тобто педагогічної інтеграції навчальних дисциплін, що належать до освітньої програми підготовки із цього напрямку (спеціальності).

З огляду на недостатню відповідальність дискретно-дисциплінарної організації музично-педагогічної підготовки основній освітній меті – розвитку професійної компетентності випускника навчального закладу, вбачаємо логіку створення на підставі сукупної норми результату освіти спеціальних міждисциплінарних, інтегративних елементів освітньої системи ВНЗ.

Інтегративний підхід до організації освітнього процесу з увагою до освітнього нормування доцільно подавати не як опозиційний щодо історично сформованого традиційного дискретно-дисциплінарного підходу, а як додатковий щодо нього. Означена педагогічна ситуація вимагає введення певного механізму гармонізації названих підходів. Такою третьою, гармонізаційною, ланкою, яка детермінує домінантне перетворення в сучасній організації освітнього процесу, виступає освітнє нормування, що уможливорює інтеграцію елементів змісту освіти за досліджуваним напрямом (спеціальністю).

На сьогодні сформовано достатню теоретичну базу інтеграції змісту підготовки в мистецькому навчальному закладі. Зважаючи на це, для визначення теоретичних основ такого соціально-педагогічного явища, як освітнє нормування, є доцільним використання типологізації, що припускає опис типології педагогічної інтеграції змісту професійної освіти на базі

норми її результату, з урахуванням визначення типологізації під час формування теоретичного знання методом наукового пізнання [106]. У загально-наукове бачення типологізації передбачає виокремлення двох її видів – теоретичної та емпіричної. Друга, на відміну від першої, відзначається тим, що «стійкості властивостей типу досягають шляхом багаторазового перебору, тоді як у теоретичній типології критерії властивостей виокремлюють шляхом логічного аналізу» [106, с. 191]. Відтак, для опису типології аналізованої педагогічної інтеграції вважаємо результативним застосувати метод теоретичної типологізації, а основним об'єктом типологізації – визнати цілі педагогічної інтеграції. Типології цілей вибудовуваної педагогічної інтеграції видається правомірним надати трирівневу структуру.

Мета *першого рівня* полягає у формуванні інтегративних зв'язків між елементами кожної навчальної дисципліни, внесеної до навчального плану підготовки із досліджуваного професійного напрямку. Умовою її досягнення є налагодження інтегративних зв'язків усередині блоку однорідних дисциплін і між блоками інтегрованих навчальних дисциплін. Методологічною основою зазначених інтеграційних процесів можуть слугувати освітні нормативи, репрезентовані встановленими компетенціями випускника ВНЗ відповідного профілю підготовки.

Другий рівень цілей педагогічної інтеграції спроектований на соціально-освітні зв'язки в межах освітнього процесу – взаємодію викладачів-практиків для оптимальної реалізації окремих освітніх нормативів (освоєння компетенцій) на кафедрах ВНЗ, що беруть участь у підготовці студентів за досліджуваним напрямом (спеціальністю). Доцільним також постає поширення цільової установки на вдосконалення соціально-навчальних зв'язків і взаємодії з основною організаційною структурою ВНЗ – випускаючою кафедрою за профілюючим напрямом – для досягнення необхідного рівня компетентності випускників ВНЗ.

Третій рівень педагогічної інтеграції пов'язаний з її основною метою – формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Мети третього рівня може бути досягнуто шляхом формування випускником мистецького навчального закладу професійної компетентності комплексно, тобто в сукупності таких освітніх нормативів, як універсальні та професійні компетенції, а також навчально-виконавські навички.

З огляду на вищевикладене постає необхідність адміністративного введення в структуру освітнього процесу процедур активізації взаємодії викладачів, які читають навчальні дисципліни, на базі яких відбувається формування дидактичного продукту педагогічної інтеграції.

Загалом перевагою використання освітніх нормативів як інформаційного підґрунтя інтегративно організованого освітнього процесу є створення реальних умов для розвитку в студентів інтегративного стилю мислення, що зумовлює продуктивність процесу формування такої багатоаспектної якості особистості студента, як професійна компетентність.

Важлива педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх учителів музики – це *організаційно-технологічне та послідовне стимулювання творчої реалізації студентів-музикантів у ході соціокультурної діяльності* на основі вільного самовираження в музично-педагогічній діяльності.

Активізація творчої діяльності студентів унаслідок надання останнім певної свободи дій уможливорює вибір викладачем разом зі студентами найбільш перспективних шляхів досягнення поставлених цілей, а тими, хто навчається, ведення досить вільної творчої самостверджувальної діяльності. Остання має чіткий вияв під час практичних занять і проходження різних видів практики, коли студенти мають змогу відпрацювати власні методи та вибудовувати взаєностосунки з учнями.

Визначення свободи особистості як умови розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики корелює з розумінням психологічної сутності процесу формування аналізованого феномену,

взаємозв'язку досвіду та творчої поведінки. Так, зокрема, присутнім для нашого дослідження, вважаємо узагальнене трактування творчості, запропоноване К. Роджерсом [168], який не вбачає істотної відмінності у творчості під час створення музичного твору чи пошуку нових особливостей людських взаємин. Найважливішим, як підкреслював він, є те, що творчий продукт повинен матеріалізуватися, стати чимось реальним – словами, текстом на папері, музичним твором тощо.

На ґрунті власних досліджень, а також висновків інших дослідників К. Роджерс сформулював внутрішні умови творчості. На його думку, це: 1) відкритість досвіду (у людини, відкритої власному досвіду, кожен стимул передається неупереджено, без спотворення внаслідок дії будь-яких захисних процесів. Стимули, які надходять ззовні чи зсередини, у відкритої людини можуть бути усвідомлені та проаналізовані, на противагу стереотипам, що завжди мають псевдо пояснення через спрацювання захисного механізму раціоналізації); 2) внутрішній локус контролю (учений підкреслює значення «Я» особистості у творчому процесі та, зокрема, її визначеність, стійкість і усвідомленість, а також здатність особистості до рефлексії).

Творчий характер процесу набуття професійних умінь музично-педагогічної діяльності пов'язаний із тлумаченням свободи особистості як найважливішої підвалини її креативності, а також із забезпеченням послідовного стимулювання художньо-творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження в музично-виконавській і педагогічній діяльності. Задоволення такої умови передбачає пріоритет опосередкованих шляхів впливу на нормативно-ціннісні та мотиваційні процеси особистості, стимулювання вибору певних шляхів вирішення педагогічних завдань за збереження права на їхнє самостійне виконання.

У технології формування професійних компетентностей має бути враховано зміст педагогічної взаємодії у системі «викладач – студент», що полягає у постановці актуального творчого завдання, під час виконання якого обидві сторони спільно розмірковують і роблять висновки. Психологічна

стратегія взаємодії в навчальному процесі – це залучення кожного студента в осмислення матеріалу, який вивчають, використання особистісного досвіду. Такий підхід стимулює студентів до творчої самореалізації. Виявом педагогічної взаємодії є створення на заняттях (групових та індивідуальних) ситуації психологічного комфорту, забезпечення можливості пізнавальної та емоційної розкритості студента, коли наявні умови для самовираження, самоствердження та самостійності його дій. Сутністю музично-педагогічної діяльності творчого рівня є її неодмінний зв'язок з особистісним зростанням.

Уміння педагога створювати у процесі творчої взаємодії проблемні ситуації сприяє тому, що студенти з інтересом розглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми, а також конструюють нові, тобто беруть участь в активній творчій діяльності. Очевидно, що стимулювання до творчої активності та самореалізації позитивно впливає на розвиток професійних компетентностей студентів.

Загалом ефективність педагогічної технології зумовлена створенням певних умов і дотриманням низки вимог. Так, будь-яка педагогічна технологія повинна: фіксувати домінуюче уявлення про досягнення найважливіших результатів вирішення навчальної проблеми згідно із визначеними цілями, смислом і змістовим перетворенням; передбачати внесок у становлення сутнісних сил людини, її соціально ціннісних світоглядних і моральних орієнтирів; змістовно та функціонально стимулювати активну діяльність студентів, виводити їх в рефлексивну позицію шляхом збагачення особистісного та соціального досвіду, забезпечувати педагогічну підтримку процесу соціалізації та саморозвитку, тобто збагачувати практику новими способами роботи з проблемами виховання.

Отже, розвиток професійної компетентності майбутніх учителів музики постає можливим завдяки умовам, які спонукають до формування в особистості тих професійних якостей, що відповідають вимогам професії вчителя музичного мистецтва.

3.2. Упровадження педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Мета й завдання формувального експерименту мали своїм підґрунтям висновки, зроблені на основі теоретичного аналізу та констатувальної частини нашого дослідження, про те, що у вищих мистецьких навчальних закладах не забезпечено належного рівня розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в єдності трьох її компонентів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-творчого), зокрема, недостатньо уваги приділено висвітленню змісту та загальної структури творчої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка б відповідала сучасним потребам суспільства, виступала би провідником гуманістичних ідей і уможлиблювала б прищеплення музично-естетичних потреб підростаючому поколінню.

Експериментальну роботу спрямовували на перевірку гіпотези, вибудованої на положеннях концепції розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що передбачала формування у студентів досліджуваної вибірки мотиваційно-ціннісних, когнітивно-пізнавальних і діяльнісно-творчих складників.

Процес експериментальної перевірки охоплював апробацію розробленої технології, виявлення її значення для підвищення ефективності розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики та тривав упродовж 2012–2016 рр. на базі Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки, Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. В експерименті взяли участь студенти I – V курсів. Вибір курсів був зумовлений залежністю від навчальних дисциплін, уведених до робочих планів підготовки майбутніх учителів музики. Додаткову перевірку проводили на базі Київського педагогічного університету ім. Бориса Грінченка.

У ході експериментальної перевірки показниками сформованості професійних компетентностей слугували ступені не тільки засвоєння базових знань, але й їхньої віддачі. Тому технологічність феномену передбачає організацію діяльності, що припускає розвиток таких якостей, що дають майбутньому вчителю змогу діяти самостійно, ініціативно й творчо, співвідносити свої почуття та враження зі сформованими в нього нормами та цінностями.

Для проведення формувального експерименту було створено експериментальну та контрольну групи, до яких залучено 134 студенти, однакові за віком, освітою та рівнем орієнтації стосовно професії вчителя музичного мистецтва (табл. 3.2.1). Експериментальна група складалась із 136 студентів музично-педагогічного напрямку Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету набору 2010 року. У цій групі впродовж п'яти років навчання апробували педагогічну технологію розвитку професійної компетентності студентів – майбутніх учителів музики. Контрольну групу становили 132 студенти цієї спеціалізації попереднього набору, 2009 року. У контрольній групі підготовка студентів здійснювали за традиційною програмою, в якій не було враховано специфіки майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Вірогідність результатів експерименту забезпечує те, що, крім групових занять, у ньому було передбачено проведення індивідуальних занять – у класах із диригування, постановки голосу та хорового практикуму, а також зі спеціального інструменту.

Вищеописаний контингент студентів обрано тому, що на цьому етапі розвитку професійних компетентностей студенти – на основі вивчених фундаментальних навчальних дисциплін – одержують диригентсько-хорову й інструментально-виконавську підготовку в ході вивчення спеціальних дисциплін. Комплексність і багатоплановість навчально-виховного процесу є визначальними чинниками реалізації педагогічної технології для розвитку

професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зазначимо, що найбільш об'єктивно оцінити сформовані професійні компетентності студентів до майбутньої діяльності можна за результатами педагогічної практики. Такий аналіз дасть змогу не тільки виявити проблем, із якими стикаються студенти, й причин їхнього виникнення, а й застосувати можливості попередження їхньої появи.

Процес організації дослідної роботи передбачав виокремлення трьох етапів формувального експерименту, кожен із яких вирізнявся специфічними завданнями, відповідними методами та прийомами педагогічного впливу на студентів. Ідеться про такі етапи, як:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- діяльнісно-творчий.

Поділ на етапи мав умовний характер, оскільки фахову підготовку під час експерименту здійснювали комплексно.

Розроблену педагогічну технологію розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики перевіряли в ході формувального експерименту. Для оцінювання її ефективності зупинимося на описі процесу та результатів проведеної експериментальної перевірки.

Зважаючи на умови навчання у мистецькому навчальному закладі й особливості організації практики, дослідно-експериментальна робота охоплювала три етапи, кожен із них мав певні завдання, зміст та обсяг професійної підготовки.

Таблиця 3.2.1

Рівень орієнтованості студентів на професію вчителя музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп на початку експерименту реалізації педагогічної технології з розвитку професійної компетентності

№	Назва групи	Кількість студентів	Рівень орієнтації							
			Високий		Достатній		Середній		Низький	
1.	Е Г	136	16	11,8	24	17,6	36	26,5	60	44,1
2.	К Г	132	16	12,1	20	15,2	36	27,3	60	45,4

Мета формувального експерименту – апробувати у навчальному процесі ефективність розробленої педагогічної технології розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва під час навчання у вищому мистецькому навчальному закладі.

Завдання:

– сформувати музично-педагогічний тезаурус у ході викладання обов'язкових навчальних дисциплін і навчального курсу «Професійні компетентності як складник майбутнього вчителя музики»;

– розвинути інтерес до музично-педагогічної діяльності та сформувати розуміння суспільної значущості професії майбутнього вчителя музики;

– удосконалити особистісні якості, що сприяють професійному самовдосконаленню та адаптації до сучасних умов роботи в школі.

Експериментальна група навчалася відповідно до обґрунтованої в дослідженні технології розвитку професійних компетентностей учителя музики у процесі музично-педагогічної підготовки. Студенти контрольної групи вивчали цикл диригентсько-хорових дисциплін («Диригування», «Хоровий клас», «Хорознавство», «Спеціальний інструмент» і «Постановка голосу») на основі чинних навчальних планів, програм і методичних рекомендацій до них.

Під час формувального експерименту дотримувалися принципів особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів і ставили завдання набуття практичних умінь вирішувати конкретні фахові завдання, зокрема на практичних та індивідуальних заняттях у класах із диригування, хорового класу, спеціального інструменту, а також у ході практичної роботи з хором. Досить широко застосовували технології диференційованого та проблемного навчання, а також різні форми самостійної роботи студентів.

Перший етап – мотиваційно-ціннісний – відзначався спрямованістю на формування педагогічної орієнтації студентів, ознайомлення з діяльністю вчителя музики. На цьому етапі було визначено основні напрями розвитку

професійної компетентності студентів до навчально-виховного процесу в школі, а саме:

а) здобуття знань, що розкривають найважливіші компетентності вчителя музики, під час вивчення спеціальних дисциплін («Спеціальний інструмент», «Диригування», «Хоровий клас»), а також курсів «Психологія» та «Музична психологія»; б) ознайомлення студентів зі специфікою роботи вчителя музики; в) вивчення передового досвіду вчителів музики; г) ознайомлення студентів під час ознайомлювальної практики з організацією навчально-виховного процесу в школі.

Від початку експерименту зосереджувалися на створенні сприятливих умов для формування особистісного ставлення до професії вчителя музики, а також уявлення про специфіку його діяльності та професійні компетентності не як про абстрактне поняття, а як про найважливіші якості особистісної структури, щоб забезпечити вироблення на основі співвідношення та самооцінювання своїх особистісних якостей із компонентами професійних компетентностей орієнтирів професійного самовизначення. Ураховували, що вдосконалення тієї чи тієї особистісно-професійної якості відбувається в разі її співвіднесеності з особистими цінностями.

На мотиваційно-ціннісному етапі було систематизовано знання, уміння, досвід ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. Під час вивчення методики музичного виховання особливу увагу приділяли засвоєнню загальних основ музичного навчання і виховання школярів, у яких відображено особливості музично-педагогічної діяльності. Метою лекційних занять було висвітлення способів і прийомів професійної діяльності, а практичних занять – забезпечення мотиваційно-ціннісного підґрунтя підготовки до практики, формування ціннісного ставлення до методичних знань. Наприклад, у ході вивчення теми «Музичне мистецтво як складник духовної культури суспільства, його пізнавальні та виховні можливості», що охоплювала відомості про виховну й естетичну функцію музичного мистецтва, його значення як суспільного явища, було осмислено специфіку

музичного мистецтва як соціального явища, як форми відображення дійсності, як складника духовної культури суспільства; звернено увагу на поліфункціональність музичного мистецтва, його функціональні особливості.

Набуття вмінь професійної майстерності вчителя музики забезпечували теоретичний («Методика роботи з хором») і практичний курси, у яких передбачено індивідуальні заняття з вокалу, диригування та ін. Поєднання індивідуальних занять із навчального предмету «Диригування» з такими дисциплінами, як «Практика роботи з хором» (студенти вивчають їх протягом п'яти років), а також різних видів практики сприяло (уже на першому етапі) формуванню професійної орієнтації та забезпеченню диригентсько-виконавського напрямку підготовки. Для формування професійної майстерності результативним було опрацювання спецкурсу «Методика роботи з дитячим хором», під час якого студенти опановували особливості дитячого співу, постановки голосу в дитячому віці тощо.

Як зазначали раніше, рівень орієнтації стосовно певної професійної діяльності тісно пов'язаний із засвоєнням знань щодо неї, тому в ході формувального експерименту надавали йому виняткового значення.

Увагу до рівня орієнтованості щодо професії вчителя музики пояснюємо незацікавленістю на сьогодні більшості студентів поліфункціональною діяльністю, що актуалізує проблему розвитку професійної мотивації до музично-педагогічної підготовки. Вирішення останньої вимагає не тільки складної та гнучкої роботи з кожним студентом, а й відродження системи професійної орієнтації абітурієнтів на професію вчителя музики, залучення до мистецьких навчальних закладів лише тих студентів, які позитивно сприймають всі аспекти діяльності вчителя, мають нахил до неї. З огляду на зазначене вбачаємо доцільність у розробленні нових сучасних наукових підходів, до музично-педагогічної підготовки, її форм і методів з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителя музики.

Зазначимо, що системність і послідовність у музично-педагогічній освіті зумовлює потребу завчасної професійної орієнтації, тривалої та

складної роботи, узгодженості всіх освітніх ланок у процесі виховання майбутнього вчителя музики.

Основою обґрунтованої у пропонованому дослідженні педагогічної технології є гнучка адаптація музично-педагогічної підготовки до вимог суспільства, а також орієнтація навчального закладу на підготовку фахівця з увагою до особистісних та індивідуальних потреб студентів.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя музики зумовлювала об'єктивну необхідність створення освітньо-розвивального середовища, яке б сприяло розвитку якісних характеристик особистості фахівця, спроможного до творчої самореалізації у процесі творчої та педагогічної діяльності. Тому в дослідженні особливу увагу приділяли збагаченню студентів педагогічним і творчим досвідом, а саме:

а) сприймання низки різноманітних концертів студентів музично-педагогічного факультету та провідних учнівських хорових колективів міста;

в) ознайомленню зі специфікою музично-педагогічної діяльності вчителя музики та виробленню початкових навичок комунікативної взаємодії з учнями.

Використання означених засобів як перших спроб пізнання умов педагогічної роботи позитивно позначилося на розвитку мотивації студентів до майбутньої професії.

На початковому етапі навчання реалізація поставлених завдань охоплювала ознайомлення майбутнього вчителя музики зі специфікою майбутньої професійної діяльності, її змістом, завданнями та функціональними обов'язками. Прикметно, що було звернено увагу на студентів, які до вступу до мистецького навчального закладу мали незначні уявлення про музично-педагогічну діяльність, здебільшого пов'язані лише з навчанням у ДМШ і шкільними уроками музики.

Зважаючи на вищевикладене, на заняттях із методики роботи з хором, диригування та хорового класу зверталися до теоретичних напрацювань відомих діячів диригентського мистецтва (І. Мусіна, К. Ольхова, О.

Пазовського, Г. Єржемського, М. Колесси). Залучення прикладів із хорової діяльності знаних диригентів було замовлення баченням останніх як умови розвитку у майбутнього фахівця цілей-образів.

Відтак, на заняттях із дисциплін диригентсько-хорового циклу розглядали приклади з життя та творчої діяльності видатних хормейстерів, їхні думки та погляди щодо роботи з хором колективом, особистості диригента, його професійно важливих особливостей, проблем спілкування та керування творчим колективом (Г. Вуд, Р. Вагнер, К. Кондрашин, Р. Кофман, Ш. Мюнш). Посутнім щодо нашої роботи вважаємо твердження Р. Кан-Шпеєра про те, що на певному етапі розвитку досліджень диригентської діяльності замість музиканта-професіонала має заговорити фахівець з естетики чи професійний психолог [68]. Наведена теза ще раз увиразнює тісний взаємозв'язок ефективної діяльності диригента із психолого-педагогічною діяльністю. У нашому контексті таке поєднання є цілеспрямованим, що передбачено технологією розвитку професійної компетентності вчителя музичного мистецтва.

Вагомим результатом вищеописаного підходу до стимуляції цільової та мотиваційної сфери студентів було усвідомлення ними професії вчителя музики як складної і багатогранної діяльності, що полягає в урахуванні передусім психологічного чинника, з одного боку, діяльності педагога, з іншої – керівника учнівського хорового колективу, від якого залежить перспектива творчого та педагогічного процесу загалом. Це, у свою чергу, активізувало сферу професійних інтересів студентів, зумовило визнання значущості музично-педагогічної підготовки, яка, крізь призму соціальних і художньо-виховних завдань, задовольняє морально-естетичні та духовні запити суспільства.

Під час формувального експерименту було виявлено ефективність стимулювання студентів до створення професійних автобіографій і Я-концепції особистості вчителя музичного мистецтва, що сприяло рефлексивному осмисленню майбутньої професійної діяльності, змінами у

творчих орієнтаціях і виробленню позитивного ставлення до майбутньої професії.

У ході експерименту приділяли увагу формуванню розвитку особистісних якостей студентів, які позитивно позначаються на розвитку професійної компетентності та забезпечують потенційні можливості професійної діяльності вчителя музики як компетентного фахівця, а саме – стресостійкості, емпатії, уміння контролювати власний психічний стан, опануванню найпростіших методів психологічної саморегуляції.

Проведені опитування дають підстави стверджувати, що застосування вищезгаданих педагогічних підходів уможливорює не тільки осмислення студентами професійних цінностей, а й стимулювання розвитку їхньої емоційно-естетичної сфери, якісних змін професійного ідеалу.

Для підтримання особистісної та професійної спрямованості студентів здійснювали систематичне діагностування їхньої мотивації до музично-педагогічної діяльності за методиками, розробленими В. Петрушиним [118]. У ході бесід та анкетування виявляли показники їхнього ставлення до професії, бажання діяти в ній та вдосконалюватися, незважаючи на певні професійні недоліки.

Необхідним результатом діагностування вважали позитивне ставлення до вивчення дисциплін музично-педагогічного циклу та творчої діяльності вчителя музичного мистецтва взагалі, що доводить зміщення акценту із ситуативної до пізнавальної мотивації. Останньої досягали у процесі засвоєння студентами суспільного сенсу пізнання за допомогою наведених прикладів з історичної літератури, методу випадків, спрямованих на усвідомлення студентами потреби вдосконалення професійних знань упродовж усього життя.

Для вдосконалення та приведення у відповідність до поставлених завдань професійної освіти її вимог до змісту навчального курсу автором було скориговано програму з «Методики роботи з хором» і розроблено навчальний курс, орієнтований на засвоєння студентами теоретичних знань

щодо особливостей виконавської культури в дитячому хорі, основних закономірностей керування шкільним творчим колективом і загальних проблем колективного виконавства. З огляду на системний підхід до викладання дисципліни проблеми хорового виконавства у навчальному курсі було розглянуто в історичному, теоретичному та методичному ракурсах.

В останньому розділі навчального курсу «Теоретичні та дидактичні основи роботи з дитячим хором» уперше обґрунтовано питання педагогічної діяльності вчителя музики, а відтак – перенесено акцент зі спеціально-технологічної на музично-педагогічну та психологічну діяльність фахівця в галузі диригентського мистецтва. Під час вивчення останнього розділу студенти опановують відомості щодо принципів навчальної і виховної роботи в шкільному творчому колективі, особистісно-професійного розвитку вчителя музики, доцільних способів спілкування з учасниками під час занять.

Аналізований етап експерименту відзначався особливим емоційним та усвідомленим ставленням студентів до майбутньої професійної діяльності, зважаючи на подальше пізнання ними процесів розвитку української та світової музичної культури, осягнення краси та неповторності музичного мистецтва.

Діяльність студентів відзначалася зорієнтованістю на систематизацію та збагачення теоретичних знань, практичних умінь, набутих під час попередньої підготовки. Особливість цього періоду – такий вектор, як розвиток самостійності в засвоєння музично-теоретичних знань у процесі виконавської та навчально-практичної діяльності (див. схему 3.2.2). Наприклад, у ході вивчення курсу «Аналіз музичних творів» студенти опановували відомості про основні елементи музичної мови, спеціальну термінологію (музичний стиль, жанр, музична інтонація, музична фактура, форма тощо) і водночас набували вміння аналізувати й інтерпретувати музичний твір, уміння виокремлювати в музичному тексті основне. Студенти продовжували пізнавати процеси розвитку української та світової музичної культури й формувати особистісно-ціннісне ставлення до музичних творів. На

практичних заняттях також детально аналізували (усно і письмово) музичні твори, які вивчають у школі, визначали стилістичні особливості композиторського письма, звертали увагу на проблеми аналізу музичного матеріалу.

Самостійну роботу студентів спрямовували на розкриття виховного впливу музичного мистецтва та його значення для збагачення духовного світу дитини. Наприклад, студенти добирали твори, що найкраще відображали зміст вірша В. Самійленка «Вечірня пісня», та пояснювали, чому саме ця музика, на їхню думку, відповідає природі поетичного тексту. Під час оцінювання самостійної роботи студенти аналізували, порівнювали твори мистецтв, полемізували один з одним щодо обраних варіантів. Самостійна робота студентів на цьому етапі сприяла формуванню навичок навчально-дослідної роботи, активізувала творчу уяву.

У ході опрацювання тематичного розділу «Теоретичні основи музичного навчання і виховання школярів», присвяченого розгляду музичної етнопедагогіки, структури музикальності, специфіки музичного сприймання, методики виховання співацьких умінь, розучування пісні, засвоєння музичних знань і умінь тощо, провідним напрямом було проведення різноманітних творчо-практичних занять, «педагогічних тренінгів», що передбачало використання фахових знань і вмінь.

Ознайомлення з темою «Психолого-педагогічні основи формування музичного сприймання школярів» полягало в засвоєнні майбутніми вчителями методики формування музичного сприймання на рівні сучасних наукових уявлень про цей процес. Під час лекцій із теми студенти опановували особливості музичного сприймання, логіку та шляхи розвитку вмінь музичного сприймання в дітей різних вікових категорій. Особливу увагу приділяли методам організації слухання музичних творів. Студенти пізнавали основи процесу музичного сприймання школярів, усвідомлювали сутність

педагогічного керування цим процесом, вивчали методика організації слухання музики.

Підготовці до практичної діяльності та створенню атмосфери зацікавлення на уроках музичного мистецтва сприяло звернення до таких тем, як: «Особливості проведення уроків музики в загальноосвітній школі», «Взаємозв'язок різних видів мистецтв на уроках музичного мистецтва». Під час вивчення окремих із них вдавалися до відеоматеріалів уроків.

Навчальні завдання розробляли із проєкцією на вироблення практичних умінь, як-от формування вербальних навичок, відображення емоцій голосом, координації поведінки, міміки під час уроку, що забезпечувало осмислення акторського аспекту педагогічної діяльності. Так, під час проведення педагогічних тренінгів оперували прийомом тимчасової заміни викладача, що полягав у заміні викладача і виконанні ним одного із практичних видів діяльності зі своїми однокурсниками. Залучення студентів до такого виду роботи давало їм змогу виявити прогалини у своїй попередній підготовці й усвідомити власне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Ще один прийом педагогічних тренінгів – записування розповіді студентів на магнітофонну плівку для виявлення похибок у мовленні й методичних прорахунків. Подальший аналіз записів давав можливість коригувати мовленнєві навички студентів, спрямовувати їхню увагу на варіативність різних методів спілкування з аудиторією, налагодження емоційного контакту в діалозі. У ході такого аналізу студенти захищали обраний стиль ведення уроку й організовану взаємодію з аудиторією.

На практичних заняттях із методики музичного виховання також відпрацьовували навички складання плану уроку музики в загальноосвітній школі (тип і зміст уроку – за вибором студента). Для розроблення конспектів уроків музики загалом або окремих його елементів (вступне слово, дитячі ігри, творчі завдання тощо) зорієнтовувалися на зміст шкільних програм. Подальший аналіз розроблених частин уроку передбачав колективне їх обговорення. Крім того, практикували такий вид роботи, як написання творів

на різну тематику. Наприклад, під час практичного вивчення теми «Сутність педагогічної концепції Д. Кабалевського як вершини розвитку шкільної музичної педагогіки ХХ століття» пропонували ознайомитись із книгою Д. Кабалевського «Виховання розуму і серця» й законспектувати основні її ідеї.

Вивчення методики музичного виховання забезпечувало формування фахових знань у царині музичного виховання, систематизацію інформації щодо специфіки музично-педагогічної діяльності, закладення основ ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

До переліку методів, використаних на другому етапі, належать: словесні (бесіди, розповіді, пояснення); практичні (творчі, пробні, тренувальні); наочні (ілюстрація, демонстрація); метод музичного узагальнення, емоційної драматургії, створення ситуацій успіху в навчанні, графічного контролю, проектування практичної діяльності тощо.

На першому етапі визначальним методом навчання студентів була пошукова діяльність у проблемно-пізнавальних ситуаціях. Алгоритм методу частково-пошукової діяльності охоплював:

- 1) вибір матеріалу для проблемної ситуації;
- 2) відбір проблемних питань для дискусії;
- 3) організацію проведення дискусії та її коригування для активізації мислення студентів.

Під час упровадження педагогічної технології найважливішим було виокремлення проблеми не тільки із творчим значенням, а й із суспільною значущістю. Для цього до кожного розділу добирали такі питання, вирішення яких вимагало не лише аналітичного пошуку, ознайомлення із текстом лекцій, а й наявності психолого-педагогічних та історичних знань. Розглянемо, для прикладу, окремі з історичних проблем.

- 1) Чому впродовж багатьох років не втрачає актуальності проблема взаємодії керівника творчого колективу та його учасників?

Для пошуку правильної відповіді організовували проблемну дискусію, в ході якої відбувалася фронтальна аналітична бесіда з отриманням таких відповідей:

- керівник колективу виявляє внутрішню слабкість, що призводить до втрати ним авторитету серед його учасників;
- керівник не завжди враховує творчі потреби учасників;
- часто у спілкуванні з учасниками творчого колективу керівник поводить зверхньо, порушуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію;
- на ланку педагогіки керування колективом досі продовжують впливати уявлення, панівні в минулих століттях. Ще трапляються рецидиви необгрунтованої фетишизації рук, переоцінювання мануальної техніки, підхід до процесу керування колективом як до механічної діяльності.

Так, взаємодіючи не з «інструментами», а з учнями, які співають, окремі молоді вчителі ще й сьогодні сприймають дитячий хор як «великий інструмент», тож намагаються одержати бажаний художній результат не шляхом сигнально-психологічних інформаційних дій щодо колективу, а внаслідок лише фізичної голосової дії на його учасників, тим самим пригнічуючи їхні особистісно-творчі вияви.

2) З огляду на те, що для нашого дослідження засадничим поняттям є професійна діяльність учителя музичного мистецтва, важливим було визначення й обгрунтування специфіки роботи з дітьми.

Під час організованої дискусії, із використанням прикладів із виконавської діяльності професійних колективів, навчальних (студентських), а також дитячих, студенти запропонували такі варіанти відповідей:

- специфіка керування дитячим колективом полягає в ансамблевій злагодженості, дотриманні динаміки та досягненні інтонаційної чистоти;
- специфічна складність керування дитячим колективом передусім полягає в його організації та налагодженні творчого процесу в ньому, оскільки така діяльність потребує не тільки музично-теоретичних знань і практичних навичок, а й застосування психолого-педагогічних, урахування

вікових особливостей учасників, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем музичного мистецтва й учнями.

Упровадження проблемної технології передбачало необхідність створення належних умов для розвитку аналітичних умінь студентів. Саме тому під час навчання забезпечували систематичне виконання пізнавальних завдань, що зумовлювало активізацію якісних змін стосовно навчання, зокрема досягнення стабільного рівня знань і вмінь з дисципліни.

Наведемо приклади типових пізнавальних завдань.

1. На основі знань із музичної педагогіки та методики:

а) підготуйте порівняльну характеристику музично-педагогічної освіти в Україні XIX та XX ст.;

в) з'ясуйте особливості виконання творів дитячим хором;

г) складіть план розучування твору для дитячого хору.

2. Продумайте оптимальний варіант творчого розвитку студентського хору, досягнення соціального статусу, формування репертуару (варіант творчого завдання).

Упровадження проблемної технології детермінувало на стабілізацію пізнавальної мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності, сприяло таким якісним змінам у знаннях із дисципліни, як набуття ними обсягу, повноти та системності. Уведення технології призвело до створення умов для практичної реалізації принципів професіоналізації та педагогізації навчання, пов'язаних із контекстним навчанням із використанням прийомів моделювання професійних ситуацій із практики музично-педагогічної діяльності.

Згідно із розробленою педагогічною технологією було застосовано технологію проектів, упровадження якої вимагало значних інтелектуальних і змістовних зусиль і викладачів, і студентів. Умови, для активізації інтелектуального розвитку студентів забезпечували під час проваджуваної ними самостійної дослідницької діяльності, а також під час уведеного на третьому році навчання спецкурсу з основ наукових досліджень. Це дало

змогу майбутнім фахівцям вперше виконувати науково-педагогічні й історико-мистецтвознавчі дослідження в галузі музично-педагогічної діяльності.

Метою першого етапу, який тривав два роки, було засвоєння теоретичних основ музичного мистецтва й умінь музичної діяльності, а основним завданням – забезпечення загальної спрямованості підготовки на отримання фахових знань і вмінь.

Метою другого етапу дослідження виступало набуття студентами експериментальної групи знань, зорієнтованих на майбутню музично-педагогічну діяльність, основним завданням – розвиток їхньої музичної культури. Студенти ознайолювалися зі здобутками народного, класичного та сучасного мистецтва, життям і творчістю видатних композиторів, а також із особливостями різних жанрів професійної музики, із засобами музичної виразності, структурою творів, засвоювали спеціальну термінологію. Водночас у процесі навчально-практичної діяльності відбувалося формування ціннісних орієнтацій, смаків, почуттів, музично-естетичних вражень студентів (див. схему 3.2.3).

Другий етап – *когнітивно-пізнавальний* – передбачав формування пізнавального компонента професійних компетентностей відповідно до його критерію та показників у студентів IV та V курсів. Мета – спонукати майбутніх учителів до засвоєння знань зі спеціальних дисциплін як умови створення в них музично-педагогічного тезауруса, а також до самостійного пошуку необхідної навчальної інформації в ході опрацювання наукових джерел, прослуховування вокально-хорових творів. Передбаченим було застосування таких методів навчання, як пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, пошукові, під час педагогічного практикуму, лекційних, семінарських та індивідуальних аудиторних занять, самостійної роботи для формування таких компетенцій: уміння використовувати наявні ціннісні знання та вміння оперувати ними в музично-педагогічній діяльності; уміння послуговуватися інноваційними технологіями та прагнення вдосконалювати

ці навички; уміти передбачати труднощі та знати способи їхнього подолання в роботі зі студентами. На основі цих компетенцій було запропоновано показники пізнавального критерію: усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології; уміння виконувати музично-теоретичний і вокально-хоровий ціннісний аналіз виконуваного твору; здатність сприяти морально-етичному розвитку школярів засобами вокально-хорового співу; уміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичного твору.

Мета когнітивного етапу – об'єднання музично-теоретичних курсів спільними завданнями, як-от: засвоєння знань про особливості музичного мистецтва, розвиток художньо-естетичного смаку, музичних здібностей, музичного сприймання, формування виконавських умінь. До завдань кожного предмета належало осягнення і осмислення знань із різних галузей музичного мистецтва, втроблення виконавських умінь. Наприклад, основне завдання предмета «Сольфеджіо» – це розвиток музичних здібностей, зокрема різних видів музичного слуху, ладового та ритмічного чуття, музичної пам'яті, здатності до музично-слухових уявлень. Заняття із сольфеджіо забезпечували розвиток професійних якостей і умінь майбутнього вчителя музики, а саме – навичок читання хорових партитур, читання з аркуша. Під час практичних занять студенти використовували набуті знання з теорії музики, постановки голосу, аналізу музичних творів, поліфонії, історії європейської та української музики, хорового диригування, основного музичного інструмента тощо.

Емоційну природу музичного мистецтва студенти пізнавали на заняттях з історії української та європейської музики, вивчаючи видатні зразки класичного та сучасного музичного мистецтва та водночас засвоюючи особливості засобів музичної виразності; розвивали художньо-естетичні смаки, музичне сприймання тощо. Метою курсів «Історія української музики» та «Історія європейської музики» було формування та розвиток емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва; здатності до сприймання, розуміння і переживання музичних образів, художньо-творчої самореалізації

та духовного самовдосконалення. Процес накопичення студентами знань охоплював і розкриття виховного потенціалу музики та формування власного ставлення до музичних творів. На заняттях з української народної музичної творчості студенти осмислювали красу та неповторність основних видів і жанрів народної музики. Озброюючи студентів теоретичними знаннями з гармонії, визначали своєю метою виховання в них розуміння гармонії як важливого виражального засобу та чинника формотворення музики. Засвоєння студентами творів музичного мистецтва, осягнення його емоційної природи вважали завданнями виконавської підготовки.

Формування музичного сприймання відбувалося на заняттях із диригентсько-хорових та інструментальних дисциплін (хорознавство, постановка голосу, хоровий клас, основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, хорове диригування). Під час вивчення музичних творів студентів ознайомлювали з особливостями різних жанрів, із виразними засобами музичної мови, структурою творів, фаховою термінологією.

Заняття з хорового диригування, хорознавства, постановки голосу, хорового класу передбачали виховання у студентів любові до пісенно-хорового мистецтва як неодмінної частини музичної культури. Отримані знання щодо основних компонентів диригентської техніки, методів вивчення хорових творів забезпечували спрямованість діяльності студентів на майбутню роботу з хором, на проведення позакласних заходів у загальноосвітній школі. Обов'язковим компонентом занять із диригентсько-хорових дисциплін було вивчення народних пісень, що добре позначалося на знаннях студентів щодо їхньої національної культури.

На першому етапі послуговувалися такими методами: метод художніх асоціацій, створення художніх і пластичних композицій до музичних творів; метод порівняння творів у музичних колекціях (наприклад, «Мініатюра в музиці», «Життя вальсу», «Казка в музиці», «Музичні усмішки», «Образи дітей в музиці», «Музичний зоопарк», «Світ очима дитини» тощо); методи ескізного опрацювання твору, проектування практичної діяльності (як-от,

складання плану роботи хору старших класів на 1 півріччя з обов'язковим вивченням пісень до Дня вчителя, свят Святого Миколая та Нового року).

Результативність навчальної діяльності на когнітивно-пізнавальному етапі мала такі вияви, як:

- розвиток здатності до пізнання явищ української та світової музичної культур;
- уявлення про інтонаційно-образну природу музичного мистецтва;
- засвоєння теоретичних і практичних основ технології виконання музичного твору.

На цьому етапі формувального експерименту впроваджували педагогічну технологію, підґрунтям якої виступала гіпотеза про покращення професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, а шляхом створення міжпредметних зв'язків, які спонукають до глибшого осмислення майбутньої професії, розуміння специфіки такої діяльності, а також унаслідок забезпечення умов, за яких студенти прагнуть до творчої самореалізації.

Вищевикладене вимагало врахування відповідних вимог і сукупності запропонованих педагогічних принципів, як-от системності, самоорганізації, соціалізації, професіоналізації, педагогізації та психологізації, культуровідповідності, гуманізації, особистісно зорієнтованого навчання, індивідуалізації, діалогічної взаємодії, індивідуального та творчого розвитку.

У ході формувального експерименту відповідно до принципів системності та самоорганізації впливами на цільову сферу студентів для:

- усвідомлення основної мети музично-педагогічної освіти – підготовку творчої особистості професіонала;
- рефлексивного осмислення студентами процесу музично-педагогічної діяльності як способу самовираження власної індивідуальності, самовиховання і самоствердження як фахівця, здатного до самостійної творчої та управлінської діяльності з урахуванням сучасних суспільних вимог.

У руслі дотримання принципу соціалізації створювалися умови для стимулювання педагогічного й управлінського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва, усвідомленням ним мети майбутньої професійної діяльності, що потребує швидкої соціалізації. Водночас для координації дій та єдності вимог викладачів організовували їхнє консультування з питань гуманізації сучасної освіти, її орієнтації на індивідуальне самовираження фахівця.

Творчо-діяльнісний етап формувального експерименту спрямовували на формування професійних компетентностей і набуття практичного досвіду майбутніх учителів музики, а також на реалізацію набутого досвіду виконавської та педагогічної майстерності студентів. Така мета передбачала творчий підхід до музично-педагогічної діяльності студентів у процесі спілкування та для свого вирішення – використання форм і методів активного навчання, як-от: моделювання педагогічних ситуацій, індивідуальний практикум, вирішення педагогічних завдань, підготовка музичних бесід, вікторин, організація лекцій-концертів, спільне обговорення занять.

Практикували застосування словесних (розповідь, дискусія, бесіда,), наочних (ілюстрування творів мистецтв, демонстрація уривків уроків тощо), практичних (вправи, навчальні ігри, «артистичні» замальовки тощо) методів; методу цілеспрямованого педагогічного впливу; проектування практичної діяльності тощо.

До результатів фахової діяльності на цьому етапі належали:

- сформована потреба педагогічної діяльності;
- уміння виконувати вокальні, хорові, інструментальні музичні твори;
- уміння виконувати художньо-педагогічний аналіз;
- уміння налагоджувати художньо-педагогічне спілкування з дітьми на уроках і прилучати їх до музики;
- уміння використовувати методичні знання на практиці;
- уміння впливати музикою на смаки, враження, уявлення, почуття дітей.

Завдання цього етапу вирішувалися під час індивідуальних занять (спеціальний інструмент, вокал, диригування) та практики роботи з хором. Це сприяло формуванню таких компетенцій майбутніх учителів музики, як готовність до реалізації гуманних взаємин в учнівському колективі; артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні; здатність до вдосконалення професійних умінь та навичок майбутнього вчителя музики. На ґрунті останніх поставали показники поведінкового критерію: уміння мобільно застосовувати наявні професійні компетентності й оперувати ними під час музично-педагогічної діяльності; здатність майбутнього вчителя музики засобами мистецтва сприяти соціокультурному розвитку школярів; здатність до активної концертно-виконавської діяльності учнівського колективу.

Попереднє спостереження за роботою студентів, аналіз наукової літератури та навчально-виховного процесу в мистецькому закладі дали змогу припустити, що найбільш інтенсивне формування професійних компетентностей відбувається в період педагогічної практики, тобто під час активної діяльності студентів. Педагогічна практика дає майбутньому вчителю можливість перевірити власні професійні якості, зрозуміти, які з них потрібно розвивати, як саме працювати над собою. Особливості проходження педагогічної практики було відображено в індивідуальних звітах студентів, представлений документації, характеристиках учителів-методистів і керівників практики.

Загалом результатом досліджуваного етапу професійної підготовки є сформованість фахової компетентності майбутнього вчителя музики та його готовності до практичної діяльності в школі.

Схема 3.2.2. Технологічна карта розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

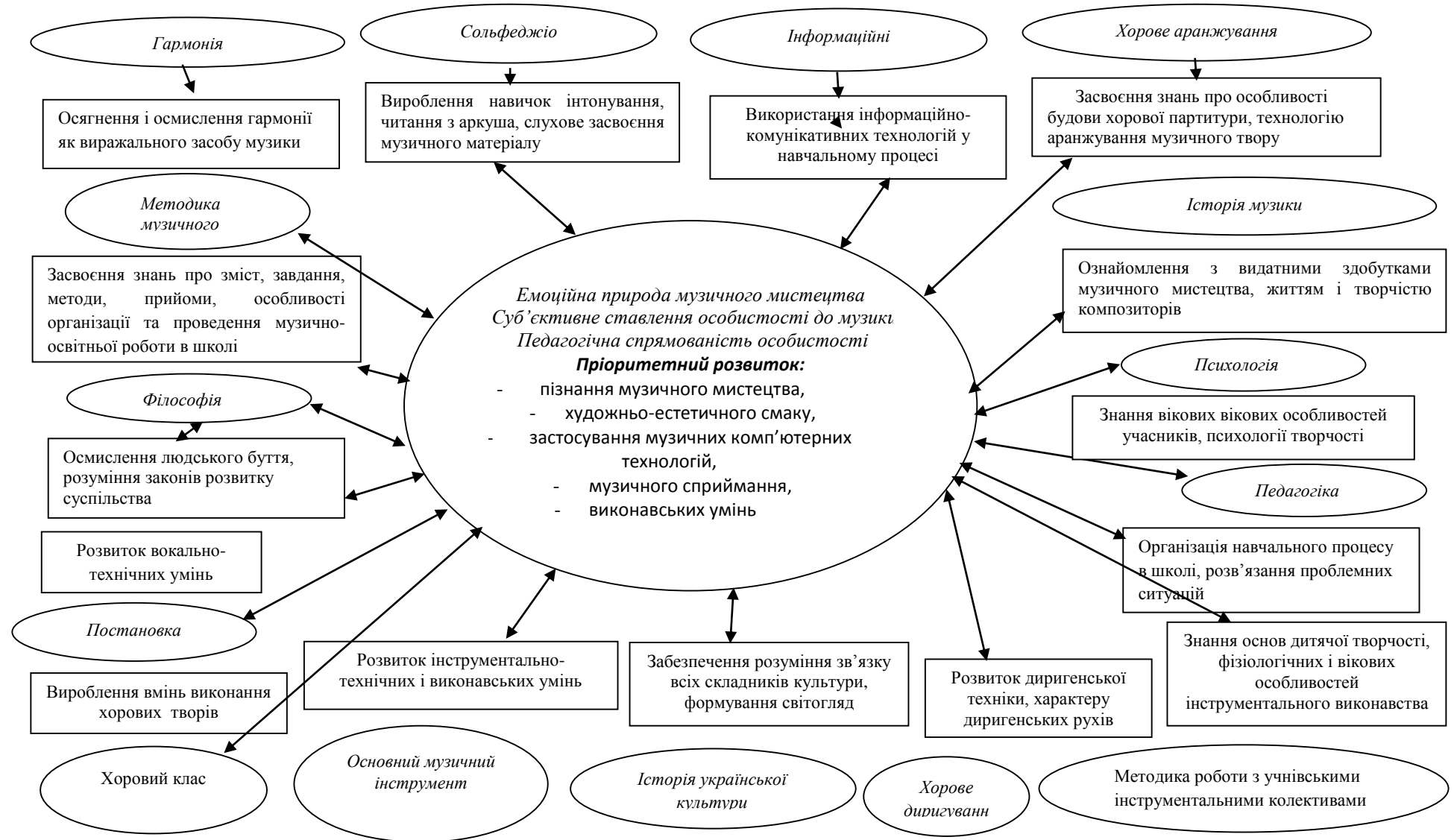
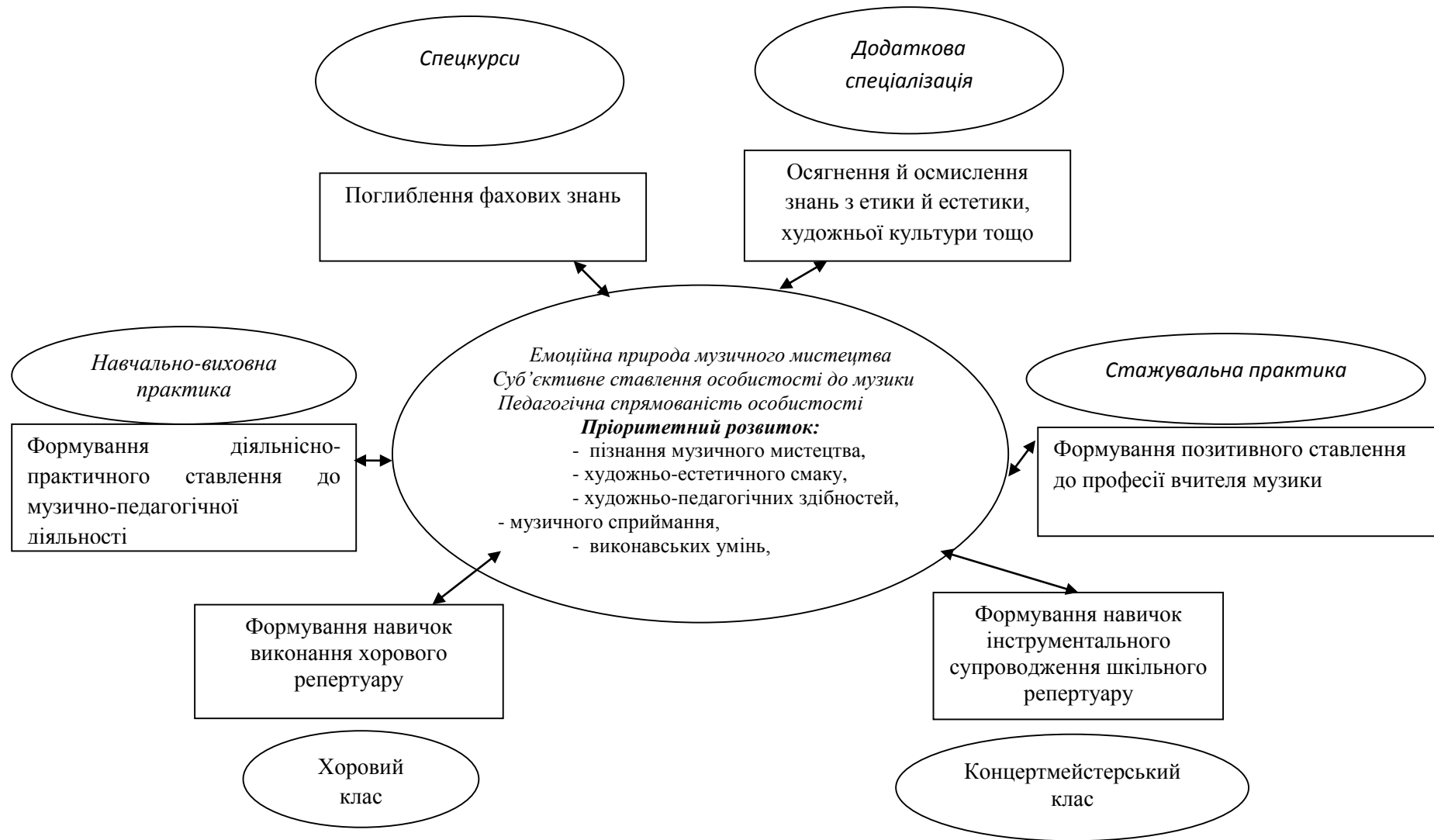


Схема 3.2.3



На науково-методичних семінарах фахових кафедр було обговорено й уточнено зміст навчальної роботи та критерії визначення рівнів сформованості професійної компетентності вчителя музичного мистецтва в навчальній і практичній діяльності. До початку формувального експерименту викладачі ознайомилися з його основними засадами та методичними рекомендаціями щодо викладання фахових дисциплін.

Для стимулювання розвитку професійних компетентностей під час підготовки до навчальної та шкільної хорової практики послуговувалися методами вирішення ситуацій-завдань. Розглянемо приклади його застосування.

Ситуація 1. Новий хоровий твір учні не сприймають. Дізнатися, чи близький зміст музичного твору внутрішньому світу учнів, їхнім поглядам, переконанням, смаку? Чи сприймають вони цінності, виражені автором, чи байдужі до них? Можливим є використання методів порівняння, пояснення, створення емоційного фону із залученням інших видів мистецтв або аудіо- і відеотехніки.

Ситуація 2. Під час співу хорового твору без супроводу є помітним порушення інтонації в тактах із відхиленням в іншу тональність. Оцінити, який із запропонованих методів буде ефективним у такій ситуації: сольфеджування хорової партитури, індивідуальне опитування школярів, спів кожної партії, спів ладових вправ із відчуттям гостроти звучання, метод аналогій, теоретичний аналіз ладових тяжінь чи який-небудь інший метод.

Зв'язувальною ланкою між навчанням у класі хорового диригування та практичною професійною діяльністю майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає виконавська практика. Виконавство – складник творчої діяльності студентів під час навчання. «Живе» виконання музики та безпосереднє спілкування з дітьми активізують педагогічний і музично-виконавський аспекти музично-педагогічної діяльності, внаслідок чого відбувається розвиток і зміцнення інтересу до педагогічної роботи, адаптація

студентів до реальних умов роботи в школі, формування професійних компетентностей із орієнтацією на професію вчителя музики. Знання про особливості професії, засвоєні у ВНЗ, набувають реалізації у процесі виконавської практики, організованої відповідно до цілей нашого дослідження в умовах діалогового спілкування, взаємодії з учнями та між собою.

Підготовку до виконавської практики проводили від початку навчання. Студенти аналізували музичні твори, об'єднані під загальною ознакою: твори одного чи різних композиторів, близькі за ціннісним змістом, стилем, часом створення.

Робота із творчими завданнями з аналізу виконавських засобів, узагальнення особливостей виконавських принципів у різних трактуваннях музичних творів, прослуханих у грамзапису, із порівняльного аналізу різних аранжувань, інтерпретацій забезпечувала розширення музичного світогляду, активізацію пошукової діяльності. Практична спрямованість завдань, тобто можливість їхнього використання на практиці актуалізувала систему ціннісних компетентностей студентів, інтерес до професії, значно підвищувала інтелектуальну й емоційну активність.

Під час проходження студентами практики встановлено, що труднощі в їхній професійній діяльності зумовлені їхніми особистісними властивостями, зокрема:

- низьким рівнем сформованості професійної мотивації;
- недостатнім розвитком спрямованості до педагогічної діяльності.

Необхідною умовою експерименту було ознайомлення студентів зі специфікою розвитку їхніх професійно спрямованих властивостей, а саме: музичного слуху, мислення, музичної пам'яті, музичної уяви й уваги, сформованості їхньої виконавської надійності й артистизму, що визначали за допомогою тестових завдань, експертного оцінювання та самооцінювання.

У процесі самодіагностування враховували:

- а) вплив інформаційно-освітнього чинника на зміст «Я»-концепції

особистості професіонала;

б) специфіку впливу створених педагогічних умов і сукупності набутих знань на подальший особистісний розвиток і професійний вибір студентів.

Підкреслимо, що «Я» може бути й особистісним і «професійним», тобто студенти мають змогу оцінювати себе з двох позицій: з одного боку, звертатися до власного «Я» як особистості професіонала, з іншого – як особистісно набутого досвіду, можливо, позначеного внутрішніми суперечностями. Тому неадекватне ставлення до самопізнання може і стимулювати професійний розвиток, і стримувати його, зокрема в тій частині, яка залежить від розвитку системи внутрішніх особистісних перетворень.

З огляду на те, що формування позитивного уявлення про себе є складним і неоднозначним процесом, запровадженні в ході експерименту педагогічні технології передбачали створення умов для ефективного суб'єкт-суб'єктного спілкування, налагодження співробітництва та взаємодопомоги. Це мотивувало студентів до викорінення певних індивідуальних, особистісних і професійних недоліків. Діалогічний стиль спілкування повинен був забезпечувати усвідомлене сприйняття студентами професійних і життєвих труднощів, притаманних музично-педагогічній підготовці.

Ще один важливий етап експерименту - це активізація суб'єктного зростання студентів, що вимагало посилення позитивної самооцінки останніх. Для цього оперували прийомами емпатійного розуміння, позитивного ставлення та поваги, що припускали створення позитивного психологічного клімату під час взаємодії зі студентами. Цілком логічним у цьому аспекті поставало відтворення студентами власного професійного автопортрету – «бачення себе з боку». Основною метою реалізації «Я»- концепції було надання допомоги студентові у формуванні бачення самого себе як джерела підтримки та позитивного самосприймання, що сприятиме його продуктивному особистісному та професійному зростанню.

Під час створення особистісної та професійної «Я»-концепції студенти

зорієнтувалися на:

- визначення життєвої ситуації, що зумовила професійне спрямування;
- відтворення епізодів із життя, які дали поштовх до розвитку позитивних особистісних якостей;
- розповідь про хвилювання з приводу проведення першого уроку в школі;

Позитивним результатом практичних занять слід визначити усвідомлення студентами власної професійної індивідуальності та неповторності, а також появу прагнення до подальшого самовдосконалення у сфері музично-педагогічної діяльності, що підтверджує доцільність використання принципу індивідуалізації професійної підготовки.

Наступний етап підготовки до виконавської практики було організовано у формі, що, за умовами перебігу, виявляла найбільшу наближеність до атмосфери роботи вчителя музичного мистецтва з дітьми, викликала творчий інтерес студентів і відповідає не тільки завданням музично-педагогічної діяльності, а й цілям нашого дослідження. Такою формою стала тематична музична бесіда, що передбачає поєднання музичної і вербальної інтерпретацій, удосконалення спеціальних ігрових навичок та емоційно-образного мовлення, формування оцінного ставлення до музики. Музична бесіда прикметна живим спілкуванням із дітьми за допомогою музики та слова. Ця форма заняття пов'язана з перенесенням набутих знань і засобів діяльності в нову ситуацію.

Після перевірки власної готовності до проведення заходу в змодельованих умовах студенти більш активно та цілеспрямовано брали участь у практичній діяльності в реальних умовах шкільного класу, переносячи, відтак, знання, уміння та навички в нову ситуацію.

Аналіз результатів третього етапу експерименту дав можливість зробити такі висновки: цілеспрямована організація музично-педагогічної діяльності студентів в умовах, що імітують окремі елементи уроку музики (організація та проведення процесу слухання музики), значно активізує творчі, гуманістичні

начала, розвиває професійні якості особистості, які зумовлюють готовність до загального та професійного самовдосконалення. Актуалізація потребово-мотиваційної сфери внаслідок інтеріоризації особистісних якостей формує професійні компетентності, які визначають професійно-педагогічну позицію особистості майбутнього вчителя, його спрямованість.

У ході обговорення результатів хорового практикуму всі студенти вказували на необхідність «пасивної» хорової практики як такої, що сприяє розвитку їхнього слухового сприйняття виконуваних творів, дає змогу точніше чути недоліки звучання хору, об'єктивніше їх характеризувати, пропонувати більш ефективні шляхи вирішення, а також полегшує спостереження за виконавцями.

Під час проходження практики студенти, реалізуючи накопичений виконавський багаж, допомагають готувати тематичні вечори, огляди, задіяні в гуртковій роботі, тобто беруть активну участь у наповненні соціокультурного простору. Однак найбільш оптимальними формами практики, які дають студентам можливість не тільки виступати перед школярами в ролі солістів, керівників колективу, але й налагоджувати особистісно орієнтовану взаємодію з учнями, сприяють становленню професійних компетентностей, є проведення із учнями музичних бесід, лекцій-концертів з певної тематики, музичних вікторин.

Перераховані види діяльності практикантів активізують і музично-виконавський, і педагогічний аспекти професійної діяльності вчителів музичного мистецтва, розвивають інтерес до майбутньої роботи, уможливають набуття уявлення про роль фахових предметів у майбутній музично-педагогічній діяльності, забезпеч виникнення позитивного ставлення до професії, бажання працювати з дітьми.

Отже, педагогічні технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачають варіативне поєднання ідивідуальної, групової та колективної форм організації навчально-

виховного процесу з огляду на те, що індивідуальна форма навчання оптимальна щодо кращого засвоєння мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів професійних компетентностей, опанування змісту виконавської підготовки, а групова та колективна форми – для формування творчо-діяльнісного компонента, створення умов для міжособистісної взаємодії, розширення спектра мотивів професійного самовдосконалення.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Визначення ефективності запропонованої в дослідженні педагогічної технології розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачало виконання низки вимірювань, в експериментальній і контрольній групах.

Перевірка результатів експериментального дослідження ефективності концепції розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики шляхом проведення діагностувальних зрізів до та на момент завершення формувальної частини дослідної роботи уможливила простеження динаміки формування не лише загалом професійної компетентності студентів як цілісної комплексної характеристики особистості, а й окремих її структурних складників.

Методика дослідження охоплювала зіставлення результатів, отриманих в експериментальній і контрольній групах, а також проведення систематичного поточного моніторингу якісних змін сформованості досліджуваного феномену й окремих його складників.

Принагідно зауважимо, що для експериментальної і контрольної груп було розроблено єдині вимоги та критерії оцінювання кожного етапу дослідної роботи для їхнього постійного порівняння в ході експерименту.

Діагностування рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики після проведення формувального експерименту здійснювали із застосуванням тих самих критеріїв, що й на

констатувальному, тобто воно відзначалося спрямованістю на розкриття динаміки рівня розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального та діяльнісно-творчого компонентів. Контроль на основі ідентичних критеріїв уможливив порівняння результатів діагностувальних зрізів на констатувальному та формувальному етапах експерименту, даних контрольної та експериментальної груп, а також отримання об'єктивної картини динаміки сформованості відповідних знань та особистісних якостей студентів унаслідок застосування експериментальної методики навчання.

Визначення результатів експерименту передбачало ретельний аналіз студентами психолого-педагогічних завдань, вивчення професійної діяльності студентів експериментальної групи у період практики, а також опрацювання їхніх усних і письмових відповідей.

До участі у формувальному експерименті було залучено експериментальну та контрольну групи. Під час експерименту порівнювали дані навчальних груп, тобто групи, що навчалася без уведення активного чинника (новітніх методичних підходів), і груп, що навчалася з уведенням експериментальних змін. Слід додати, що умови експериментальної роботи були однаковими для обох груп, тобто пасивні чинники не зазнавали змін упродовж усього часу дослідження.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано відповідно до основних вимог щодо проведення формувального експерименту психолого-педагогічних досліджень, а також питань статистичної та математичної обробки їхніх результатів (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін, Дж. Стенлі, Є. Сидоренко, Г. Суходольський).

Систематичне дослідження студентів дало можливість простежити динаміку розвитку їхніх професійних знань і вмінь у процесі застосування експериментальної педагогічної технології.

Проведений аналіз проблеми на теоретичному й емпіричному рівні слугував підставою для визначення цілей, завдань, змісту та методики

проведення формувального експерименту, який мав варіативний характер.

Перший етап – мотиваційно-ціннісний – він тривав упродовж 2009 – 2011 навчальних років і передбачав формування у студентів мотивації до музично-педагогічної діяльності, що вимагало вдосконалення індивідуальних характеристик кожного студента та відповідно до них застосування подальшого педагогічного впливу.

Рівень педагогічної орієнтації студентів на творчу діяльність зі шкільним колективом вивчали шляхом організації письмового опитування після завершення кожного етапу експерименту. Отримані результати фіксували у таблиці 3.3.1.

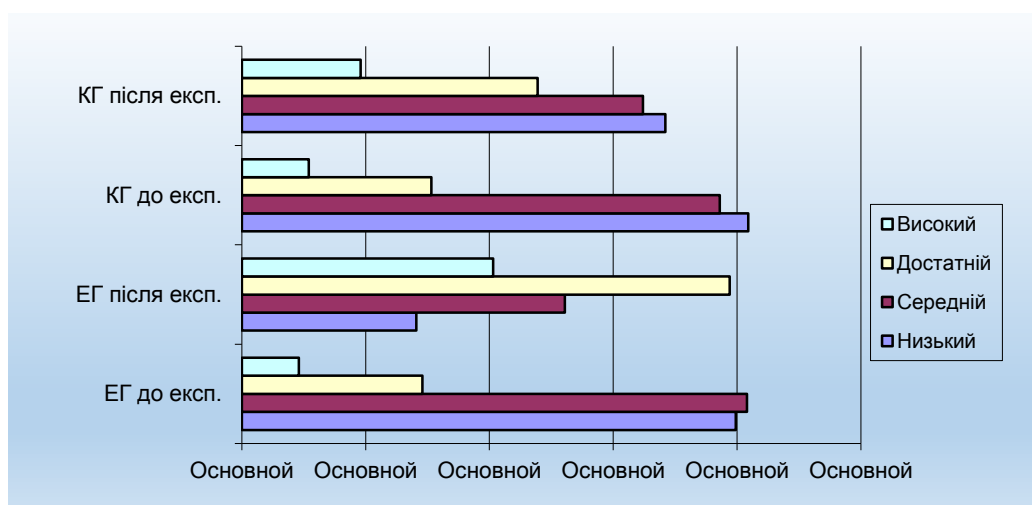
Таблиця 3.3.1

**Результати дослідження розвитку професійної компетентності
майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та
контрольної груп за мотиваційно-ціннісними критеріями (%)**

КРИТЕРІЇ	Рівень	Інститут мистецтв			
		ЕГ до експ., %	КГ до експ., %	ЕГ після експ., %	КГ після експ., %
Розуміння необхідності засвоєння основ музично-педагогічних і психологічних знань	1	30,3	30,2	6,4	20,4
	2	37,7	36,4	21,3	37,5
	3	28,1	28,6	54,4	32,5
	4	3,9	4,8	17,9	9,6
Розуміння суспільного значення майбутньої професії вчителя музичного мистецтва	1	26,5	24,6	7,9	15,1
	2	58,9	57,6	22,3	45,2
	3	11,5	14,7	49,4	30,5
	4	3,1	3,1	19,1	9,2
Сформованість у студентів стійкого інтересу до музично-педагогічної діяльності	1	33,3	37,3	6,1	35,2
	2	49,9	48,4	33,8	40,6
	3	10,1	11,6	44,8	18,1
	4	6,1	2,7	15,3	6,1
Прагнення набути знаннями та вміннями поліфункціональної творчої діяльності вчителя музичного мистецтва	1	28,2	31,2	10,3	28,1
	2	67,1	63,7	30,2	36,2
	3	4,7	4,3	33,7	27,5
	4	0	2,8	25,8	9,2
Розвитку професійної свідомості	1	67,2	63,7	38,2	54,1
	2	15,3	14,2	21,1	22,5
	3	14,8	14,2	22,5	14,5
	4	2,7	7,9	18,2	8,9
Потреба удосконалення методичних знань, пов'язаних зі шкільним творчим колективом	1	54,1	58,9	15,2	52,2
	2	15,8	11,5	27,7	12,4
	3	18,2	18,2	31,7	20,5
	4	11,9	11,4	25,4	14,9

Гістограма 3.3.3

Середнє арифметичне результатів дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за мотиваційно-ціннісними критеріями



На основі результатів експерименту можна зробити такий висновок: вищого рівня педагогічної орієнтації на професію вчителя музичного мистецтва досягли студенти експериментальної групи, що виявляли зростання на кожному етапі експерименту не лише знання специфічних особливостей роботи зі шкільним колективом, а й розуміння необхідності постійного вдосконалення рівня опанування окремими напрямками методичних знань, зокрема пов'язаними з організаторським етапом, що є запорукою ефективного функціонування навчально-виховного процесу в шкільному колективі.

В експериментальній групі вдосконалення професійної підготовки студентів забезпечували шляхом набуття психолого-педагогічних, методичних, спеціальних знань і вмінь, пов'язаних і зі специфікою керування дитячим хором, і роботою в школі, що тривало протягом усього експерименту, причому із залученням студентів до практичної діяльності ще з першого курсу. Відтак, студенти експериментальної групи вже на початковому етапі експерименту мали нагоду зрозуміти специфіку майбутньої музично-педагогічної діяльності.

У контрольній групі, в якій підготовку студентів спрямовували не на вивчення особливостей діяльності вчителя музичного мистецтва, а на

опанування загальних методичних основ професійної діяльності з творчими колективами, динаміка формування педагогічної орієнтації на музично-педагогічну діяльність була значно нижчою порівняно з експериментальною групою.

Для з'ясування мотивів студентів щодо обрання професії вчителя музичного мистецтва було проведено нищевикладений аналіз результатів дослідження.

Основним мотивом вибору професії вчителя музики назвали любов до дітей і бажання передавати їм свої знання та вміння 64,2% студентів. 13,1% опитуваних обрали цю професію, оскільки з дитинства мріяли бути загалом учителями. Решта студентів (23,2%) відповідала, що навчається в закладі з різних причин. У ході отримання даних звернули увагу на збільшення відсотка студентів, яким подобається обрана професія та які мають бажання спілкуватися з дітьми, передавати їм свій музично-естетичний досвід, що є виявом правильного спрямування мотивації навчальної діяльності.

Для встановлення мотивів майбутніх вчителів під час вибору професії музиканта-педагога пропонували відповісти на запитання: «Чому Ви обрали професію саме вчителя музики?». Аналіз результатів дає підстави стверджувати, що більшість студентів керувалася інтересом до музичного мистецтва (60%), бажанням відкрити естетичну красу музики дітям (17,8%). За прикладом своїх батьків, які обрали професію вчителя, навчаються 8,2% студентів. Відрадно, що серед опитуваних переважають ті студенти, які за своїми нахилами та бажаннями хочуть і отримують професійну підготовку вчителя музики. Утім, навіть для таких респондентів залишається актуальним питання престижу обраного фаху.

Для з'ясування особливостей розуміння студентами сутності професії майбутнього вчителя музичного мистецтва було проаналізовано їхні письмові роботи. Зазначимо, що в переліку якостей, обов'язкових для педагога, було названо: обізнаність і освіченість, врівноваженість, справедливість,

дисциплінованість, творчий підхід до справи, ввічливість, порядність, доброзичливість, охайність тощо. Переважна більшість студентів висловлювала бажання виявляти наявність цих якостей у своїй майбутній професійній діяльності. Так, у відповідях студентів на запитання про педагогічний такт відзначено різноманітні трактування його змісту, як-от:

- «тактовний вчитель завжди ставиться до учнів так, як би він хотів, щоб ставились до нього» (Надія Д.);

- «педагогічний такт – це уміння педагога навчити, достатньо зрозуміло пояснити матеріал» (Вікторія М.);

- «тактовний учитель має дотримуватись таких правил: при спілкуванні із учнем рахується із його думкою; при нагоді не ображає учня, не принижує його гідність, особливо при аудиторії; справедливий до всіх без винятку, «що заслужив, те й заробив»; відповідальний перед учнями; незважаючи на свої проблеми тримається «в рамках» належної поведінки на уроках» (Христина Т.).

Під час дослідження активність студентів у процесі навчання характеризували викладачами музично-теоретичних і виконавських дисциплін: високий рівень активності вони констатували у 26,5% студентів; достатній – у 20%; середній – у 34 %; низьким – у 20% студентів.

Специфіку особистісного зростання майбутніх фахівців простежували за допомогою методів тестування. Рівень професійної мотивації визначали за допомогою тестів на з'ясування ставлення студентів до педагогічної діяльності (додаток А), а для виявлення результатів тестування обрали таку бальну шкалу: 10 – 15 балів – низький рівень, 15 – 20 – середній, 20 – 25 – достатньому, а 25 – 30 – високому рівню.

Так, студенти із низьким рівнем не вважали професію вчителя музичного мистецтва суспільно потрібною та вагомою для них, надавали перевагу індивідуальним заняттям зі спеціального інструмента, прагнули до виконавського вдосконалення, з огляду на переконання, що саме виконавська

майстерність наблизить їх до професії вчителя музичного мистецтва, оскільки остання передусім вимагає наявності високих музичних здібностей і значного обсягу музичних знань. Загалом студенти із низьким рівнем не готові до вирішення і педагогічних, і творчих ситуацій із колективом. Студенти, які досягли середнього рівня, виявляли підвищену принциповість, зумовлену домінуванням у складних ситуаціях емоційності над конструктивністю.

Після експерименту, проведеного на базі Інституту мистецтв РДГУ, в експериментальній групі відбулося зниження середнього рівня студентів до 35,4% і низького до 5,8%, збільшення достатнього (до 50%) і високого (до 8,8%) рівнів. Показники контрольних груп залишилися на попередньому рівні.

Такий результат слід вважати підтвердженням доцільності діагностування студентів за обраними критеріями, виявом позитивного впливу вивчення професійної спрямованості студентів до музично-педагогічної діяльності, застосованих у цільовому та мотиваційному компонентах педагогічної технології. За результатами формувального експерименту спостерегли розбіжності у зміні мотиваційної сфери студентів експериментальної та контрольної груп, попри те, що до початку експерименту обидві вибірки були майже однаковими щодо рівня розвиненості професійної мотивації.

Студентів контрольних груп визнавали першорядними ситуативні мотиви щодо вже відомих спеціальних дисциплін (спецінструмент, диригування, комп'ютерне аранжування тощо). Означені тенденції було простежено не тільки на початковому, а й на завершальному етапі дослідження, результати якого дають підстави стверджувати, що професійні мотиви музично-педагогічної підготовки для студентів контрольних груп мають другорядне значення.

Для студентів експериментальної групи після проведення формувального експерименту характерними стали істотні зміни в їхній

мотиваційній сфері. Ідеться про підвищення рівня пізнавальної мотивації до музично-теоретичних і психолого-педагогічних дисциплін, що слугує підтвердженням ефективності проблемного викладання знань і вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності вчителя музики.

За результатами формувального експерименту з'ясовано, що більшість студентів усвідомила розуміти суспільну потребу майбутньої професії, розширила спектр своїх цінностей орієнтацій і вдосконалила власний професійний ідеал, почала орієнтуватися на спільну колективну творчість, досягнула творчу єдність музики та педагогічної діяльності.

Наступний – *когнітивно-пізнавальний* етап – педагогічної технології передбачав визначення рівня знань і професійних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сформованість педагогічних умінь роботи з учнями на уроці музичного мистецтва встановлювали шляхом вивчення послідовності виконання музично-педагогічних дій, зокрема затрат часу на їхнє виконання та якісного показника.

Слід підкреслити, що логічна послідовність у виконанні педагогічних дій – це один із найважливіших показників сформованої готовності до проведення уроку музичного мистецтва, усвідомлення такої професійної діяльності. Для виявлення педагогічних умінь студентам експериментальної і контрольної груп було запропоновано з'ясувати порядок виконання відповідних педагогічних дій, що стосуються роботи з дитячим хором (табл. 3.3.2). Із поданої таблиці видно, що студенти експериментальної групи правильно розуміють значення виконуваних педагогічних дій, що слугує підтвердженням їхнього вміння використовувати теоретичні знання в практичній діяльності; студенти контрольної групи на перший план висувують дії, пов'язані з виконавською діяльністю, причому частково нехтуючи віковими й індивідуально-психологічними особливостями дітей.

Таблиця 3.3.2

Послідовність виконання музично-педагогічних дій в учнівському хорі студентами експериментальної та контрольної груп

№ з/п	Музично-педагогічні дії	Послідовність виконання	
		ЕГ	КГ
1.	Вибір методики роботи з колективом	3	1
2.	Аналіз труднощів під час виконання	4	2
3.	Психолого-педагогічний аналіз діяльності колективу	1	4
4.	Аналіз результатів музично-педагогічної діяльності	7	7
5.	Планування уроку музичного мистецтва	5	3
6.	Визначення шляхів удосконалення роботи з учнівським колективом	2	6
7.	Розучування нового репертуару	6	5

Важливий критерій оцінювання рівня сформованих умінь – це затрата часу на окремі елементи репетиційних дій з учнівським хором (роботу виконували під час педагогічної практики).

Експеримент із запровадженням педагогічної технології передбачав виявлення характерологічних особливостей майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом проведення діагностування їхньої самооцінки за комплексними параметрами (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, сміливість, врівноваженість, самостійність, ініціативність) методики В. Петрушина [118].

Після діагностування з'ясовано, що низький рівень продемонстрували 35,2% респондентів, середній – 61%, достатній – 4%. Відповідні показники було отримано й у контрольній групі (30,1%; 63,9%; 6%). У ході експертного

оцінювання результатів брали до уваги характерологічні особливості студентів, що повинні сприяти їхній творчій самореалізації (сміливість, самостійність, готовність до нестандартного вирішення проблемних ситуацій, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, працелюбність).

За оцінками експертів переважна більшість показників відповідала низькому та середньому рівням – підтвердженням чого слід вважати і середню оцінку рівня сформованості всіх груп умінь – 0,57.

Коефіцієнт рівня сформованості характерологічних особливостей визначали за формулою $K_{ту} = (m + 1/2p) / Q$, де m – кількість показників, що мають високий рівень прояву; p – кількість показників, які мають середній рівень вияву; n – кількість показників, які мають низький рівень прояву, Q – загальна кількість показників. Для підвищення рівня особистісних можливостей студентів залучали макротехнології, призначенні для стимулювання розвитку характерологічних можливостей, необхідних для успішної творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва. Після завершення експерименту, за результатами самооцінювання, було виявлено, що на низькому рівні перебувають 12% студентів, на середньому – 51%, достатньому – 33%, а на високому – 4%.

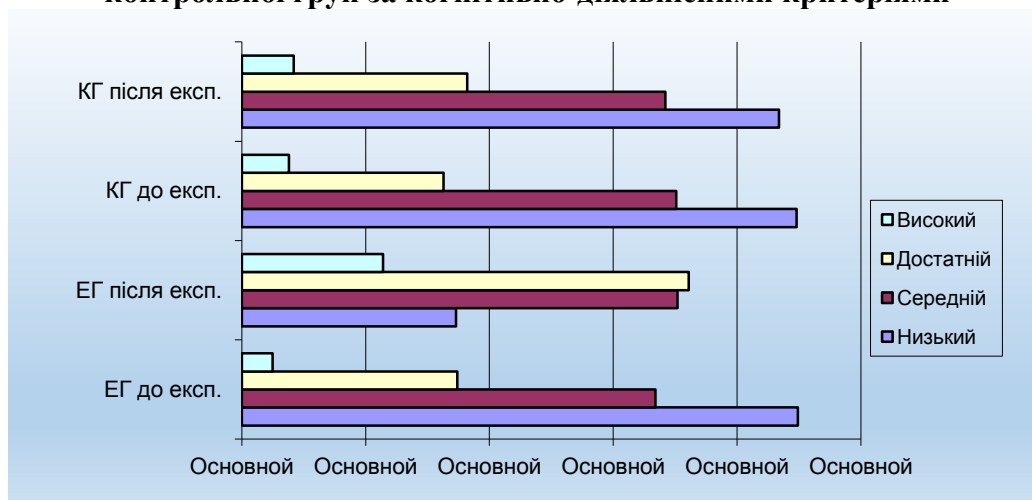
Таблиця 3.3.3

Результати дослідження за когнітивно-пізнавальними критеріями розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музики експериментальної та контрольної груп (%)

КРИТЕРІЇ	Рівень	Інститут мистецтв			
		ЕГ до експ., %	КГ до експ., %	ЕГ після експ., %	КГ після експ., %
Ступінь сформованості інтегративних знань і вмінь музично-педагогічної діяльності	1	10,2	10,5	3,4	8,2
	2	36,7	35,2	38,2	37,4
	3	53,1	51,1	54,2	51,3
	4	0	3,2	4,2	3,1
Своєрідність пізнавальних процесів (сенсорний, розумовий)	1	12,2	12,2	7,1	12,2
	2	58,5	57,4	36,2	54,5
	3	28,1	28,2	51,3	31,1
	4	1,2	2,2	5,4	2,2
Загальний інтелектуальний розвиток	1	34,2	39,1	6,2	35,5
	2	51,1	50,6	33,3	49,1
	3	10,6	9,1	45,2	15,2
	4	4,1	1,2	15,3	1,2
Розуміння принципів складання репертуару для учнівського колективу	1	28,2	30,5	9,5	28,4
	2	66,4	64,2	54,2	63,2
	3	5,4	4,1	35,1	7,2
	4	0	1,2	5,2	1,2
Виявлення та розвиток музичних здібностей учнів	1	67,2	62,4	37,4	54,3
	2	14,4	16,2	22,2	20,2
	3	16,3	15,1	24,3	18,3
	4	2,1	6,3	16,1	7,2
Розвиненість художньо-асоціативного фонду	1	57,2	57,3	14,2	56,2
	2	14,8	12,2	28,5	13,3
	3	18,2	17,3	31,2	16,2
	4	9,8	13,2	26,1	14,3
Знання способів самодослідження індивідуальності	1	84,5	82,4	34,4	78,3
	2	14,2	16,2	29,2	16,2
	3	1,3	1,4	28,3	3,5
	4	0	0	8,1	0
Розуміння необхідності професійного саморозвитку	1	64,6	64,3	26,4	58,4
	2	26,2	28,2	43,2	32,2
	3	6,1	4,3	18,1	7,1
	4	3,1	3,2	12,3	4,3

Гістограма 3.3.3

Середнє арифметичне результатів дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за когнітивно-діяльними критеріями



Після експерименту показники контрольної групи залишилися без істотних змін (32%; 63%; 4%; 1%), що вказували на необхідність усвідомленого опанування характерологічних особливостей студентів у навчальному процесі (таблиця 3.3.3). Результати експертного оцінювання дають підстави стверджувати про зростання коефіцієнта творчих можливостей студентів від 0,55 до 0,75, а відтак, – про позитивний вплив педагогічної технології, зокрема технологій проблемного та контекстного навчання.

У ході дослідження було визначено рівень знань студентів експериментальної групи щодо самореалізації вчителя музичного мистецтва шляхом виконання діагностувальної контрольної роботи, що відображала зміни якості їхніх знань. Так, до початку експерименту кількість правильних відповідей становила 0%, правильних неповних – 16%, а неправильних – 84%. Після його завершення відбулося зростання кількості правильних повних (38%) і правильних неповних відповідей (57%), а також зниження кількості неправильних (5%).

Для кількісної перевірки повноти психологічних і музично-педагогічних знань студентів скористалися формулою:

$$K_y(\text{гр}) = N + N1 \times 0,8 / N_0 < 1$$
, де K_y – коефіцієнт засвоєння знань;

N_0 – можлива кількість повних і правильних відповідей;

N – кількість правильних та неповних відповідей.

Якісний аналіз результатів слугував підставою для констатації про те, що студенти експериментальної групи глибше, ніж студенти контрольної, усвідомлюють зміст музично-педагогічних знань, краще обізнані зі змістом особистісних властивостей учителя музичного мистецтва, добре розуміють, що розвиток вольових якостей передбачає постійне самовдосконалення, цілеспрямованість.

Унаслідок проведеного дослідження з'ясовано, що більшість студентів експериментальної групи почала відчувати свідому потребу в опануванні спеціальних дисциплін, зокрема методичного спрямування (методика роботи з хором, практика роботи з хором, постановка голосу тощо). Зважаючи на появу в значній кількості студентів інтересу до музично-педагогічної діяльності, очевидним видається висновок про те, що застосування системи пізнавальних, проблемних і контекстних завдань, використання елементів навчальних технологій, які належали до педагогічної технології, є виправданим. Рівень сформованості музичних здібностей, які утворюють структуру професійних компетентностей учителя музичного мистецтва, на заняттях із диригування та хорового класу виявляли за допомогою методів самодослідження. За даними експерименту встановлено, що студенти контрольної та експериментальної груп іще не усвідомлюють повністю змісту й структури власної музикальності. Так, здебільшого студенти та викладачі зосереджували увагу на розвитку звуковисотного компонента музичного слуху та музичної пам'яті, проте не усвідомлювали значущості музичного мислення та артистизму для діяльності вчителя музичного мистецтва. З огляду на визначення музичного мислення стратегічною здібністю вчителя у ході дослідження, а саме – на заняттях із методики роботи з хором, вивчали рівні сформованості інтелектуальних і творчих умінь (аналіз зв'язків, виокремлення основного, порівняння елементів музичної форми, визначення суперечностей

між ними, узагальнення, оригінальність мислення) як професійно важливих і необхідних для репетиційного й організаційного аспектів професійної діяльності.

Результати експерименту відображали зміни показників студентів експериментальної групи – уміння виокремлювати у музичних творах основне. Перевірці підлягало вміння виокремлювати найсуттєвіші ознаки хорового твору та складні місця для виконання. До експерименту найсуттєвіші ознаки виокремлювали 12% студентів експериментальної та 14% контрольної груп, менше як половина знаходила у творах складні для виконання місця (39% і 41% студентів). Після експерименту результати експериментальної групи значно відрізнялися від аналогічних до експерименту (57%; 88%), на відміну від контрольної, в якій відбувалося підвищення результатів на незначний відсоток (18%; 52%). Слід відзначити і спроможність студентів експериментальної групи до побудови власних, не позбавлених сенсу, суджень про хорові твори.

Предметом експериментальної перевірки також було обрано сформованість умінь студентів знаходити певні суперечності в керуванні хором, альтернативність мислення, оригінальність вирішення завдань, гнучкість мислення, що дало змогу після отримання початкових результатів індивідуалізувати підготовку майбутніх учителів музики. У контексті виявленої залежності швидкості мислення від рівня нейродинамічних процесів особливу увагу звертали на студентів із високим рівнем нейротизму.

Шляхом аналізу остаточних показників результатів експерименту спостережено зростання у студентів експериментальної групи показників музичного мислення та інших показників музичних здібностей (музичної пам'яті, музичного слуху, уяви) на всіх рівнях. Після проведення формувального експерименту на основі відповідальної педагогічної технології відбулося підвищення професійних умінь за вказаними параметрами у студентів експериментальних груп (14%; 29%; 31%; 26%), що слугує

підтвердженням доцільності застосування пропонованої технології.

Утім скорочення теоретичного матеріалу з музичної психології у навчальному плані унеможливило подальше вдосконалення рівня музичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

З огляду на те, що одним із критеріїв професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є професійна самосвідомість фахівця, відображена в його професійній «Я»-концепції, вважали логічним діагностувати рівень розвитку професійної «Я»-концепції студентів до та після впровадження формувального експерименту.

Особливості цілісної «Я»-концепції майбутніх учителів досліджували за методикою Е. Шостра «Personal Orientation Inventory», що передбачає вивчення рівня гармонійності особистісного розвитку людини, рівня її самоактуалізації, прагнення до реалізації власних можливостей, творчого потенціалу (за концепцією А. Маслоу): часової компетентності, внутрішньої підтримки, ціннісних орієнтації, гнучкості поведінки та спілкування, самоповаги, самоприйняття, синергійності, сприйняття агресії, контактності, пізнавальних потреб і креативності [277].

Відносно високий рівень показників притаманний самоактуалізованій людині, яка визначає важливими для себе такі властивості, як життєдієвість і самовдосконалення. Тобто самоактуалізованою людиною можна вважати таку, яка задовольнила власні дифінітарні потреби та прагне до саморозвитку й удосконалення.

Загалом професійно підготовлений учитель музичного мистецтва здатний працювати у просторі гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованих взаємин, прагне до реалізації власного потенціалу, відчуває потребу особистісного та професійного самовдосконалення. Тільки самоактуалізований учитель, який внутрішньо сприймає та наслідує основні буттєві цінності, відкритий до нового досвіду, є доброзичливий і неупереджений має зрілу, цілісну «Я»-концепцію, спроможний ефективно

реалізувати творчу діяльність у всіх її напрямках.

Під час дослідження студентів експериментальної групи було розкрито певні зміни за показниками особистісного розвитку (перевірка знання способів самодослідження індивідуальності та засобів професійного саморозвитку) шляхом застосування методів складання автобіографії професійного зростання. Такий підхід уможливив підтвердження припущення, що формування й розвиток «Я»-концепції професіонала сприяють професійній рефлексії, посиленню усвідомлення професійного вибору та пов'язані з вивченням особистісних якостей і самовизначенням майбутнього фахівця.

Здебільшого студенти експериментальної групи визначали доцільність самодіагностування та вивченні особистісних і професійних властивостей. Студенти експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної, більшість яких продемонструвала значно нижчі результати за показниками суб'єктного зростання, почали розуміти необхідність самостійного ствердження власної індивідуальності. Унаслідок перевірки студентів контрольної групи встановлено загалом низький рівень прагнення до творчої самореалізації, певну невизначеність щодо виявлення специфічних ознак власної індивідуальності в ході музично-педагогічної підготовки.

Зазначимо, що ознайомлення студентів із результатами вимірювання власних індивідуальних характеристик зумовило їхнє подальше професійне вдосконалення, підвищення інтересу до психолого-педагогічних знань, зокрема до питань індивідуальної самореалізації. Після формувального експерименту студенти усвідомили потребу емоційного та духовного розвитку вчителя музичного мистецтва, доцільність врівноваженості та психічної стабільності, підтвердженням чого виступають його результати (18% – середній; 61% – достатній; 21% – високий).

Під час дослідження студентів експериментальної групи спостережено певні зміни їхнього суб'єктного зростання, очевидно детерміновані застосуванням методів підготовки особистісної і професійної «Я»-концепції та

ретроспективними оцінюванням життєвого та професійного шляху. Це слугує підставою для констатації, що засадничими для професійної підготовки виступають самовивчення і самовизначення, підготовки до професійної рефлексії, розуміння професійного вибору.

Підкреслимо, що до початку експерименту студенти демонстрували неспроможність осмислення власної індивідуальності через не наявність теоретичних знань про її структуру та зміст, нестійкість рефлексивної діяльності та її епізодичність. Після завершення експерименту відбулося зростання якості знань і розширення обсягу методичних прийомів, використовуваних для самопізнання та саморозвитку.

Студенти експериментальної групи здебільшого позитивно оцінили зміни у стосунках із викладачами, застосування методів самодіагностування та вивчення особистісних і професійних особливостей у навчальному процесі.

Загалом у ході формувального експерименту підтверджено доцільність розвитку позитивної самооцінки студентів, їхніх високих ідеалів і професійних цінностей, що зрештою позитивно позначаються на професійному зростанні. За результатами експерименту у студентів експериментальної групи почали спостережено підвищуватись здатності до самостійності, відповідальності за власні досягнення і невдачі.

Так, під час експерименту відбулося зниження низького (від 73,6% до 23,5%), зростання середнього (від 17,6% до 35,3%), достатнього (від 5,9% до 26,5%) та високого рівнів (від 2,9% до 14,7%), що дає підстави констатувати про розуміння студентами механізму професійного самовдосконалення та специфіки становлення індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Додамо, що зростання достатнього рівня розкриває зростання здатності студентів до усвідомленого вибору професії, їхніх прагнень до соціалізації та самоствердження.

На третьому – *діяльно-творчому етапі* було визначено рівень готовності до естетичного розвитку школярів засобами співу, встановлено

рівень характерологічних особливостей, співвідносний зі ступенем сформованості мотивації до організаційно-управлінської діяльності, оцінено рівень сформованості діяльнісно-творчого компонента ціннісних компетентностей у студентів експериментальної та контрольної груп. Слід зазначити, що в дослідженні спостережено значне корелювання між розвитку цілеспрямованості, самовладання, товариськості, організованості студентів і їхньої професійної підготовкою до управлінської діяльності.

Під час експерименту студенти повинні були продемонструвати прийоми діагностування музичних здібностей учнів, запропонувати засоби коригування недоліків музичного розвитку дітей, прийоми роботи над розвитком вокально-хорових навичок школярів, спланувати музичні заняття (урок музики, репетицію) з окремими учнями, з класом (чи з хоровим колективом). Виконання цих завдань викликало у студентів експериментальної та контрольної груп найбільші труднощі через відсутність не лише знань, а й практичного досвіду такої роботи.

Дані таблиці 3.3.4 дають підстави стверджувати про те, що знань і вмінь діагностувати музичні здібності продемонстрували студенти експериментальної групи.

Загалом спостережено у студентів експериментальної групи помітне зростання рівня знань і вмінь організаційно-управлінської діяльності вчителя музичного мистецтва. Важливим є те, що студенти добре розуміли зміст, структуру специфіки управлінської діяльності (планування, конструювання, сприяння розвитку, контроль, регулювання та стимулювання діяльності учнів), а також усвідомлювали сутність методів, засобів і форм виховання згуртованості школярів і постійного стимулювання інтересу до музики. Такі зміни можна пояснити тим, що студенти експериментальної групи одержали певний обсяг психолого-педагогічних знань, адаптованих до професійних контекстів музично-педагогічної діяльності.

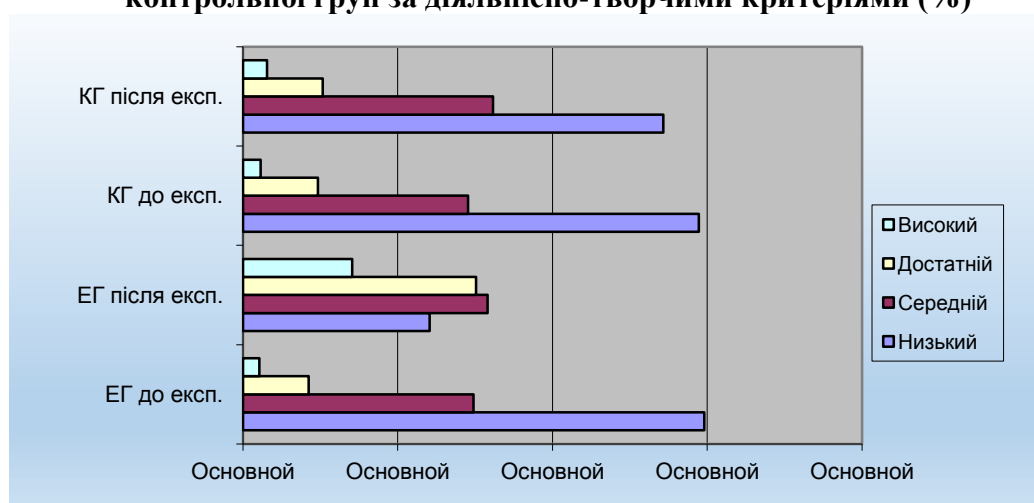
Таблиця 3.3.4.

Результати дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за діяльнісно-творчими критеріями (%)

КРИТЕРІЇ	Рівень	ЕГ до експ., %	КГ до експ., %	ЕГ після експ., %	КГ після експ., %
Естетичний розвиток школярів	1	84,2	83,3	23,2	80,4
	2	12,5	9,3	35,3	11,2
	3	3,3	7,4	34,2	8,4
	4	0	0	7,3	0
Діагностування музичних здібностей	1	25,7	25,5	14,2	21,2
	2	62,1	62,2	46,3	61,5
	3	12,2	12,3	26,3	17,3
	4	0	0	13	0
Аналіз непередбачуваних ситуацій і розкриття причинно-наслідкових зв'язків	1	61,4	62,4	33	64,4
	2	29,3	26,4	27	32,2
	3	9,3	11,2	31	3,4
	4	0	0	9	0
Уміння формувати в школярів стійкий інтерес до музичного мистецтва	1	67,2	64,5	26	51,3
	2	15,5	18,3	18	24,3
	3	9,1	8,1	29	12,2
	4	8,2	9,1	27	12,2

Гістограма 3.3.2

Середнє арифметичне результатів дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за діяльнісно-творчими критеріями (%)



Упродовж експерименту в експериментальній групі зазнали змін

показники всіх рівнів: до експерименту було виявлено низький (85%) і середній (12%), а після підвищення середнього (до 35%), достатнього (на 34%) та високого (7%) рівнів.

Загалом унаслідок проведення організованої професійної підготовки із використанням міжпредметних зв'язків і спеціально організованої практики студенти експериментальної групи набули обізнаності щодо основних напрямів музично-педагогічної діяльності, навчилися розуміти пріоритетні проблеми організації навчального процесу, виокремлювати специфічні ознаки роботи з учнівським колективом, робити певні узагальнення.

У студентів контрольної групи відбулися значно менші зміни показників умінь естетичного розвитку школярів.

Під час дослідження динаміки вмінь розвитку музичних здібностей дітей було отримано такі результати: у студентів експериментальної групи відбулося зростання показників достатнього (на 14%) і високого (на 13%) рівнів, проте зменшення частинки середнього (на 16%) і низького (на 11%) рівнів (див. табл. 3.3.4).

Водночас у контрольній групі частка середнього рівня була значно нижчою порівняно з експериментальною, що варто пояснювати змістом підготовки (в експериментальній групі приділяли більше уваги проблемам проектування навчального процесу, набуттю практичних умінь учителя музичного мистецтва, його особистісному розвитку).

До важливих завдань дослідження належало таке, як розвиток у студентів експериментальної групи вмінь аналізувати непередбачувані ситуації та виявляти їхні наслідки в музично-педагогічній діяльності. За результатами проведеної роботи постає очевидним, що студенти експериментальної групи під час аналізу різноманітних ситуацій використовували на психологічні знання, осмислювали специфіку й умови застосування керівних стилів, усвідомлювали роль традицій та інших засобів виховання (згуртованості, ціннісно-орієнтаційної єдності учнівського

колективу), розуміли необхідність добору привабливої мети. Це відображено й у кількісних результатах експерименту: студенти експериментальної групи продемонстрували зростання достатнього (на 22%) і високого (на 9%) рівнів, зменшення низького (на 30,5%) (таблиця 3.3.4). Студенти контрольної групи виявили здебільшого попередні результати, що слід пов'язати з неусвідомленістю ними основних понять, нерозумінням закономірностей проведенням уроків музичного мистецтва.

Перевірка динаміки вмінь розвивати в дітей інтерес до музичного мистецтва увиразнила зростання достатнього та середнього рівнів у загальній кількості студентів експериментальних груп (на 20% та 2%; у КГ на 4% та 7%). Слід зазначити, що в ЕГ відбулося зростання показники високого рівня на 19%. Студенти КГ продемонстрували незначне підвищення творчого рівня, що розкриває неповне використання педагогічних технологій у підготовці студентів за цим параметром.

Загалом у студентів експериментальної групи було виявлено значне зростання рівня професійної компетентності за діяльнісно-творчим компонентом, що охоплювала вміння вирішувати педагогічні проблеми, передбачати результати й коригувати діяльність учнівського колективу, ухвалювати і репродуктивні, і продуктивні рішення.

Студенти контрольної групи дещо формально опанували специфіку естетичного розвитку школярів, не повною мірою засвоїли знання й виробили вміння проектування мети і завдань, конструювання програми та планів, змісту музично-педагогічної діяльності. Більшість зі студентів цієї групи ігнорувала важливість ціннісно-орієнтаційної єдності учнівського колективу, ухвалювала репродуктивні управлінські рішення. Незначна динаміка розвитку їхніх музично-педагогічних знань і вмінь зумовлена традиційною системою професійної підготовки, в якій змістовно та процесуально не відображено специфіки роботи з учнівським творчим колективом.

Для даних експерименту використовували методи математичної

обробки. На основі наведених у таблиці 3.3.5 даних визначали середні арифметичні оцінки для кожного з критеріїв, за якими вивчали рівень професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 3.3.5

Динаміка розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп (%)

Рівень розвитку	Критерії професійної компетентності					
	Мотиваційно-ціннісні		Когнітивно-пізнавальні		Діяльнісно-творчі	
	До експерим.	Після експерим.	До експерим.	Після експерим.	До експерим.	Після експерим.
	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ
Низький	44,1/45,4	13,7/33,4	44,1/45,4	17,7/42,4	58,8/57,6	23,5/54,5
Середній	26,5/27,3	26,6/30,3	35,4/36,4	32,3/33,3	29,5/27,3	32,3/30,3
Достатній	17,6/15,2	39,6/24,2	17,6/15,2	38,2/18,2	8,8/12,1	29,5/12,2
Високий	11,8/12,1	20,1/12,1	2,9/3	11,8/6,1	2,9/3	14,7/3

Наведені у таблиці результати початкового та підсумкового діагностувальних зрізів рівня сформованості кожного з компонентів професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва слугують підставою для констатації про ефективність розробленої в дисертації педагогічної технології та процесу її впровадження.

Представлені в таблицях дані дають змогу стверджувати про істотні зміни рівнів сформованості кожного зі структурних компонентів професійних компетентностей студентів експериментальної групи. Динаміку таких змін відтворено у табл. 3.3.5, у якій порівняно результати початкового та підсумкового діагностувальних зрізів, проведених під час формувального експерименту.

Упровадження авторських спеціалізованих навчальних курсів, а також активізація самостійної роботи студентів призвели до суттєвого зростання в експериментальній групі рівнів сформованості кожного зі структурних компонентів професійних компетентностей.

Так, в експериментальній групі відбулося значне зменшення кількість осіб із низьким рівнем сформованості професійних

компетентностей (на 30,7 %) і зростання кількості осіб із достатнім (на 21,17 %) та високим (на 9,67 %) рівнями. Зазначені результати розкривають ефективність запропонованої педагогічної технології розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-педагогічної підготовки, доцільність її впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів.

У ході обчислення було виведено середнє арифметичне значення рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній і контрольній групах (рисунок 3.3.1). Для цього було використано формулу, подану в роботі Є. Сидоренко й адаптовану Т. Смирновою: $M = \sum X_i / n$, де X_i – кожне значення спостережуваної ознаки; i – індекс, який вказує на порядковий номер певного значення ознаки; n – кількість спостережень [146]. У нашому контексті $n = 100\%$, X_i характеризує рівень професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: від першого (низького) до четвертого, що відповідав високому рівню.

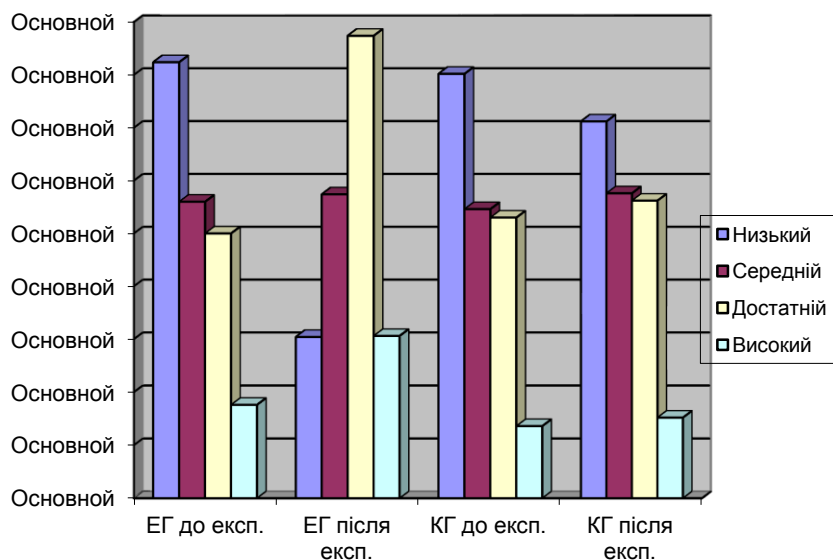


Рис. 3.3.1. Середнє арифметичне значення рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній і контрольній групах

Наведемо приклад обчислення середнього арифметичного для даних

низького рівня з таблиці 3.3.1. Скориставшись даними експериментальної групи до початку експерименту, отримаємо: $M = (1*44,1+2*17,6+3*58,8+4*44,1)/4=164,6/4=41,2$. На основі таких даних також обчислювали і загальне середнє арифметичне за кожним критерієм розвитку професійної компетентності. Узагальнені показники середніх значень підготовки студентів за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним і діяльнісно-творчим критерієм представлено на рисунку 3.3.1.

З огляду на отримані результати можна зробити висновок, що рівень знань, які визначали за мотиваційно-ціннісними, когнітивно-пізнавальними та діяльнісно-творчими критеріями, є вищим у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

За результатами експерименту підтверджено висунуту гіпотезу й доведено, що розроблена в дослідженні педагогічна технологія сприяє ефективному засвоєнню знань і набуттю професійних умінь, пов'язаних зі специфікою професійно-педагогічної діяльності, а відтак – розвиває професійну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до третього розділу

Розроблена в дослідженні педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлена теоретичними основами та недостатнім рівнем підготовки фахівців музично-педагогічного спрямування. Теоретичні основи (відповідність критеріям технологічності педагогічного процесу та вимогам до педагогічних технологій, кореляція з педагогічними технологіями розвивального, індивідуалізованого й диференційованого навчання) уможливають застосована педагогічної технології в сучасній музично-педагогічній практиці, чому сприяє відповідність технологічності музично-педагогічної підготовки вчителя музичного мистецтва та послідовності дій із підготовки майбутніх фахівців.

Ефективність педагогічної технології музично-педагогічної підготовки

вчителя музичного мистецтва детермінована оптимальністю використання її методичних компонентів, адекватних педагогічним принципам. У технології передбачено включений механізм визначення результатів музично-педагогічної підготовки студентів, що складається із критеріїв, показників і параметрів оцінювання. Дібрані критерії конкретизовано в показниках, що дають змогу оцінити компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Формувальний експеримент проведено за єдиною моделлю організаційно-методичної системи, що поєднує педагогічні технології, які відзначаються спрямованістю на розвиток професійної компетентності студентів.

Аналіз результатів експерименту було виконано за контрольнопорівняльним методом, який передбачав перевірку та зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп під час формувального експерименту.

На основі даних порівняльного дослідження визначено значні позитивні зміни в динаміці розвитку професійної компетентності студентів експериментальної групи.

У ході експерименту доведено, що професійні компетентності розвинуто у студентів, які навчалися за розробленою педагогічною технологією на рівні не нижчому, ніж середній, достатній і високий. З огляду на це констатовано про високу ефективність пропонованої педагогічної технології та підтверджено гіпотезу про можливість істотного підвищення рівня ефективності музично-педагогічної підготовки студентів шляхом застосування педагогічної технології, створеної на засадах розкриття специфіки майбутньої професійної діяльності.

Експериментальні дані відображають високі показники розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, досягнуті внаслідок змістовного забезпечення останньої в курсах «Методика роботи з дитячим колективом», «Диригування», «Хоровий клас» і

впровадження спецкурсу. Показовими були дані про розуміння студентами необхідності вдосконалення особистісних якостей, постійного творчого пошуку та бажання до професійної самореалізації, розвитку комунікативних умінь.

Реалізація створеного програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяла підвищенню рівня їхніх професійних знань, умінь та особистісних якостей, а також загальнокультурного та духовного рівнів. Теоретично розроблені та впроваджені дисертантом програми навчальних курсів і спецкурсів «Методика роботи з дитячим хоровим колективом», забезпечення їх навчальними посібниками зумовили розвиток професійних якостей студентів, розширення їхнього тезауруса, формування уявлення про шкільну музичну творчість і спонукали до вдосконалення комунікативних знань. За результатами формувального експерименту доведено, що запропонована технологія розвитку професійної компетентності є гуманістично-зорієнтованою, ефективною та призводить до покращення якості музично-педагогічної підготовки студентів.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 3

1. Пастушенко Л. А. Проектування та оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки № 37 (205)*. 2012. С. 130–135.
2. Пастушенко Л. А. Технологічний концепт розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 21. Ч. 2. 2016. С. 109–115.
3. Пастушенко Л. А. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів музики. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (23 березня 2017)*. Рівне. 2017. С. 128–132.

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено й запропоновано новий підхід до вирішення наукової проблеми розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, який полягає у визначенні педагогічної технології та побудові концептуальної моделі формування її змісту, розробленні й упровадженні в практику навчання студентів за спеціальністю «Музичне мистецтво» науково-методичної системи формування цілісних знань про об'єкти професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Одержані дослідницькі результати підтвердили вихідну гіпотезу, а реалізовані мета й завдання дослідження дали змогу сформулювати такі висновки та пропозиції.

1. У ході комплексного аналізу філософської, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури доведено актуальність упровадження професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у сферу професійної освіти. Виявлено, що такий аспект підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, як формування професійних компетентностей на основі розробленої педагогічної технології, є малодослідженим, а його практичне вирішення потребує глибокого осмислення для уникнення вузького, однобічного підходу.

Узагальнення наукових ідей переконує в доцільності розвитку під час підготовці майбутніх фахівців професійних компетентностей, які забезпечують можливість удосконалення особистісних якостей завдяки використанню сучасних технологій, сукупності прийомів і методів, як відзначаються спрямованістю на розширення спектра ціннісних потреб, формування світогляду та практичного досвіду внаслідок прилучення особистості до широкого кола художніх і наукових цінностей.

2. Розглянуто сутність поняття «компетентність», яке складають, крім когнітивно-знаннєвого, ще й ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-творчий компоненти. Компетентність потрактовано як інтегральну якість особистості, що має вияв у загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на

знаннях, цінностях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та зорієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності.

Професійну компетентність учителя музичного мистецтва означено як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає наявність досконалих теоретичних знань і практичних навичок, уміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо та нестандартно вирішувати проблемні ситуації, бути відповідальним за наслідки своєї роботи, а також прагнення до професійного зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти.

На основі концепції М. Левшина поняття «педагогічна технологія» витлумачено як множину обґрунтованих проєктивних дій, виконаних суб'єктами освітнього процесу для підготовки компетентного фахівця з музичного мистецтва відповідно до вимог інформаційного суспільства.

3. Визначено й обґрунтовано критерії розвитку професійних компетентностей учителя музичного мистецтва. Запропоновано змістові характеристики рівнів, які зумовлюють специфіку їхніх виявів і взаємозв'язків.

Трактування професійної компетентності як процесу набуття студентами відповідних знань, умінь і навичок музично-педагогічної діяльності, а її структури – як єдності трьох компонентів детермінує необхідність оцінювання рівня їхньої сформованості у студентів за мотиваційним, когнітивним і діяльнісно-творчим критеріями.

Мотиваційний критерій відображає професійну зорієнтованість студентів на професію вчителя музичного мистецтва. Когнітивний критерій застосовано для оцінювання наявності у студентів сукупності знань, потрібних для майбутньої професійної діяльності, та є домінуючим серед інших груп критеріїв. Діяльнісно-творчий критерій забезпечує оцінювання готовності студентів до виконання завдань, пов'язаних із музично-педагогічною, організаційно-управлінською та концертною діяльністю дітей.

Із використанням розроблених критеріїв підтверджено гіпотезу про недостатній рівень розвитку професійної компетентності студентів-випускників вищих мистецьких навчальних закладів. Виявлено причини, що унеможливають професійний розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва: а) недостатня професійна мотивація студентів на початковому етапі навчання; б) неспрямованість традиційної професійної підготовки на розкриття багатоаспектної професійної діяльності, її системного бачення; в) невідповідність навчальних програм і теоретичної та практичної підготовки студентів і непов'язаність таких видів підготовки, що зумовлено традиціями, інертністю; г) низький рівень професійної задоволеності, негативне ставлення до майбутньої професії.

4. Педагогічну технологію розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вибудовано на інтеграції та індивідуалізації; вони забезпечують якісне поєднання дисциплін різних навчальних циклів (культурологічного, психолого-педагогічного, спеціального, музично-теоретичного), сприяють розвитку творчого мислення студентів, поглибленню їхніх знань, становленню системи гуманних цінностей особистості, а також формують професійну самосвідомість, що знаходить відображення в розвитку мотивації до професії, розвитку рефлексивності як системоутворювальної професійної якості вчителя.

У процесі дослідження встановлено, що основою запропонованої педагогічної технології обрано єдність освітніх цілей, ефективне стимулювання пізнавально-професійної мотивації студентів і врахування в навчальному процесі специфіки поетапності їхньої професійної підготовки.

5. Унаслідок педагогічного експерименту доведено ефективність авторської педагогічної технології, результатом якої є впровадження в освітні програми інноваційної компоненти, підготовка посібників і навчально-методичних матеріалів для студентів і викладачів, а також оновлення змісту підготовки студентів музично-педагогічного профілю.

Наприкінці педагогічного експерименту спостережено абсолютний приріст усіх показників розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи порівняно з контрольною.

Шляхом експериментального дослідження підтверджено: запропонована педагогічна технологія забезпечує ефективність процесу розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, про що дає підстави стверджувати зростання рівнів розвитку професійної компетентності студентів експериментальної групи за всіма показниками визначених критеріїв на тлі неістотних змін рівнів розвитку професійної компетентності респондентів контрольної.

За результатами дослідження підтверджено гіпотезу та правильність застосованої методології.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає підстави подати для вищих мистецьких навчальних закладів такі рекомендації: відмовитися від вузькофахового підходу в музично-педагогічній підготовці студентів на користь міждисциплінарного й інтегративного підходів, що відповідає науковій парадигмі мистецької освіти; створювати необхідні умови для заохочення викладачів до розроблення елективних спецкурсів і спецпрактикумів для студентів, які забезпечуватимуть особистісну мотивацію та прагнення до опанування майбутньою професією; уникати застосування антипедагогічних методів залучення студентів до творчої діяльності, шукати ефективні способи їхньої мотивації до творчої самореалізації.

Теоретичні результати дослідження можуть слугувати основою для підготовки підручників і навчальних посібників, розроблення нових програм із музично-педагогічного та спеціального циклів навчальних дисциплін.

Дисертаційну працю може бути успішно використано для подальшого вдосконалення підготовки студентів, які навчаються за іншими спеціалізаціями

для апробації новітніх педагогічних технологій, спрямованих на індивідуалізацію, оновлення змісту підготовки вчителів музичного мистецтва.

У дисертаційній роботі не висвітлено всіх аспектів проблеми професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, відтак подальшого дослідження потребують питання художньо-естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва та їхньої фахової адаптації до сучасних потреб суспільства

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
2. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. №1. С. 72 - 75.
3. Алексеева М. И. Мотивация учения студентов и удовлетворенность выбором вузом. *Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности*. Одесса, 2006. С. 65 – 71.
4. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя - музыканта [Ноты] Москва: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. 336 с.
5. Аліксі́чук О. С. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами народної музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – Київ, 2000. 16 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. Москва: Наука, 2001. 277 с.
7. Андреев В. И. Педагогика: уч. курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
8. Андрущенко В. П. Освіта має плекати духовність. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. Вип. 11(24). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. С. 3 – 7.
9. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Наук. зап. АН ВШ України*. Київ: 2004. Вип. 6. С. 59 –71.
10. Анохин П. К. Философские аспекты функциональной системы. Москва: Наука, 1978. 400 с.
11. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. Москва: Просвещение, 1983. 224 с.
12. Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю музыки. *Музыкальное воспитание в школе*. М., 1982. Вып. 15. С. 42 – 54.],

13. Артемчук Г. І. Методика організації науково-дослідної роботи: навч. посіб. / Київ, 2000. 271 с.
14. Арчажникова Л. Г. Сущность профессионально-педагогического мастерства учителя музыки. Свердловск, 1991. 128 с.
15. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дисс... док. пед. наук: 13.00.01/ Москва, 1986. 442 с.
16. Асафьев Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании* / ред. Е. М. Орловой. 2-е изд. Москва, 1973. 142 с.
17. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. Львов: Свит, 1990. 160 с.
18. Афонченко Л. Ф. Подготовка студентов вуза искусств к профессиональной педагогической деятельности (на примере специальности «Фортепиано»). Елец, 2004. 209 с.
19. Баев Б. Ф. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва, 2008. 378 с.
20. Базиков А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления. Тамбов, 2002. 311 с.
21. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: Волинь, 2008. 232 с.
22. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 413 с.
23. Безрукова В. С. Педагогика: учеб. Екатеринбург, 1996. 412 с.
24. Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. Санкт-Петербург: Издат. Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 704 с.

25. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике: монография. Москва - Волгоград: Перемена, 2003. 164 с.
26. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
27. Бех Д. І. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
28. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
29. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
30. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. Ред.. О. В. Овчарук]. Київ: «К.І.С.», 2005. 148 с.
31. Боблієнко О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2013. 200 с.
32. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8 – 14.
33. Бондар В. І., Севастюк М.С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи. Київ, 2000. – 60 с.
34. Бровко М. М. Мистецтво: філософсько-культурологічні виміри: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2008. 237 с.
35. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 31– 39.

36. Вазін К. Я., Петров Ю. М., Беліловска В. Д. Педагогічний менеджмент. Москва: Педагогіка, 1991. 267 с.
37. Вальтер Б. О музыке и музицировании. *Исполнительское искусство зарубежных стран*. Вып. 1. М., 1962. 118 с.
38. Вебер М. Политика как призвание и профессия / [пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко]. Москва: Прогресс, 1990. С. 644 – 706.
39. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
40. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. – 205 с.
41. Верещак О. М. Музичне мислення як предмет наукового дослідження. *Вісник КНУКіМ*. Вип. 13. Серія «Педагогіка». Київ, 2005. С. 15 – 22.
42. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / [ред. Шелогурова Г. Н.]. 5-е изд. Москва: Лабиринт, 1999. 350 с.
43. Гегель Г. Ф. Система наук. Санкт - Петербург: Наука, 1999. Ч. 1. Феноменология Духа. – 444 с.
44. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
45. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Київ: Просвіта, 1996. 312 с.
46. Годник С. М. Становление профессиональной компетентности учителя: учеб. Пособ. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. 346 с.
47. Голованова Ю. С. Формирование профессиональной компетентности будущего режиссера-педагога: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 Волгоград, 2007. 20 с.

48. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. с. 23 – 30.
49. Головань М. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки «фінанси і кредит». *Вища школа*. 2011. № 9. С. 27 – 38.
50. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 81 – 107.
51. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
52. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ, 2004. 243 с.
53. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти: дис. ... д-ра наук: 13.00.01. 2009. 403 с.
54. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
55. Драгайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2008. Вип. 145. С. 25 – 28.
56. Дружилова С. А. Этапы формирования профессиональной компетентности. *Непрерывное образование как условие развития творческой личности*: сб. мат. фестиваля педагогического творчества (28 – 29 августа 2000 г.). Новокузнецк: ИПК, 2001. С.32 – 36.
57. Дуранов М. Е. Педагогические основы научно-атеистического воспитания учащейся молодежи: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Красноярск, 1983. 37 с.

58. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. Москва: Музыка, 1988. 80 с.

59. Життєва компетентність особистості / [за ред.: Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова]. Київ: Богдан, 2003. 517 с.

60. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови. Харків: Торсінг плюс, 2010. 768 с.

61. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Ростов на Дону: Феникс, 2003. 288 с.

62. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. Пос. Москва, 2005. 216 с.

63. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 25 – 28.

64. Зелинский А. Б. Диагностика индивидуальных особенностей музыкальной памяти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Научно-исследовательский институт психологии УССР. Киев, 1986. 16 с.

65. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34 – 42.

66. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. Київ, 2003. С. 15 – 30.

67. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.

68. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. К.: Віпол, 2001. С. 3 – 11.*

69. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О.В. Компетентностный

подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. Москва: АПКиППРО, 2005. 101 с.

70. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Москва: Чистые пруды, 2007. 32 с.

71. Ильченко А. А. Повышение эффективности обучения студентов музыкально-педагогических факультетов в оркестровом классе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Київ: 1980. 16 с.

72. Иванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2010. Вип. 52. С. 152 – 156.

73. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106 – 110.

74. Ильченко О. О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності. Київ, 1994. 116 с.

75. Ильченко О. О., Сверлюк Я. В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне: Перспектива, 2004. 200 с.

76. Кабалецкий Д. Б. Как рассказать детям о музыке? 3 изд. Москва: Просвещение, 1989. 191 с.

77. Кабриль К. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики на основі компетентнісного підходу. *Вища освіта України*. 2010. Т. 2, № 3. С. 371 – 376.

78. Кабриль К. В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2013. 200 с.

79. Кан-Шпейер Р. Руководство по дирижированию. *Дирижерское*

исполнительство / за ред. Р. Кан-Шпейер – Москва: 1976. 105 с.

80. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Харків, 2004. 27 с.

81. Каспина В. А. О методах воспитания и их классификациях. *Советская педагогика*. 1970. № 1. С. 281 – 290.

82. Кларін М. В. Інновації у світовій педагогіці: навчання на основі дослідження, ігри та дискусії. (Аналіз зарубіжного досвіду). – Рига: НВЦ «Експеримент», 1995. 176 с.

83. Коджаспирова Г. М., Каспиджаров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

84. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец 13.00.02 Київ, 2009. 48 с.

85. Копорулина В. Н., Смирнова М. Н., Гордеева Н. О., Балабанова Л. М. Психологический словарь / под общей ред. Ю. Л. Неймера. - Ростов на Дону: Феникс, 2003. 640 с.

86. Коссов Б. Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития. *Вопросы психологи*. 1995. № 6. С. 12.

87. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учебн. пос. [для студ. вузов]. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 394 с.

88. Критский Б. Д. Образовательный текст и его интерпретация: опыт культурно-исторического исследования. *Вопросы теории и практики подготовки учителя музыки*. Москва: Искусство в школе, 2000. С. 3 – 5.

89. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие. Москва: Высш. шк., 1990. 142 с.

90. Кузнецов И. В. Избранные труды по методологии физики. Москва: Наука, 1975. 296 с.

91. Кузовлев В. П. Образование и профессиональная подготовка студентов в вузе. Процессы интеграции в обучении: межвузовский сборник научных трудов. Москва: ТЦ «Сфера»; Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2003. С. 3–8.

92. Кузовлев В. П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (научно-методический и организационно-пед. аспекты): монография. Москва: МПУ; Елец: ЕГПИ, 1991. 131 с.

93. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 105 с.

94. Кульчицька О. І., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: наука – практиці. Вип.1 / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. 280 с.

95. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навчальний посібник. 3-є вид. Харків: НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. 320 с.

96. Лазарев В. С. Деятельностный подход к пониманию целей высшего образования. *Образовательная политика*. 2007. № 4. С. 78 – 85.

97. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 Нижний Новгород, 2007. 24 с.

98. Левина И. Р. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: Уфа, 2004. 197 с.

99. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.

100. Лепин П.В., Крашенинников В. В, Барахтенова Л.А. Концепция интегральной педагогики и пути её реализации. *Школа духовности*. 2001. № 5. С. 74.

101. Лесовиченко А.М. Как учить учителей музыки. Специалист. 1998. № 11. С. 9.
102. Лі Чуньпен. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 203 с.
103. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*: матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. Харків: ОВС, 2002. С. 3 – 8.
104. Луговий В. І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка психологія : науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2013. № 1. С. 15.
105. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. *Вища освіта України*. 2009. Дод. 4, Т. 1 (13). С. 393 – 401.
106. Макешина Л. А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное значение в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие. Москва: Прогресс-Традиция; МПСИ; Флинта, 2005. 187 с.
107. Максименко С. Д. Генеза існування особистості. Київ: Вид-во ООО «КММ», 2006. 240 с.
108. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. учеб. пособ. Москва, 2002. 480 с.
109. Маркова, А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
110. Маркова, А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
111. Маслоу А. Психология бытия. Москва: Реал-бук, 1997. 300 с.
112. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.

113. Матяш Н. В. Методы социально-психологического обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр Академия, 2010. 96 с.

114. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.

115. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. Київ, 2007. 235 с.

116. Москалюк Н. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх вчителів біології у вищих педагогічних закладах освіти. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*. Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 188 с.

117. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. педвузов / под ред. В. А. Слостёнина. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.

118. Музыкальное воспитание в школе: сборник статей / сост. О. А. Апраксина. Вып. 15. Москва: Музыка, 1982. 160с.

119. *Музыкальное мышление: проблемы анализа и моделирования*: сб. науч. тр. КГК им. П. И. Чайковского / отв. ред. Л. И. Дыс. Київ: Музична Україна, 1988. 113 с.

120. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Київ, 2008. 20 с.

121. Мусин И. А. Техника дирижирования. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург: Музыка, 1995. 204 с.

122. Назарова Т. С. Педагогические технологии – новый этап эволюции? *Педагогика*. 1997. № 3. С. 20 – 27.

123. Науказ Д. А. Формирование профессиональной готовности учителя к

музыкально-педагогической деятельности в условиях модернизации системы образования в России: монографія. Москва: Прометей, МПГУ, 2003. 240 с.

124. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. Москва: Музыка, 1988. 240 с.

125. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*. Монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вид-во «Віпол». 2000. 450 с.

126. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. 396 с.

127. Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Падалка О. С. Педагогічні технології у сучасному вузі. Київ: ІСДО, 1994. 123 с.

128. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: К.І.С., 2004. С. 15 –21.

129. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд. Москва: Азъ, 1994. С. 615.

130. Олексюк О. М. Діагностика мистецької компетентності студентів: пошук методичного інструментарію. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ, 2010. Дод. 4, том V. 572 с.

131. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах: навч. посіб. Київ: ДАККіМ, 2004. 135 с.

132. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.

133. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. Київ: Знання України, 2004. 263 с.

134. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.01 / Київ, 1997. 333 с.

135. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюн. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.

136. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Київ, 2004. 45 с.

137. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. Москва: Знание, 1986. 80 с.

138. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / [за наук. ред. І. А. Зязюна]. Чернівці: Зелена Буковина, 2009. 752 с.

139. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ, 2008. 274 с.

140. Пастушенко Л. А. Інструментальне виконавство в структурі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. *Гуманістичні орієнтири мистецької освіти*: матеріали 5 Міжнародної науково-практичної конференції (25 – 27 квітня 2013 р.). Київ: Київ. нац. пед. унт. ім. М. Драгоманова, 2013. С. 19.

141. Пастушенко Л. А. Основні закономірності музично-виконавської діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський: [б. в.], 2010. Вип. 6. С. 295 – 299.

142. Пастушенко Л. А. Педагогічні технології розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2015. Випуск 1. – 2. С. 82 – 87.

143. Пастушенко Л. А. Проектування та оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки № 37 (205), 2012. С. 130 – 135.

144. Пастушенко Л. А. Развитие профессиональной рефлексии будущего

учителя музики. *Вектор науки ТГУ*. Серія: Педагогіка, психологія. № 3 (18) 2014. С. 163 – 165.

145. Пастушенко Л. А. Розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (16 – 17 жовт. 2014 р.). Київ: Київ. унт. ім. Б. Грінченка, 2014. С.650 – 660.

146. Пастушенко Л. А. Технологічність професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Методологічні та методичні засади мистецької освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 – 16 травня). Ніжин: Ніжинський державний університеті імені Миколи Гоголя, 2013. С.221–227.

147. Пастушенко Л. А. Характерні особливості педагогічної технології підготовки вчителя музики у вищому мистецькому навчальному закладі. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 133. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 309 – 318.

148. Пастушенко Л.А. Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. №1. С. 66 – 71.

149. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / за ред. М. Б. Євтуха. Рівне. – Тегіс, 2009. – 400 с.

150. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка. *Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века*: Материалы 6-й междисциплинарной науч.-практ. конференции аспирантов и соискателей (3 – 4 апреля 2003 года). Москва, 2003. С. 177 – 181.

151. Петрушин В. И. Музыкальная психология: пос. для учащихся и

студентов сред. и высш. муз. учеб. заведений. Москва: Пасим, 1994. 303 с.

152. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Київ, 1997. 52 с.

153. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

154. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи. Підр. Київ: Каравела, 2011. 360 с.

155. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис. ... канд. наук: 13.00.04 / Житомир, 2008. 20 с.

156. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монографія. 2-е изд. испр. Минск: БГПУ, 2005. 195 с.

157. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 1. С. 65 – 69.

158. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та укр. перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

159. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1989. 205 с.

160. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ. 2008.

161. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: навч. посіб. Харків: Колегіум, 2005. 224 с.

162. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. За ред. В. Шапвря. Харків: Прапор, 2009. 669 с.

163. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 1999. 144 с.

164. Решетников Ю. Г. Психолого-педагогические основы субъективного развития специалиста: пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений. Белгород: Изд-во Белгородского юридического института МВД РФ, 2001. 137 с.

165. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 208 с.

166. Роботова А. С., Леонтьева Т. В., Шапошникова И. Г. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А. С. Роботовой. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.

167. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 1998. 496 с.

168. Роджерс Карл Р. К науке о личности. *История зарубежной психологии, 30-е 60-е гг.* / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва : Изд-во МГУ, 1986. 342, [2] с. С. 200 – 232.

169. Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання: у 15 т. *Освіта і управління*. 2004. № 3 – 4. Т. 7. С. 18 – 23.

170. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ: Либідь, 2001. 288 с.

171. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.

172. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.

173. Рудзик М. Ф. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов образовательной области «Искусство» профильных общеобразовательных учреждений в условиях института повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: Москва, 2005. 201 с.

174. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ: ІЗМН, 1998. 182 с.
175. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: навч. книга – Богдан, 2005. 360 с.
176. Рыжих Н. П. Использование медиаобразования в воспитании детей / под ред. А. В. Федотова. Таганрог, 2011. 232 с.
177. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. Казань, 2008.
178. Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія. Рівне: РДГУ, 2007. 235 с.
179. Світайло С. В. Зміст і структура фахової компетентності майбутніх учителів музики, які здобувають диригентсько-хорову підготовку. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 7 (116). С.17 – 20
180. Світайло С. В. Особливості формування фахової компетентності учителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. *Серія «Педагогічні та історичні науки»*. Вип. 95. Наук. записки. Київ, 2011. 215 с.
181. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
182. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
183. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2010. Вип. 53. С. 183 –186.
184. Семин Ю. Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. 182 с.
185. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ:

Міленіум, 2006. 344 с.

186. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.

187. Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М., Кульчицька О. І., Сігаєва Л. С., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

188. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

189. Слостенин В. А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С. 83.

190. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. Харків: Константа, 2002. 256 с.

191. Смирнова Т. А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 502 с.

192. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

193. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. 2011. Вип. 2. 184 с.

194. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24 – 32.

195. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ: «Рад. школа», 1976. Т.3. 670 с.

196. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты). Москва: МГУ, 1984. 344 с.

197. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва, 1983. 256 с.

198. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985. Т. I. 328 с.
199. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. *Избр. психол. Труды* / Б. М. Теплов. Воронеж: Модек, 2003. 638 с.
200. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва: Паука, 2003. 377 с.
201. Терентьева Н. А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования: монографія. Санкт-Петербург: Образование, 1996. 78 с.
202. Тертель А. Л. Психология: курс лекций: учеб. пособ. Москва: Проспект, 2007. 246 с.
203. Тимошенко О. С. Музична освіта України на сучасному етапі. *Укр. музикознавство: науково-методичний збірник / упорядкування І. А. Котляревського*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського. 2000. Вип. 29. С. 3 – 8.
204. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / сост. В. И. Даль. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. Т.4. 683 с.
205. Трач Ю. Вища освіта в Україні в аспекті глобалізації. *Нова педагогічна думка: наук. метод. журнал*. Рівне: РІПКПК, 2006. № 4. С. 3 – 6.
206. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіль, 2008. 22 с.
207. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. 210 с.
208. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
209. Уманский Л. И. Лутошкин А. Н. Психология и педагогика работы организатора. Москва: 1984. 193 с.
210. Усова А. В. Требования к подготовке учителя в свете концепции

модернизации российского образования на период до 2010 года. *Педагогическое образование и наука*. 2003. № 2. С.4 – 8.

211. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.

212. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ, 2005. 20 с.

213. Федорович Е. Н. Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов и его роль в современном музыкальном образовании: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01/ Москва, 1977. 353 с.

214. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с

215. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: УРЕ, 1986. 800 с.

216. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Тернопіль, 1997. 192 с.

217. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.

218. Фролов Ю. В., Махотин А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. 34 – 41.

219. Фромм Э. З. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. Москва: АСТ, 2010. 352 с.

220. Хайдеггер М. Разговор по просёлочной дороге: Избр. ст. позднего периода творчества. Москва: Высш. школа, 1991. 190 с.

221. Хайкин Б. Э. Беседы о дирижёрском ремесле: Статьи. Москва: Сов. композитор, 1984. 264 с.

222. Халаш Г. Индивидуальные компетентности и запросы общества.

Ключевые компетентности для Европы: материалы симпозиума. Страсбург, 1996. С. 280.

223. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование.* 2003. № 2. С. 58 – 64.

224. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2012. 200 с.

225. Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 1998. 32 с.

226. Цыпин, Г. М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. Москва: Музыка, 1988. 275 с.

227. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К., 20 с.

228. Чабанный В. Ф. Педагогическое руководство хоровой самодеятельностью: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Ленинградский государственный институт культуры им. Н. К. Крупской. Ленинград, 1990. 48 с.

229. Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи. Москва: 1953. 221 с.

230. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні процеси в освіті. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи:* монографія. / О. В. Чалий. Київ: «Віпол», 2000. С.158 – 175.

231. Чепурных Е. Е. Воспитание студентов в условиях современного вуза. Всероссийской научно-практической конференции (2 – 4 марта 1999 г.). Москва, 2000. С. 3 – 4.

232. Черкасов В. Ф. Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні

(друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищ. освіти АПН України. К., 2009. 36 с.

233. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ - ДАНА, 2002. 437 с.

234. Чернилевский Д. В., Филагов О. К. Технология обучения в высшей школе / под ред. Д. В. Чернилевского. Москва: «Экспедитор», 1996. 228 с.

235. Шафоростова Е. Н. Управление процессом развития профессионализма учителя в условиях инновационной деятельности школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Белгород, 2005. С. 7.

236. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. - Москва: Педагогика, 1975. 200 с.

237. Ши Цзюнь-бо Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ, 2007. 20 с.

238. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Дайджест педагогічних ідей та технологій*. Школа-парк, 2002. № 3. С. 20 – 21.

239. Школенко Ю. А. Безграничность гуманизма. *Общественные науки и современность*. 1992. № 4. С. 80 – 83.

240. Школяр В. А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: Опыт исследования проблемы. Москва: Флинта, 1999. 88 с.

241. Щадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

242. Щербатюк Л. Б., Щербатюк Л.Б. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2009. Вип. 165. С. 45 – 49.

243. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки

майбутнього вчителя. К., 1996. 172 с.

244. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти України. *Вісник Глухівського державного університету*. Серія «Педагогічні науки». Глухів: ГДПУ, 2006. Вип. 8. С.19 – 23.

245. Щуринова И. А. Развитие учебной деятельности студентов как фактор формирования их профессиональных компетенций. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография / под ред. А. А. Орлова, В. В. Грачева. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2012. С. 217 – 234.

246. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

247. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1999. Т. 2. С. 383.

248. Юркевич П. Д. Вибране / пер. з рос. Київ: Абрис, 1993. 416 с.

249. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ, 1985. 207 с.

250. Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка / под общ. ред. Д. Шостаковича. Москва: Сов. композитор, 1972. Т. 1. 712 с.

251. Ядов В. А., Семенова С.С. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. Москва: Академкнига: Добросовет, 2003. 595 с.

252. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе. Ленинград: ЛГУ, 1980. 115 с.

253. Якунин В. А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург: Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.

254. Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): An Overarching Frame of Reference for an Assessment and

Research Program. University of Neuchâtel, October, 2001. 279 p.

255. Democracy. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation.* Goteborg: UNESCO and Nordicom, 1999. pp.15 – 29.

256. Fedorov A. *Modern Media Education in Russia: theory and practice.* Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p.

257. Habermass U. *Communication action and evolution of the society.* Jürgen. Boston: Beacon press. Cop., 1979. 279 p.

258. Harre R. and Secord P. *The explanation of social behavior.* Oxford: Blackwell. 853 p.

259. Levi-Strauss Claude. *L'identite seminare interdisciplinare Dirige par Claude Levi-Strauss.* Pariss: Presses univ. de France, 1987. 344 p.

260. Olga Oleksiuk. *Bendrojo lavinimo mokyklos mokiniu bendrakulturio kompetentingumo formavimas: teorija, diadnostika, perspektyvos. Ugdymo dvasingumas: kolektyvine monografija. Sudare ir parengė Jonas Kievisas.* Vilnius: Leidykla «Edukologija», 2012. 574 p. P. 314 – 334.

261. University of Minnesota. School of Music: Curriculum. Mn.,1990. p. 23 – 104.

262. Yatchenko A. M. “Regularization method for phase unwrapping in doppler ultrasound color flow medical imaging” / A. M. Yatchenko, A. S. Krylov // *Computational Mathematics and Modeling*, 2013, Vol. 24, No. 1, pp. 73-78.

ДОДАТКИ

ОПИТУВАЛЬНІ ЛИСТИ

Додаток А

Анкета для студентів на виявлення характеру мотивації до музично-педагогічної діяльності

Шановні студенти!

Дайте, будь ласка, відповіді на запитання запропонованої анкети.

1. Оберіть серед наведених Ваші. Які мотиви вивчення музично-педагогічних дисциплін:
 - а) бажання збільшити обсяг знань з окремих музичних дисциплін;
 - б) прагнення отримати позитивні оцінки, бажання мати стипендію;
 - в) повага до викладача досліджуваної дисципліни;
 - г) рекомендація батьків;
 - д) бажання виявити себе у виконавській діяльності.
2. Якби Ви знову мали можливість обирати, чи вступили б Ви до іншого навчального закладу? Якщо так, то до якого?
3. Чи подобається Вам обрана професія:
 - а) так, дуже подобається; б) здебільшого подобається; в) мені байдуже;
 - г) не впевнений; д) ні, не подобається; е) не подобається спеціальність: але хочу бути вчителем.
4. Чи будете Ви у майбутньому працювати за фахом?
 - а) так; б) ні; в) не знаю.
5. Що Вас приваблює у майбутній професії вчителя музики (розмістити в порядку зменшення значення)?
 - а) робота з людьми;
 - б) творчий характер роботи;
 - в) тривала відпустка;
 - г) професія дає змогу в подальшому займатися самоосвітою;
 - д) професія дає змогу використовувати здобуті знання в іншій сфері;
 - е) професія відповідає моїм здібностям, інтересам.
6. Що Вас не приваблює у професії вчителя музичного мистецтва (розмістити в порядку зменшення значення)?
 - а) психічні навантаження;
 - б) низька оплата праці;
 - в) незацікавленість учнів навчанням;
 - г) непрестижність професії вчителя;
 - д) значна відповідальність;
 - е) конфлікти з учнями та їхніми батьками.
7. Чи прагнете Ви до примноження професійних знань?
 - а) так; б) ні.
8. Які професійні якості, на Вашу думку, необхідні вчителю музики, диригенту хору? (наведіть найважливіші).

Додаток Б

**Опитувальний лист для студентів-майбутніх учителів
музичного мистецтва**

Мета – виявити зацікавлення студентів професійними аспектами
музично-педагогічної підготовки

1. Які Вам відомі жанри музики?
2. У чому полягає відмінність народних пісень від хорових обробок народних пісень?
3. Які Ви знаєте прийоми виявлення музично-слухових даних школярів?
4. Які методи слід використовувати у роботі з школярами над розучуванням музичного твору?
5. Які твори доцільно вводити до шкільного репертуару учасників різних вікових груп?
6. Які музичні твори для школярів написано сучасними українськими композиторами?
7. Які твори духовної музики доцільно застосовувати в роботі з дітьми?
8. Назвіть мету й завдання вчителя музики під час його попередньої (підготовчої) роботи над музичним твором?
9. Як Ви вважаєте, чи впливає на професійну підготовку майбутніх учителів музики опанування ними музичного репертуару для дітей?
10. Які жанри музики здебільшого вводять до навчального вокально-хорового репертуару школярів різних вікових груп?
11. Якими вокально-хоровими творами, на Ваш погляд, можна зацікавити учнів молодших класів?
12. Які вокально-хорові твори, на Ваш погляд, цікаві учням середніх класів?
13. Чи впливають на ефективність роботи вчителя музики над музичним розвитком школярів їхні вокально-слухові дані?
14. Чи має значення для роботи вчителя музики зі школярами застосування спеціальної методики?
15. Вкажіть прийоми виявлення рівня загального музичного розвитку та вокально-слухових даних школярів?
16. Які музичні твори для дітей створено сучасними українськими композиторами?
17. Яке значення мають твори духовної музики для музично-педагогічної роботи зі школярами?
18. Чи потрібна, на Вашу думку, попередня підготовка вчителя музики до роботи з учнями над музичними творами?

*Додаток Б. 2***Опитувальний лист для викладачів
дисциплін фахової підготовки**

Мета – з'ясувати думку викладачів дисциплін циклу музично-педагогічної підготовки про зміст навчального процесу та його методичне забезпечення

1. Чи впливає на рівень професійної підготовки майбутніх учителів музики опанування ними історії української музики?
2. Чи потрібно майбутнім учителям музики, які проходять музично-педагогічну підготовку, вивчати музику, створену для дітей?
3. Які навчальні дисципліни циклу фахової підготовки дають можливість майбутнім учителям музики набути знань із методики роботи зі школярами?
4. Яким Ви вважаєте стан методичного забезпечення навчального процесу з музично-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики?
5. Як саме чином можна збагатити методичне забезпечення навчального процесу з музично-педагогічної підготовки вчителів музики?
6. Якого значення Ви надаєте самостійній роботі студентів у навчальному процесі з фахової підготовки? Які її види є найрезультативнішими?
7. Чи позначається на якості професійної підготовки вчителів музики формування в них умінь аналізувати музичні твори?
8. Чи повинен, на Ваш погляд, учитель музики інтерпретувати музичні твори, пропоновані для вивчення школярам?
9. Чи є музичні жанри, яким учитель музики має надавати перевагу в роботі зі школярами?

*Додаток Б. 3***Опитувальний лист для вчителів музики загальноосвітніх шкіл**

Мета – з'ясувати думку вчителів музики про особливості розвитку школярів засобами музики.

1. До яких видів навчально-виховної роботи зі школярами повинні бути готові вчителі із музично-педагогічною підготовкою?
2. Які види навчальної роботи зі школярами мусить виконувати вчитель музики в позаурочний час ?
3. Чи виявляють школярі зацікавленість музичними творами?
4. Яким музичним творам надають перевагу учні середніх класів?
5. Чи потребує, на Вашу думку, застосування спеціальної методики робота над музичним розвитком школярів?
6. Чи забезпечено репертуарними виданнями процес музичного розвитку школярів?
7. Як, на Ваш погляд, впливає сучасна популярна музика (пісня) на музичний розвиток дітей?
8. Якими є найбільш поширені недоліки музичного розвитку школярів?
9. Яким Ви вважаєте методичне забезпечення процесу музичного виховання школярів?

Додаток В

Виробничі функції, типові задачі діяльності та компетенції,
якими мають володіти майбутні учителі музичного мистецтва

Виробничі функції (види діяльності)	Типові завдання діяльності	Зміст компетенцій, необхідних для вирішення завдань
1. Педагогічна	<p>1. Естетичне виховання та музичний розвиток школярів під час уроків музики та в позаурочний час.</p> <p>2. Логічний і послідовний виклад навчального матеріалу в доступній для школярів формі відповідно до їхніх вікових особливостей і можливостей.</p> <p>3. Створення необхідних психолого-педагогічних умов для результативного процесу навчання.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність розкривати перед учнями жанрове та стильове багатство вокально-хорової музики; - здатність правильно виявляти музичні здібності школяра для правильної подальшої роботи з ним засобами музики та співу над його музичним розвитком; - здатність застосовувати під час уроків із музики відповідну методичку роботи над розвитком музичних здібностей школярів; - здатність обґрунтовувати перед школярами особливості вокально-хорового твору; - здатність пояснити взаємозв'язок між стилістикою вокально-хорового твору й відповідними вокальними прийомами та засобами, необхідними для його виконання; - здатність пояснювати дітям прийоми аналізу та виконавської інтерпретації вокально-хорового твору. - здатність досягати мети й завдань навчальної і творчої роботи з окремим учнем (співаком хору), групою учнів (хоровою партією), з дитячим хоровим колективом.

Продовження додатка Б

2.Діагностувальна	<p>1. Виявляти рівень музичного розвитку учнів.</p> <p>2.Визначати необхідні прийоми та засоби індивідуальної роботи з учнями, які потребують цього.</p> <p>3. Установлювати рівень музичного розвитку учня чи творчого колективу під час навчально-виховної роботи.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність діагностувати музичні здібності учнів, співаків хору; - здатність коригувати недоліки в музичному розвитку дітей; - здатність розвивати музичні здібності, сприяти творчому розвитку учнів; - здатність формувати й розвивати дитячий хоровий колектив; виконуваних хорових творів; - здатність працювати з навчально-методичною та науковою літературою.
3. Аналітична	<p>1. Аналізувати результати навчально-виховної роботи над музичним розвитком школярів.</p> <p>2. Виконувати музично-теоретичний і вокально-хоровий аналіз вокально-хорового твору.</p> <p>3. Добирати та аналізувати навчальний і концертний репертуар.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність аналізувати й інтерпретувати музичний твір для його виконання із школярами; - здатність аналізувати музичні твори, виявляти особливості авторського стилю, визначати творчі завдання; - здатність співвідносити їх із з реальними виконавськими та психологічними можливостями школярів, виробляти виконавський план, конкретні прийоми та засоби втілення твору у звучання.
4.Планувальна	<p>1 Складати план уроку чи репетиції.</p> <p>2. Складати виконавський план роботи над музичним твором.</p> <p>3. Добирати навчальний і концертний репертуар.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність планувати й організувати музичні заняття з окремими учнями індивідуальні заняття та з класом під час уроків чи репетицій із дитячим хоровим колективом; - здатність визначати мету й завдання навчально-творчої роботи вчителя музики з окремим учнем під час уроку, групою учнів, з дитячим творчим колективом.

Продовження додатка В

б. Організаційна	<p>1. Організовувати музичні заняття з класом під час уроків чи репетицій, з окремими учнями (індивідуальні заняття), з дитячим хоровим колективом.</p> <p>2. Створювати на заняттях доброзичливу атмосферу, налагоджувати взаємодопомогу між учнями.</p>	<p>здатність організовувати музичні заняття з окремими учнями (індивідуальні заняття) та з класом під час уроків чи репетицій з дитячим хоровим колективом;</p> <p>здатність створювати під час занять атмосферу доброзичливості і взаємодопомоги у стосунках між учнями та між учителем і учнем; учнями.</p>
б. Консультативні	<p>1. Рекомендувати школярам додаткові завдання, вправи для розвитку їхніх індивідуальних музичних даних.</p> <p>2. Надавати рекомендації та поради школярам під час роботи над музичним твором.</p>	<p>здатність добирати відповідні рекомендації та поради школярам щодо розвитку їхніх індивідуальних музичних даних і щодо роботи над музичним твором.</p>
7. Контрольна	<p>1. Здійснювати початковий, проміжний і підсумковий контроль за музичним розвитком школярів.</p> <p>2. Підсумовувати роботу над розучуванням вокально-хорового твору (творів) шляхом відкритих прослуховувань.</p>	<p>здатність здійснювати початковий, проміжний і підсумковий види контролю за результатами музичного розвитку школярів і роботи над розучуванням і виконанням музичного твору.</p>
8. Прогностична	<p>1. Виконувати прогнозування у професійній діяльності.</p>	<p>здатність визначати мету й завдання навчально-творчої роботи вчителя музики з окремим учнем (співачом хору), групою учнів (хоровою партією), зі шкільним творчим колективом.</p>

Додаток Г

ПРОГРАМА
спецкурсу «Методика роботи зі шкільним творчим колективом»

Форма № Н-3.04

Рівненський державний гуманітарний університет
 Кафедра народних інструментів

«Затверджую»

Проректор з навчально-виховної роботи РДГУ

_____ проф. Я. Б. Петрівський

»_____» _____ 2016 року

ПРОГРАМА**Спецкурсу «Методика роботи зі шкільним творчим колективом»****ПП13**

(шифр і назва навчальної дисципліни)

Спеціальність 014 «Музичне мистецтво»(шифр і назва спеціальності)**Спеціалізація «Народні інструменти»**(назва спеціалізації)**Інститут мистецтв**

Рівне – 2017

Програма спецкурсу «Методика роботи зі шкільним творчим колективом» для студентів за спеціальністю 014 «Музичне мистецтво».

Розробник програми: викл. Пастушенко Л. А.

Робочу програму затверджено на засіданні кафедри народних інструментів.

Протокол від «29» серпня 2016 року №

Завідувач кафедри народних інструментів

інструментів _____ (проф. Мельничук С.Ф.)

«29» серпня 2016 року.

Схвалено методичною комісією Інституту мистецтв РДГУ за спеціальністю 014 «Музичне мистецтво».

Протокол від «29» серпня 2016 року

Голова _____ проф. Потапчук Т. В.

© Пастушенко Л. А. 2016 рік

© РДГУ 2016

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Модулів: 1	Спеціальність (професійне спрямування): 014 «Музичне мистецтво»	Рік підготовки	
Змістовних модулів: 2		5-й	5-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання «Особливості керування шкільним творчим колективом»		Семестр	
		9-й	10-й
		Лекції	
Загальна кількість годин: 72 год.		–	4 год.
Тижневих годин для денної форми навчання: 1 год. аудиторних – 27 год. самостійна робота студента – 45 год. Заочна: аудит. – 27 год. самостійна – 66 год. Всього – 72 год.	Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст	Практичні	
		–	4 год.
		Лабораторні	
		27 год.	–
		Самостійна робота	
	45 год.	64 год.	

Примітка. Співвідношення кількості годин аудиторних занять для самостійної роботи й індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – аудиторних занять 37,5 %, самостійна робота 62,5 %

для заочної форми навчання – аудиторних занять 11,1 %, самостійна робота 88,9 %.

2. Мета й завдання навчальної дисципліни

Мета: забезпечення умов засвоєння студентами основних положень і методичних основ керування дитячим оркестровим колективом; уміння трансформувати досвід самоаналізу музично-педагогічних явищ і ситуацій,

уміння моделювати музично-виконавський і музично-педагогічний процес, сформувати системне бачення підготовки фахівця мистецької сфери за сучасних умов.

Завдання: сприяти набуттю студентами знань із:

- розвитку дитячого виконавства в Україні;
- специфіки відбору учасників для дитячого творчого колективу;
- методики проведення групових занять;
- розвитку інтересу до колективного виконавства;

Унаслідок вивчення дисципліни студент повинен **знати:**

- основні методичні засади вітчизняного колективного виконавства;
- найважливіші принципи навчання дітей основам музичної взаємодії;
- психологічні особливості учасників;
- методику проведення репетицій з урахування вікових особливостей учасників;
- знати сучасні проблеми дитячого виконавства.

Після вивчення дисципліни студент повинен уміти:

- аналізувати та зіставляти різноманітні методичні підходи у майбутній професійній діяльності;
- визначати пріоритетність принципів вітчизняного колективного виконавства;
- аналізувати методичні підходи до організації та творчої діяльності дитячих колективів;
- сприяти розвитку дитячого оркестрового виконавства.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовний модуль 1

Особливості функціонування шкільного творчого колективу

Тема 1. Організація учнівського творчого колективу.

Шкільний музичний колектив як соціокультурне явище. Відбір учасників музичного колективу. Специфіка колективного виконавства.

Тема 2. Методичні засади керування шкільним музичним колективом.

Організація колективу. Роль самоврядування в шкільному колективі.
Підготовка учасників до інструментального виконавства.

Тема 3. Специфіка музично-педагогічної діяльності керівника шкільного музичного колективу.

Створення колективу на основі інтересу до колективного виконавства.
Професійно-особистісні якості керівника. Організаційні засади.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ II**Теоретичні та дидактичні основи роботи з учнівським колективом****Тема 4. Планування та проведення занять в учнівському колективі.**

Особливості проведення репетицій та концертних виступів.
Специфіка індивідуальних занять. Ансамблево-гурткова робота.

Тема 5. Організаційні передумови творчої активності учасників учнівського музичного колективу.

Роль репертуару в творчій активності учнів. Розподіл учнів на хоріві партії.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин												
	денна форма						заочна форма						
	усього-го	у тому числі					Усього-го	у тому числі					
		л	п	лаб.	інд.	с. р.		л	п	лаб.	інд.	с. р.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Модуль 1													
Змістовий модуль 1. Особливості функціонування шкільного творчого колективу													
Тема 1. Організація учнівського творчого колективу.	15	–	–	5	–	10		0,5	0,5	–	–	12	
Тема 2. Методичні засади керування шкільним музичним колективом.	15	–	–	5	–	10		1	0,5	–	–	12	

Тема 3. Специфіка музично-педагогічної діяльності керівника шкільного музичного колективу	15	–	–	5		10		0,5	0,5	–		12
Разом за змістовим модулем 1	45	–	–	15	–	30		1	1,5	–	–	36
Змістовий модуль 2. Теоретичні та дидактичні основи роботи з учнівським творчим колективом												
Тема 4. Планування та проведення занять в учнівському колективі.	15	–	–	5	–	10		0,5	0,5	–	–	15
Тема 5. Організаційні передумови творчої активності учасників учнівського музичного колективу	12	–	–	7	–	5		0,5	–	–	–	15
Разом за змістовим модулем 2	27	–	–	12	–	15		1	0,5	–	–	30
Усього годин	72	–	–	27	–	45		2	2	–	–	66
<i>Модуль 2</i>												
ІНДЗ			–	–		–			–	–	–	
Усього годин												

5. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Дидактичні основи роботи з шкільним колективом.	2
2.	Організація та функціонування учнівського музичного колективу.	2

6. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
-------	------------	-----------------

1.	Особливості складання репертуару учнівського колективу.	5
2.	Дитячий творчий колектив як суспільне явище.	5
3.	Розвиток музичних здібностей учасників колективу.	5
4.	Відбір учасників учнівського музичного колективу.	5
5	Розподіл учасників на виконавські партії, інструменти.	7

7. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Особливості функціонування шкільних музичних колективів.	5
2.	Методичні основи керування учнівським колективом.	5
3.	Специфіка музично-педагогічної діяльності керівника шкільного творчого колективу.	5
4.	Планування та проведення занять на уроках музики.	5
5.	Розвиток творчої активності учасників на музичних заняттях.	5
6.	Розвиток музичних здібностей.	2
	Разом	27

8. Індивідуальні завдання

Індивідуальна підготовка вимагає від студентів-магістрантів підвищеної ініціативності, творчої активності.

Важливою формою активізації індивідуальної роботи студентів-магістрантів в умовах кредитно-трансферної системи є ІНДЗ (індивідуальне навчально-дослідне завдання). Щодо підготовки фахівців мистецького напрямку визначаємо ІНДЗ як ІНТЗ (індивідуальне навчально-творче завдання).

ІНТЗ – вид позааудиторної самостійної роботи студентів-магістрантів навчального та пошуково-дослідного характеру.

ІНТЗ – завершена практична або творча робота в межах навчальної дисципліни курсу, яку виконують на основі знань, умінь і навичок, одержаних під час лекційних, практичних занять, яка охоплює декілька позицій навчального курсу:

- засвоєння принципів навчання у вищих мистецьких навчальних закладах;
- опрацювання науково-методичної літератури з урахування поставлених завдань;
- уміння аналізувати, контролювати, критично оцінювати результати своєї роботи.

9. Методи навчання

Під час викладання навчальної дисципліни є оптимальним застосуванням таких методів навчання:

- словесні (розповідь, пояснення, бесіда);
- наочні (ілюстрація матеріалу, прослуховування аудіо записів, відвідування концертів);
- репродуктивні, творчі, проблемно-пошукові;
- стимулювання та мотивації (заохочення, інтерес до навчання);
- перевірки та виявлення знань, умінь і навичок.

10. Методи контролю

Об'єктом рейтингового оцінювання знань студентів є програмний матеріал дисципліни, засвоєння якого перевіряють під час поточного або підсумкового контролю.

Орієнтовне оцінювання видів навчальної діяльності студентів у рейтинговій системі із дисципліни «Методологія професійної музичної освіти».

11. Розподіл балів, які отримують студенти

Приклад для заліку

Поточне тестування та самостійна робота					Сума
Змістовий модуль № 1			Змістовий модуль № 2		
T1	T2	T3	T4	T5	100
20	20	20	20	20	

T1, T2... T9 — теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

12. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

1. Апраксина О. А. Современные требования к учителю-музыканту и задачи педагогики. *Музыка в школе*. Москва, 1988. № 1. С. 30 – 35.
2. Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: Від найдавніших часів до початку ХХ ст. Харків: Основа, 2000. 344 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підр. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.

4. Волкова В. А. Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Київ, 2001. 20 с.

5. Горбенко С. С. Виховна функція музики та її реалізація в процесі дитячого хорового співу. Мистецтво в школі / упор. Гадалова І. М. Київ: Обрій, 1997. Вип. 2. С. 6 – 13.

6. Грица С. І., Загайкевич М. П., Калиниченко А. П. Історія української музики. Київ: Наук. думка, 1989. Т. 3. 283 с.

7. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ, 2004. 243 с.

8. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования. Москва: Музыка, 1988. 70 с.

9. Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера. Москва, Музыка. 1973. 78 с.

10. Іваницький А. І. Українська народна музична творчість. Київ, 1990.

Сторінки!!!

11. Ільченко О. О., Сверлюк Я.В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне: Перспектива, 2004. 200 с.

12. Ільченко О. О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми і проблеми художності. Київ, 1994. 115 с.

13. Історія української музики: у 6 т. К.: Наук. думка, 1992. Т. 4: 1917 – 1941. 61 с.

14. Мусин И. О. Техника дирижирования. Ленинград, 1967. 352 с.

17. Неженский О. М. Детский духовой оркестр. Москва: Музыка, 1989. 128 с.

18. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва: Музыка, 1987. – 240 с.

19. Ольхов К. А. Теоретические основы дирижерской техники. Ленинград: Музыка, 1984. 160 с.
20. Пазовский А. М. Записки дирижера. Москва, 1966. 561 с.
15. Ростовський О. Я. Проблеми і перспективи музично-педагогічної освіти в Україні. *Учитель музики – хормейстер в школі*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. С.83 – 89.
16. Рудчук Ю. А. Духова музика України у XVIII – XIX століттях: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / **Назва установи!!!!** Київ: 2001. 15 с.
17. Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія. Рівне: РДГУ, 2007. 235 с.
18. Слободяник Н. В., Сверлюк Я. В. Основи знань керівників дитячих музично-аматорських колективів: навч. пос. Рівне: РДГУ, 2002. 182 с.
19. Соловьев В. А. Формирование у студентов музыкальных специализаций педагогических умений руководителя самодеятельного коллектива: дисс. ... канд. пед. наук. Київ, 1992. 175 с.
20. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва, 1975. 330 с.
21. Чабанный В. Ф. Структура личности руководителя самодеятельного музыкального коллектива. *Сборник научных трудов* - Ленинград: ЛГИК, 1984. С. 49, 156.

Допоміжна

1. Ансерме Э. Беседы о музыке / пер. с франц. В. Александровой, Е.Бронфин. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1985. 104 с.
2. Барсова И. А. Симфонический оркестр и его инструменты. Москва: Сов. композитор, 1962. 103 с.

3. Безбородова Л. А. Дирижирование: уч. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся педучилищ по спец. «Муз. воспитание». Москва: Просвещение 1990. 159 с.
4. Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: Від найдавніших часів до початку ХХ ст. Харків: Основа, 2000. 344 с.
5. Вагнер Р. О дирижировании. *Дирижёрское исполнительство*. Москва: Музыка, 1975. С. 123 – 164.
6. Вуд Г. О дирижировании. Москва: Музыка, 1958. 94 с.
7. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості. *Вища освіта України*. 2005. № 3. С. 5 – 12.
8. Иванов-Радкевич А. П. Практическое руководство для начинающего дирижера. Москва, 1977. С. 27.
9. Ільченко О. О., Сверлюк Я. В. Методологічні проблеми професійної музичної освіти. Рівне: Перспектива, 2004. 200 с.
10. Кабриль К. В. Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики. *Вісник Луганс. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. 2011. Ч. 2, № 17 (218). С. 65 – 69.
11. Бібик Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2005. 148 с.
12. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей: навч. посіб. [для ВНЗ-ів культури і мистецтв I – II рівнів акредитації у 2-х частинах]. Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. Ч. 1. 216 с.
13. Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика: монографія. Рівне: РДГУ, 2007. 235 с.
14. Цегельський Є. Музичне життя Перемишля. *Перемишль. Західний бастион України*: матеріали до історії Перемишля і Черемиської землі / за ред. проф. Б. Загайкевича. Нью-Йорк – Філадельфія: Пермський Видавничий Комітет, 1961. С. 321– 324.

15. Черепанин М. Музична культура Галичини (друга половина ХІХ - перша половина ХХ століття): монографія. Київ: Вежа, 1997. 328 с.
- 16. Інформаційні ресурси:** інтернет-сайти, диски, аудіо-відео засоби, реферативні матеріали.