

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ОГІЄНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПУХАЛЬСЬКИЙ ТАРАС ДМИТРОВИЧ

УДК 378.011.3-051:78]:7.071.2

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

13.00.04 – теорія і 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

_____ Т. Д. Пухальський

Науковий керівник: **ЯРОПУД Зіновій Петрович,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський – 2019

АНОТАЦІЯ

Пухальський Т. Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

– Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, 2019. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019.

Зміст анотації

У дисертації досліджено формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки; створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; сприяння особистісній зорієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента; збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами.

Структурними компонентами професійної компетентності майбутнього учителя музики визначено: особистісний (індивідуально-психологічні особливості, особистісні здібності та якості), мотиваційний (мотиваційна, рефлексивно-орієнтувальна, саморегулювальна складові), когнітивний

(психолого-педагогічна, музично-теоретична, методична складові) та діяльнісний (комунікативна, музично-практична, науково-творча, контрольно-рефлексивна складові).

Виокремлені загальні теоретичні основи формування та розвитку професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: пріоритетність інноваційних підходів до організації освітньої діяльності студентів; активізація інтеграційних процесів у змісті та технологіях навчання (як основи компетентнісної освіти); забезпечення особистісної орієнтованості розвитку професійної компетентності майбутнього учителя музики, формування його позиції як суб'єкта професійного становлення (педагога, музиканта); посилення діяльнісної сторони професійної підготовки майбутнього учителя музики, трансформації отриманих знань у вміння; орієнтація на потреби сучасної школи, нормативні документи про освіту у процесі модернізації професійної підготовки учителя музики.

Розроблено модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, яка складається з таких блоків: орієнтувально-цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуально-технологічного та результативного. До орієнтувально-цільового блоку моделі входять мета (формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін) та завдання (стимулювання позитивної мотивації майбутнього учителя музики до формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін; розвиток професійних здібностей майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; активізація творчої діяльності майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін). Теоретико-методологічний блок розкриває методологічні підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, акмеологічний) та принципи (цілісності, системності, інтеграції,

естетичної спрямованості, індивідуалізації, культуровідповідності, єдності виховання, освіти і розвитку) формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. Змістовий блок репрезентує зміст дисциплін «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас» та «Хорове аранжування». Процесуально-технологічний блок моделі охоплює: форми, методи, засоби, етапи. Результативний блок включає структурні компоненти (особистісний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), критерії (мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий) та рівні (високий, середній, низький) сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики. Результатом є сформованість професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Уточнено зміст понять «формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін» та «професійна компетентність учителя музики». Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін розглядається як процес організації навчальної діяльності студента музичних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти, який передбачає вдосконалення набутих та оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями, навичками, якостями та досвідом у процесі диригентсько-хорової підготовки, які визначають здатність до ефективної організації вокально-хорової діяльності школярів. Професійна компетентність учителя музики трактується як інтегративне утворення, що передбачає динамічне поєднання знань, умінь, навичок, сформованих на особистісно орієнтованій основі, а також професійного досвіду, які сукупно визначають здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності, творчої самореалізації та перманентного професійного саморозвитку.

З'ясовано пріоритетні напрями оновлення змістово-технологічної основи формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: забезпечення

можливостей для інтеграції змісту загальноосвітніх, педагогічних, фахових дисциплін (фахових як системотвірної основи) в структурі професійного становлення майбутнього учителя музики; формування комплексу фахових диригентсько-хорових компетенцій на особистісно орієнтованій основі, спрямованих на збагачення досвіду диригентсько-хорової діяльності; актуалізація діяльнісної складової навчання, активізація професійної комунікації студентів та викладачів, забезпечення можливості для творчої самореалізації, професійного саморозвитку.

Експериментальною частиною дослідження передбачено: впровадження комплексної програми вивчення диригентсько-хорових дисциплін, організацію роботи хорової лабораторії, організацію участі студентів експериментальних груп у творчих хорових колективах, проведення конкурсу диригентської майстерності, організацію диригентської практики студентів в рамках виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Педагогічний експеримент з перевірки ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін проходив у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. У педагогічному експерименті взяли участь 215 студентів спеціальності «Музичне мистецтво» ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та 32 викладачі диригентсько-хорових дисциплін.

Експеримент підтвердив ефективність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін в закладах вищої освіти. У результаті педагогічного експерименту зафіксовано приріст показників у студентів

експериментальної групи за всіма критеріями сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики: зросла частка студентів високого рівня на 21,16% (з 14,29% до 35,45%), середнього – на 7,93% (з 45,71% до 53,64%), низького зменшилась на 29,09% (з 40,00% до 10,91%). Статистична перевірка результатів дослідження засвідчила достовірні зміни рівнів сформованості професійної компетентності студентів експериментальних груп у порівнянні зі студентами контрольних груп.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що в освітній процес закладу вищої освіти впроваджено педагогічні умови формування професійної компетентності студентів спеціальності «Музичне мистецтво» засобами диригентсько-хорових дисциплін, розроблено навчально-методичні комплекси дисциплін «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас» і «Хорове аранжування», підготовлено «Програму комплексного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : програма та методичні рекомендації для спеціальності «014 Середня освіта (музичне мистецтво)».

Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього учителя музики у закладах вищої педагогічної освіти, а також для підвищення рівня професійної компетентності учителів музики закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: формування професійної компетентності, майбутній учитель музики, педагогічні умови, диригентсько-хорові дисципліни.

ABSTRACT

Pukhalskyi T. D. The formation of the professional competence of the future music teachers by means of conductor and choral disciplines. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in pedagogical sciences, specialty 13.00.04 – theory and methods of professional education. – Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, 2019. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2019.

Abstract content

The thesis researches the formation of the professional competence of the future music teacher by means of choral conducting disciplines.

It also reveals, theoretically substantiates and experimentally verifies the pedagogical conditions for the formation of the professional competence of the future music teacher by means of choral conducting disciplines, i.e. intensification of the educational process by integrating the content of the future teacher's training in the course of choral conducting disciplines and strengthening their interdisciplinary connections with other vocational training courses; creating of an educational environment optimal for the creative self-realization of the future music teacher in the process of studying; promotion of personal orientation of the professional development of the future music teacher by the organization of effective student's self-study; enriching of the professional experience of the future music teacher while working with school choirs.

The structural components of the professional competence of a future music teacher include: personal component which involves individual and psychological features, as well as personality abilities and qualities, motivational component i.e. motivation, reflexive-orientational, self-regulating elements, cognitive component (psychological and pedagogical, musical and theoretical, methodological elements) and functional component (communicative, musical-practical, scientific-creative, control-reflexive elements).

The general theoretical foundations for formation and development of the professional competence of future music teacher by means of choral conducting disciplines have been singled out, i.e. the priority of the innovative approaches to organization of students' educational activity; the activation of integration

processes in the content of teaching and its technologies (as the basis of competency-based learning); supporting personal development of the professional competence of future music teacher, forming his/her position as a subject of professional development (teacher, musician); intensification of the professional training of future music teacher, transformation of the acquired knowledge into skills; orientation to the needs of the modern school, normative documents on education in the process of modernizing the professional training of a future music teacher.

A model for forming the professional competence of the future music teacher by means of choral conducting disciplines has been developed here and consists of the following units: orientational-target, theoretical-methodological, content, process-technological and productive. The orientational-target unit includes the goal (the formation of the professional competence of the future music teacher by means of choral conducting disciplines) and the task (stimulation of the positive motivation of the future music teacher to the formation of professional competence by means of choral conducting disciplines; development of the professional abilities and activating the creativity of the future music teacher in the process of studying). The theoretical-methodological unit reveals the methodological approaches, i.e. competence, activity, personality oriented, systemic, acmeological and principles of formation of the professional competence of a music teacher (integrity, systematic, integration, aesthetically oriented, individualization, culture conformity, unity of education and development). The content unit represents the following disciplines “Choir studies”, “Choral conducting”, “Choral class”, “Choral arrangement”. The process-technological unit covers forms, methods, means, stages. The productive unit includes structural components (personal, motivational, cognitive, activity), criteria (motivational-reflexive, cognitive-perceptual, activity-creative) and levels (high, medium, low) of formation of a music teacher professional competence. The overall result is the formation of the professional competence of the future music teacher.

The thesis specifies the difference between the concepts of “forming the professional competence of a future music teacher by means of choral conducting disciplines” and “professional competence of a music teacher”. The formation of professional competence of a future music teacher by means of choral conducting disciplines is considered as a process of organizing the educational activity of a student of musical specialties in the institutions of higher pedagogical education, which involves improving acquired and mastering new professionally important knowledge, skills, qualities and experience in the process of choral conducting training, which determine the ability to effectively organize vocal and choral activities of schoolchildren. The professional competence of a music teacher is interpreted as an integrative unit, which involves a dynamic combination of knowledge and skills, formed on a person-centered basis, as well as professional experience, and they collectively determine the effective musical and pedagogical ability, creative self-realization and permanent professional self-development.

The paper highlights the main directions of the updating of the content and technological bases in the formation of the professional competence of the future music teachers by means of conductor and choral disciplines i.e. permitting integration within general, pedagogical and professional disciplines (with professional discipline as a key basis) in the formation of future music teachers; build-up of the professional conductor and choral competencies on a personality-oriented basis, aimed at enriching the experience of conductor and choral activity; realization of functional component in training and professional communication between students and teachers as well as providing opportunities for creative self-realization and professional self-development.

The experimental part of the research includes: the introduction of a comprehensive studying of conductor-choral disciplines, the organizing a choral laboratory, drawing experimental groups of students to the participation in creative choir groups, holding a competition in conducting skills and involving students in conducting within pedagogical practice in the institutions of general education.

The pedagogical experiment on checking the effectiveness of the pedagogical conditions for the formation of the professional competence of future music teacher by means of the conducting-choral disciplines included three stages: statement, forming and controll. 215 students major in music art from Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Eastern European Lesia Ukrainka National University as well as 32 teachers of choral conducting disciplines took part in the pedagogical experiment.

The pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the pedagogical conditions for the formation of the professional competence of the future music teachers by means of conductor-choral disciplines in the institutions of higher education. As a result of the pedagogical experiment, an increase in the rates of experimental group of students according to all the criteria for the formation of the professional competence of future music teacher was recorded: the percentage of high-level students increased by 21.16% (from 14.29% to 35.45%), the average level students – by 7.93% (from 45.71% to 53.64%), the low level students decreased by 29.09% (from 40.00% to 10.91%). The statistical check of the results of this study showed a significant change in the levels of the formation of professional competence among experimental groups of students in comparison with the control groups of students.

The practical value of the study consists of introducing the pedagogical conditions for the formation of the professional competence of students major in “Music art” by means of choral-conducting disciplines in the educational process, as well as working out curricula for such disciplines as “Choral studies”, “Choral conducting”, “Choral Class” and “Choral Arrangement”, and integrated educational program for the formation of the professional competence of future music teachers while studying the choral-conducting disciplines for the speciality “014 Secondary education (music art)”.

The study materials can be used in order to work out educational and methodological support for the future music teachers in the institutions of higher pedagogical education, as well as increase the level of professional competence of music teachers in the institutions of comprehensive secondary education.

Key words: formation of the professional competence, future music teacher, pedagogical conditions, choral conducting discipline.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Пухальський Т. Д. Аналіз змісту формування професійної компетентності вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. Вип. 45. С. 95–100.

2. Пухальський Т. Д. Ефективна організація самостійної роботи студентів – важлива умова формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. №1. С. 156–162.

3. Пухальський Т. Д. Організація системи взаємозв'язків диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 22 (27). Ч. 2. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 88–96.

4. Пухальський Т. Д. Поняття компетентності та професіоналізму у психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Чернівецького*

університету. *Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. Вип. 701. С.126–133.

5. Пухальський Т. Д. Професійна компетентність учителя музики: аналіз поняття. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / ред. кол. : В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 149. С.137–142.

6. Пухальський Т. Д. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: хід та результати експерименту. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2018. Вип. 8 (Ч.2). С.118-129. URL: [https://doi.org/10.31865/2414-9292.8\(2\).2018.153797](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(2).2018.153797).

***Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях,
віднесених до міжнародних наукометричних баз даних***

7. Пухальський Т. Д. Педагогічні умови формування професійної компетентності вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. *International Collection of scientific proceedings «European Cooperation»*. Варшава, 2016. Vol 11, No18. С. 54–67. (зарубіжне наукове періодичне видання, що внесено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*).

8. Пухальський Т. Д. Засоби диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності вчителя музики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. Тернопіль, 2016. № 3. С. 129–135. (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*).

9. Пухальський Т. Д. Компонентна структура професійної компетентності учителя музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць / [гол. ред. Лабунець В. М.]. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 131–137 (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*).

10. Пухальський Т. Д. Особистісна складова професійної компетентності учителя музики. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 128–134. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-24>. (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази Web of Science).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Пухальський Т. Д. Сущность профессиональной компетентности учителя музыки. Актуальные проблемы педагогики искусства (музыки и хореографии) : сборник тезисов III Международной научно-практической конференции, 20–22 марта 2014 г., г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова / под ред. В.П. Ревы. Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2014. С. 83–86.

12. Пухальський Т. Д. Диригентсько-хорові дисципліни у формуванні професійної компетентності учителів музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 8. С.100–101.

13. Пухальський Т. Д. Діагностика та аналіз рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів засобами диригентсько-хорових дисциплін. ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 28 September 2018. Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2018. С. 180-189.

14. Пухальський Т. Д. З історії розвитку шкільного хорового співу в Україні. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 103–105.

15. Пухальський Т. Д. Засоби формування професійної компетентності вчителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін. Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі :

матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 28-29 жовтня 2016 р. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 47–49.

16. Пухальський Т. Д. Компетентність – необхідний компонент професійної майстерності учителя музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Вип. 3. С. 232–233.

17. Пухальський Т. Д. Підготовка майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: практико-орієнтований підхід. Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Дрогобич, 19–20 жовтня 2017 р. / редкол. : І.Л. Бермес, В.В. Полюга. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2017. С. 319–327. URL: <http://ddpu.drohobych.net/konf-xorove-mystectvo/>

18. Пухальський Т. Д. Професіографічні методи в підготовці майбутніх учителів музики. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики : матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 15-16 березня 2016 р.) / за ред.: Т.В. Мартинюк, Л.Г. Кондратова. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2016. С. 62–64.

19. Пухальський Т. Д. Розвиток професійного потенціалу майбутніх учителів музики на заняттях хорового класу. Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика : материалы II Международной научно-практической конференции, г. Минск, 7-8 апреля 2011 года. Минск: БДПУ, 2011. С. 305-306.

20. Пухальський Т. Д. Структурні елементи професійної компетентності учителя музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 7. С. 135–136.

21. Пухальський Т. Д. Практико-орієнтований підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 16, у 3-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Т.1. С. 174–175.

22. Пухальський Т. Д. Розвиток техніки диригування та теоретична підготовка студентів на індивідуальних заняттях з хорового диригування. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 10, у 5-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Т.4. С. 108-109.

23. Пухальський Т. Д. Акмеологічний підхід у формуванні професійної компетентності учителів музики. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 15, у 3-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Т.1. С. 179–180.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

24. Пухальський Т. Д. Програма комплексного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : програма та методичні рекомендації для спеціальності «014 Середня освіта (музичне мистецтво)» / автор-упорядник Т. Д. Пухальський. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. 88 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	18
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	27
1.1. Висвітлення сутності та особливостей формування професійної компетентності майбутнього учителя музики у науковій літературі.....	27
1.2. Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього учителя музики	52
Висновки до розділу 1	79
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН...	82
2.1. Змістово-технологічні та організаційні засади формування професійної компетентності студентів спеціальності «Музичне мистецтво» засобами диригентсько-хорових дисциплін.....	82
2.2. Визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.....	107
2.3. Модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін та критеріально-рівневий апарат дослідження	126
Висновки до розділу 2	148

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	151
3.1. Стан та актуальні проблеми формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін	151
3.2. Реалізація моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.....	175
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	197
Висновки до розділу 3	217
ВИСНОВКИ	220
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	226
ДОДАТКИ.....	256

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО	– заклад вищої освіти;
ЗЗСО	– заклад загальної середньої освіти;
ЗМ	– змістовий модуль;
ЕГ	– експериментальна група
КГ	– контрольна група;
МКР	– модульна контрольна робота;
ОКР	– освітньо-кваліфікаційний рівень;
СР	– самостійна робота.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Посилення наукового інтересу до проблем модернізації професійно-педагогічної освіти зумовлене орієнтацією на нові стандарти якості, відповідно необхідністю докорінних змін у підготовці фахівців у закладах вищої освіти, оновлення її змісту, запровадження інноваційних моделей організації педагогічного процесу, технологій та методів навчальної діяльності студентів. Ринок освітніх послуг тривалий час відчуває нестачу високопрофесійних педагогів, здатних до провадження педагогічного процесу в школі за технологіями компетентнісної освіти, що є безальтернативною умовою формування комплексу навчальних компетентностей учнів, визначеного у таких державних документах, як Закон України «Про вищу освіту» (2014) [55], Закон України «Про освіту» (2017) [56], Концепція «Нової української школи» (2016) [78], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [125] та ін.

Підготовка високопрофесійного вчителя музики, носія та провідника музичного мистецтва, просвітителя й наставника, здатного духовно збагатити молодь, є одним із пріоритетних завдань національного культурно-мистецького відродження. З-поміж усього спектра музичної діяльності в роботі вчителя музики особливе місце посідає диригентсько-хорова, оскільки спів є надзвичайно потужним засобом виховання школярів.

Інноваційні підходи до організації системи шкільної освіти в умовах Нової української школи обумовлюють оновлені вимоги до діяльності вчителя та рівня його фахової компетентності. Йдеться про професійну компетентність педагога, яка є складним структурованим утворенням з відповідним рівнем взаємозалежності її складових. Ці аспекти висвітлені в системних дослідженнях Н. Бібік [77], І. Зязюна [62], С. Лісової [99], В. Лозової [102], О. Овчарук [138], О. Пометун [151], О. Савченко [77] та ін.

Проблема формування та розвитку професійної компетентності вчителя набуває особливої актуальності на тлі переорієнтування освітньої стратегії вищої школи з інформаційно-репродуктивної на компетентнісну.

Неможливо переоцінити значення компетентнісного підходу до підготовки майбутнього учителя музики, оскільки будь-яка мистецька галузь з позиції гуманітарної освіти передбачає наявність досконалої особистісної зорієнтованості сприйняття та трактування творів мистецтва.

У працях науковців (Д. Балдинюка [16], Е. Валіт [25], О. Горбенко [40], С. Горбенка [41], Л. Масол [113], М. Михаськової [120], Н. Мурованої [122], А. Орлова [30], Г. Падалки [141], Л. Пастушенко [143], Т. Пляченко [148], І. Полубояриної [150], Є. Проворової [153], Л. Пушкар [182], А. Растригіної [185], Н. Сегеди [203], О. Щолокової [254] та ін.) значна увага приділяється питанням використання компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Дослідження Л. Бірюкової [19], С. Горбенка [41], В. Доронюка [49], А. Козир [72], О. Кузнєцової [87], А. Растригіної [185], Т. Раструби [186], Я. Сверлюка [199], С. Світайло [201], З. Софроній [217], І. Цюряк [244] та ін. вказують на те, що педагогічний потенціал диригентсько-хорової діяльності має значні можливості також у підготовці майбутніх педагогів-музикантів.

На основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду професійної підготовки майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін виявлено низку суперечностей між:

- потребою суспільства у майбутньому учителі музики, здатному до керівництва шкільними хоровими колективами, та недостатнім рівнем підготовки випускників закладів вищої педагогічної освіти до цієї діяльності;
- необхідністю модернізації вищої освіти та нерозробленістю педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін;
- сучасним запитом на високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики та недостатньою розробленістю

організаційно-методичного, змістово-технологічного та діагностичного забезпечення його підготовки.

Водночас наукове вивчення різних аспектів і складових процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін не втрачає своєї актуальності, враховуючи складність та специфічність професії учителя музики.

Актуальність проблеми, недостатнє її науково-методичне опрацювання, виявлені суперечності та об'єктивна потреба нашої держави у підготовці висококваліфікованого учителя музики зумовили вибір теми дослідження **«Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до колективної перехідної теми кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Музично-теоретична і практична спрямованість професійної підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво»» (номер державної реєстрації 0113U004337).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 28 грудня 2010 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 14 червня 2011 року).

Мета дослідження полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Відповідно до мети було сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін у педагогічній теорії та практиці закладів вищої освіти.

2. Визначити структурні компоненти професійної компетентності майбутнього учителя музики, охарактеризувати критерії, показники і рівні її сформованості.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

4. Розробити модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього учителя музики у закладах вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і розв'язання визначених завдань було застосовано такі методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури, положень нормативних документів із професійної підготовки майбутнього учителя музики у закладах вищої освіти, власного досвіду викладацької діяльності – для теоретичного аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін; систематизація та узагальнення – для визначення структурних компонентів професійної компетентності майбутнього учителя музики, характеристики критеріїв, показників і рівнів її сформованості; класифікація та узагальнення – для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін; педагогічне моделювання – для розробки моделі формування

професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін;

- *емпіричні*: спостереження, діагностичні бесіди, анкетування, тестування, самооцінювання, експертне оцінювання – для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) – для експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін;

- *статистичні*: метод кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту, методи статистики – для перевірки достовірності експериментальних даних.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *вперше* виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін (інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у цикл диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки; створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; сприяння особистісній зорієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента; збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами); розроблено модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін через реалізацію орієнтувально-цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуально-технологічного та результативного блоків;

– *уточнено* сутність понять «формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін» і «професійна компетентність учителя музики»; структурні компоненти (особистісний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) професійної компетентності майбутнього учителя музики, яка формується засобами диригентсько-хорових дисциплін;

– *удосконалено* змістово-технологічну основу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін; критерії (мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий), показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики;

– *подальшого розвитку* набули зміст, форми і методи формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що в освітній процес закладу вищої освіти впроваджено педагогічні умови формування професійної компетентності студентів спеціальності «Музичне мистецтво» засобами диригентсько-хорових дисциплін; розроблено навчально-методичні комплекси дисциплін «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас» і «Хорове аранжування»; підготовлено «Програму комплексного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : програма та методичні рекомендації для спеціальності «014 Середня освіта (музичне мистецтво)».

Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього учителя музики у закладах вищої педагогічної освіти, а також для підвищення рівня професійної компетентності вчителів музики.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 838 від 30.09.2016), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 91 від 19.10.2016), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 109-н від 24.05.2016), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/01/1624 від 01.06.2016).

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дисертації висвітлено та обговорено на науково-практичних конференціях, зокрема *міжнародних*: «Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика» (Минск, 2011), «Музична культура й освіта Буковини у європейському вимірі» (Чернівці, 2013), «Актуальные проблемы педагогики искусства (музыки и хореографии)» (Могилев, 2014), «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (Одеса, 2016), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017), «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2017), «Perspectives of science and education» (Karlovu Vary, Київ, 2018); *всеукраїнських*: «Теорія і практика співацького процесу в навчальному закладі: традиції, перспективи» (Луцьк, 2012), «Микола Леонтович і сучасна освіта та культура» (Кам'янець-Подільський, 2012), «Актуальні проблеми мистецької освіти» (Ніжин, 2017); *регіональних*: наукових конференціях молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2011, 2012, 2015, 2016, 2017); *засіданнях* кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом і кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Публікації. Основні наукові положення дисертації опубліковано в 24 наукових і навчально-методичних працях, серед яких: 6 статей у провідних наукових фахових виданнях України з педагогіки; 4 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях, зарахованих до міжнародних

наукометричних баз даних; 13 наукових праць, які засвідчують апробацію матеріалів дослідження на науково-практичних конференціях; 1 навчально-методична праця.

Структура й обсяг дисертації. Наукова робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (275 найменувань) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 303 сторінки, серед них 202 сторінки основного тексту. Дисертація містить 18 таблиць та 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

1.1. Висвітлення сутності та особливостей формування професійної компетентності майбутнього учителя музики у науковій літературі

Посилення інтересу педагогічної науки до проблем модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя, забезпечення орієнтації на інноваційні стандарти якості обумовлене радикальними змінами концепції професійної освіти, необхідністю оновлення її змісту та технологій реалізації. Ринок освітніх послуг визначає потребу у фахівцях високопрофесійних, компетентних, здатних до ефективної організації педагогічного процесу в школі, формування необхідних навчальних компетенцій учнів, визначених у концепції «Нової української школи».

Базові державні документи про освіту, зокрема Закон «Про вищу освіту» (2014) [55], закон України «Про освіту» (2017) [56], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [125], Концепція «Нової української школи» (2016) [78], визначають вимоги до професійної діяльності вчителя, рівня його загальнокультурної, педагогічної, психологічної, фахової компетентності.

У контексті дослідження проблеми формування професійної компетентності вчителя музики важливо було проаналізувати результати наукових досліджень, що стосуються сутності, основних тенденцій інноваційної педагогічної освіти, завдань щодо її оновлення, забезпечення відповідності запитам сучасного ринку освітніх послуг, продиктованих необхідністю впровадження технологій компетентнісної освіти.

Закономірно, що основним суб'єктом реформування освіти є педагоги і система професійної педагогічної освіти має забезпечувати готовність

майбутнього вчителя не тільки адаптуватися до освітньої ситуації, яка постійно змінюється, а й самому виступати ініціатором прогресивних змін.

Стратегічним напрямом розвитку сучасної освіти всіх рівнів є перехід від інформаційно-репродуктивної парадигми до компетентнісної. Особливо це є актуальним для вищої педагогічної освіти, тобто системи підготовки вчителів усіх спеціальностей, вчителя музики зокрема.

Визначаючи сутність професійної компетентності вчителя музики, ми вважали за необхідне з'ясувати сутність компетентнісного підходу в освіті, її результату – професійної компетентності фахівця, яка має широкий спектр об'єктивації, – особливу увагу акцентуючи на особливостях сутності і, відповідно, формування професійної компетентності вчителя. Порівняння понять відповідно до сфер застосування дає можливість, з одного боку, виділити її базові характеристики та детермінанти розвитку, з іншого – виявити особливості професійної компетентності саме вчителя музики, акцентуючи увагу на системотвірних позиціях та специфічних ознаках.

Тому логіка дослідження проблеми у зазначеному ракурсі полягала у визначенні сутності понять, пов'язаних з професійною компетентністю загалом, учителя музики зокрема, виділення ознак, які мають найбільш суттєве та виразне змістове наповнення, а також дослідження варіантів їх систематизації через дослідження відповідних професіограм випускника закладів професійної освіти, спеціалістів відповідної галузі. Зазначені позиції слугують підґрунтям для структуризації як самого феномену «професійна компетентність учителя музики» (статичний аспект), так і процесу його формування (динамічний аспект), які у комплексі дають можливість вибудувати адекватну систему формувальних впливів.

У контексті проблеми дослідження наукового аналізу потребують поняття «компетентність», «компетентний», «компетенція», «професійна компетентність учителя», а також «професійна компетентність учителя музики», включаючи визначення та обґрунтування її структури. Розглянемо

зміст означених термінів, вдаючись до аналізу наукової психолого-педагогічної літератури.

Поняття «компетентності» у сучасній освіті не нове. Його використання у науково-педагогічній літературі бере початок з 60-тих років ХХ ст. у США, Німеччині та Великобританії. Сьогодні компетентнісний підхід означає світовий стратегічний напрям розвитку освіти. Метою такого підходу є підготовка високоякісних спеціалістів, здатних до професійної самореалізації, активної конкуренції на освітньому ринку. Як зазначає Н. Бібік, такий підхід пов'язує процес підготовки фахівця із набуттям необхідних компетентностей у різних сферах його діяльності і став особливою відповіддю на актуальні суспільні потреби [77].

Зауважимо, що в дослідженнях компетентнісного підходу вчені оперують термінами «компетентність» та «компетенція», тому у рамках нашого дослідження важливо диференціювати ці поняття.

За словником іншомовних слів за редакцією О.С. Мельничука, компетентність – це «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [210]. Значення слова «компетентний» у «Новому тлумачному словнику української мови» описано так: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [130]. За російськими словниками, «компетентний»: «знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією» [132]; «обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний» [130]; «має ґрунтовні знання в якій-небудь галузі; знаючий; заснований на обізнаності; вагомий, авторитетний; який володіє компетенцією; правочинний» [216].

Значення слова «компетенція» (лат. *competentia*, від *competere* – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) «Новий тлумачний словник української мови» трактує як «добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [130]. У тлумачному словнику сучасної

російської мови під компетенцією розуміють: «1) коло питань, явищ, в яких певна особа володіє авторитетом, знаннями, досвідом»; 2) коло повноважень, які підпорядковуються виконанню ким-небудь питань, явищ» [231].

Аналіз трактування понять свідчить про те, що найбільш поширеним є підхід, відповідно до якого «компетентний» передбачає володіння особою певною «компетенцією» (якість притаманна особистості), де компетенція – це певна сукупність питань, повноважень відповідно до функцій, які вона виконує (знеособлена якість).

У науковій літературі дослідники щодо визначення ключових понять компетентнісного підходу не завжди дотримуються однозначної позиції. Для усунення цих розбіжностей у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo», 1997р.) [77]. Експерти програми (представники освітянських організацій різних країн) визначили компетентність як «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання [77, с.9]. Компетентність окремої людини проявляється через індивідуальну сукупність компетентностей, набутих впродовж життя, побудованих на основі знань, вмінь, навичок, цінностей, особистих якостей та ставлення до власної діяльності.

В Україні трактуванням ключових понять компетентнісної освіти займалися такі українські вчені як Н. Бібік [77], І. Зязюн [127], О. Овчарук [138], Л. Паращенко [77], О. Пошетун [152], О. Локшина [77], В. Лозова [77], О. Савченко [77] та ін.

О. Пошетун визначає компетентність як набір знань, умінь, навичок, ставлень, який дає можливість ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [152, с. 18]. Дослідниця стверджує: «Більшість українських педагогів погодилась з

трактуванням основних понять компетентнісного підходу, визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях». Результат освіти О. Пометун вбачає в набутті людиною компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільства [138].

В. Лозова, досліджуючи проблему компетентності, виділяє її «інтегративну природу, джерелом якої є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси» [102, с. 3-8].

Інший український науковець Н. Бібік стверджує: «Компетентність в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [77, с.46]. Термін компетенція вона розуміє як соціально закріплений освітній результат, «реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [77, с.47].

Одними з перших, хто розділив синонімічні поняття «компетентність» і «компетенція», стали російські вчені В. Краєвський та А. Хуторський, які вважають, що компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок), складний узагальнений спосіб діяльності, який опановують за час навчання. Компетентність – це результат набуття компетенцій [239]. Їхню думку розділяють дослідники С. Шишов та В. Кальней, які вважають, що компетентність – це здатність (вміння) діяти на основі здобутих знань (компетентностей). Компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [252, с. 21].

Питаннями компетентності у психології займалися І. Зимня [61], Н. Кузьміна [90], А. Маркова [110], Л. Мітіна [118] та інші.

А. Маркова стверджує, що компетентність – це поєднання психічних якостей, що дають можливість діяти самостійно та відповідально, у виконанні своїх трудових функцій. «Компетентність слід відрізняти від компетенції – певної сфери, кола питань, які людина уповноважена розв’язувати» [109, с. 31].

І. Зимня описує компетентність як досвід соціально-професійної діяльності людини, а компетенції – як «деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і стосунків, які потім виявляються в компетентності людини» [61].

На основі вищезазначеного передусім необхідно вказати на чітку взаємозалежність понять: компетенція – структурний елемент компетентності, комплекс необхідних знань, вмінь, навичок, досвіду, ставлення тощо; компетентність – якісний показник володіння компетенціями.

Серед широкого спектра компетентностей, яких людина набуває упродовж життя, вчені почали виділяти найбільш універсальні, базові. Такі компетентності отримали назву «ключові». О. Овчарук стверджує: «Поняття ключових компетентностей застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер» [77, с. 10].

У російській науково-педагогічній літературі у значенні ключових компетентностей зустрічаємо перелік ключових компетенцій. А. Хуторський пропонує таку класифікацію: ціннісно-смилова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, особистісного самовдосконалення, соціально-трудова компетенції [239].

У результаті дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» (2004р.), українські педагоги визначили перелік ключових компетентностей: уміння вчитись, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікаційна, громадянська та підприємницька компетентності [252, с. 85-89].

Така класифікація є розширеним варіантом запропонованого Радою Європи переліку ключових компетентностей. На думку українських вчених, ключові компетентності – це комплекс загальних знань, умінь, навичок, який застосовується у найбільш широких сферах життєдіяльності людини. Зважаючи на те, що у більшості наукових робіт особистість трактується як цілісна система, класифікацію ключових компетентностей варто розглядати як умовний поділ. Ключові компетентності постійно взаємодіють між собою та якоюсь мірою допомагають формувати одна одну. Цей процес безперервний і реалізується упродовж життя. Тому процес набуття нових компетентностей буде нерозривно пов'язаний із розвитком ключових.

Отже, як стверджують дослідники з різних країн, ключові компетентності – це своєрідний орієнтир та фундамент розвитку особистості, без якого неможливе формування її професійної компетентності у будь-якій сфері людської діяльності.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» часто асоціюється з терміном «професіоналізм», а інколи ототожнюється із професійною компетентністю. Для визначення цих понять звернемось до словника. За словником іншомовних слів: «Професіоналізм» (від лат. *professio* – офіційно зазначене заняття, спеціальність) – високе (професійне) володіння певним фахом, справою (професією) [210]. В енциклопедії професійної освіти за редакцією С. Батишева професіоналізм трактується як «набута в навчальній і практичній діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності в певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань» [154].

У монографії А. Маркової «Психологія професіоналізму» поняття «професіоналізм» розглядається у двох значення: нормативний (сукупність особистісних характеристик, необхідних для успішної трудової діяльності, вимог) і реальний професіоналізм (особистість володіє необхідним набором психічних якостей, професіоналізм як внутрішня характеристика особистості). За розробленими групами критеріїв професіоналізму, А. Маркова у своїй праці подає приклад професіоналізму педагога [109, с. 44-45]. Вона відзначає: «Професіонал – це фахівець, який опанував високий рівень професійної діяльності, той, хто свідомо змінює і розвиває себе робить свій індивідуальний творчий внесок у професію (професіонал – це фахівець на своєму місці), який стимулює інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, підвищує престиж своєї професії в суспільстві» [109, с. 45]. На її думку, поняття компетентність конкретної особи вужче, ніж професіоналізм. Людина може бути компетентною у своїй галузі, але не бути компетентною у розв'язанні професійних питань [109, с. 31–34].

Російський науковець Е. Зеєр у своїй праці «Психологія професій» подає професійно обумовлену структуру особистості, виділяючи чотири підструктури:

- 1) соціально-професійна спрямованість (схильності, інтереси, мотиви);
- 2) професійна компетентність (професійні знання, вміння, навички, кваліфікації);
- 3) професійно важливі якості (уважність, креативність, самоконтроль, рішучість, самостійність та ін.);
- 4) професійно значущі психофізіологічні властивості (енергетизм, зорово-рухова координація, реактивність та ін.) [60, с.24-26].

За визначенням вченого, професіонал – працівник, який володіє не тільки знаннями, вміннями, якостями і досвідом, а також здатністю до самоорганізації, відповідальністю і професійною надійністю.

В. Сластьонін стверджує, що професіоналізм – це, найперше, ефективність та продуктивність діяльності. Така діяльність відзначається

високим якісним показником, оптимальною інтенсивністю і напруженістю, високою точністю і надійністю, організованістю, стабільністю й опосередкованістю, розвиває фахівця як особистість [209, с. 5]. Професіоналізм, в його розумінні, найбільш споріднений з майстерністю як показником високоефективної професійної діяльності.

У дослідженнях В. Синенка професіоналізм виступає якісною характеристикою процесу професійної підготовки, її результатом. За висновками науковця, професіоналізм учителя – «це високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у сполученні з відповідним культурно-моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя» [207, с. 47].

С. Висоцька вважає, що професіоналізм має стати метою підготовки спеціаліста у закладі професійної освіти. В її розумінні професіоналізм – це поєднання знань, вмінь, загальних і спеціальних способів дії, самовдосконалення, мобільність, креативність мислення [34, с. 19].

За визначенням І. Зязюна, професіоналізм особистості – це «достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури і самосвідомості. Професійна самосвідомість – це усталене ставлення до професії, що виявляється у системі мотивів, особистісних смислів і цілей» [62, с. 207]. Вчений відзначає, що професіоналізм – це найвищий результат формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

О. Красношликова розглядає професіоналізм «...як системну інтегральну характеристику особистості, яка є взаємозв'язком педагогічної компетентності, педагогічної майстерності, професійно значущих якостей та індивідуального іміджу педагога, які детермінують неповторну індивідуальність кожного учителя-професіонала, забезпечуючи ефективність і оптимальність педагогічної діяльності» [85, с. 91]. У своєму дослідженні вона виділяє такі складові професіоналізму педагога: педагогічна

компетентність, педагогічна майстерність, професійно-значущі якості особистості та індивідуальний імідж педагога.

Е. Рогов характеризує професіоналізм фахівця як «сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються в людині у процесі тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень розв'язання складних професійних завдань в особливих умовах» [189, с. 122].

Порівняльна характеристика понять у дослідженнях різних науковців свідчить про те, що професіоналізм за своїм значенням поняття ширше ніж професійна компетентність, яка, своєю чергою, виступає основою професіоналізму фахівця.

Інтегруючи найбільш значущі ознаки професіоналізму, представлені різними вченими, трактуємо професіоналізм як високоякісну професійну діяльність фахівця, яка досягається завдяки симбіозу професійної компетентності, професійної майстерності, досвіду, творчості, широкої палітри індивідуальних психологічних якостей, здібностей, особистісних особливостей, індивідуального стилю, постійного саморозвитку, інноваційного підходу до своєї професійної діяльності.

Відтак, з-поміж зазначених вище характеристик виділяємо ті, що за своєю суттю набули статусу системотвірних, серед яких:

- особистісна орієнтованість формування професіоналізму (системна інтегральна характеристика особистості, сукупність особистісних характеристик, необхідних для успішної трудової діяльності, вимог, професіоналізм як внутрішня характеристика особистості);
- мотивація до розвитку та саморозвитку (професійна самосвідомість, ставлення до професії, що виявляється у системі мотивів, особистісних смислів і цілей);
- фахово-педагогічна компетентність (високий рівень психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь, потреба щодо їх постійного оновлення);

- готовність до практичної діяльності відповідно до високих стандартів якості (діяльність, що відзначається високими показниками, оптимальною інтенсивністю і напруженістю, високою точністю і надійністю, а її суб'єкт – готовністю до самоорганізації, професійного саморозвитку).

Вивчення наукової думки за тематикою дослідження показало, що характерною особливістю у визначенні сутності професійної компетентності педагога, до якого схиляємось і ми, є розуміння професійної компетентності учителя, яке більшою мірою ґрунтується на інтеграції особистісного та професійного (єдності високого рівня володіння професійною діяльністю та особистісних якостей педагога (Н. Кузьміна [89], А. Маркова [110], А. Орлов [30], В. Синенко [207], В. Сластьонін [209], А. Хуторський [239] та ін.). Дослідників об'єднує спільна позиція, що успіх педагогічної діяльності значною мірою залежить від особистісних якостей спеціаліста. Проблема ще більш актуалізується у зв'язку з необхідністю формування школяра як особистості, а також активного використання особистісно орієнтованих технологій організації педагогічного процесу в сучасній школі.

Віддзеркалення такого ж наукового погляду зустрічаємо в енциклопедії професійної освіти, де, за визначенням В. Сластьоніна, професійна компетентність – це інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що передає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для здійснення мети певної діяльності, а також його моральну позицію [154, с. 160]. У професійно-педагогічному сенсі компетентність означає інтегральну єдність знань, умінь, навичок, досвіду з особистісними якостями педагога, які є особливо важливими для його професійної діяльності.

На думку А. Маркової, головними елементами професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер, його риси, психологічні стани та процеси);

- інтегральні характеристики (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [108, с. 41].

Н. Кузьміна, досліджуючи проблему компетентнісного підходу, трактує професійну компетентність вчителя як сукупність умінь педагога, необхідних для розв'язання поставлених завдань та його здатність перетворювати свою спеціальність у засіб формування особистості учня. Дослідниця виділяє п'ять складових професійної компетентності учителя:

- 1) спеціальна і професійна компетентність з предмета, що викладається;
- 2) методична компетентність щодо способів формування знань та вмінь учнів;
- 3) соціально-психологічна компетентність у межах процесу спілкування;
- 4) диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів і здібностей учнів;
- 5) аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності та особистості [89, с. 60].

Важливим є те, що А. Маркова та Н. Кузьміна, досліджуючи сутність професійної компетентності, окрім діяльнісного та комунікативного елементів діяльності вчителя, вказують на важливість його особистісної складової, яка значною мірою визначає продуктивність організованого ним навчально-виховного процесу.

В. Синенко трактує професійну компетентність педагога як інтеграцію високого рівня професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистісних якостей, що реалізуються в його діяльності, результатом якої виступає рівень освіченості і вихованості учнів. Науковець А. Орлов, окрім професійних і особистісних якостей, включає до професійної компетентності етичні установки та ерудицію, засновані на системі удосконалених практично-розумових дій та соціокультурних цінностей [30, с. 12].

А. Хуторський розглядає компетентність як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, вміння, навички, здібності, ціннісні орієнтації) і готовність до їх застосування у професійній діяльності [238, с.110]. Акцентуючи на тому, що компетентність визначається лише в дії, він вважає професійну компетентність якісним показником володіння спеціалістом усіма професійними компетенціями, кожна з яких передбачає певну сукупність знань, вмінь, якостей, здібностей і досвіду їх застосування.

Узагальнюючи напрацювання дослідників з проблем сутності та основ формування професійної компетентності вчителя, вважаємо за необхідне обґрунтувати позицію, згідно з якою особистісну складову компетентності слід трактувати не як набір особистісних характеристик, важливих для професії вчителя, а як основу компетентності, яка набуває статусу системоутвірної і об'єктивується на всіх етапах діяльності (ціль – мотив – зміст – діяльність – контроль) відповідно у всіх компонентах структури: мотиваційному, когнітивному, діяльнісному. В іншому випадку матимемо модель інформаційно-репродуктивної освіти, де професійне та особистісне дезінтегровані, тобто всі компоненти системи професійної підготовки формуються, як відносно самостійні утворення, мало взаємодіючи між собою, а професійна освіта та професійна діяльність характеризуються відчуженістю від особистісного розвитку фахівця. У такому випадку особистісний розвиток учителя проходить досить стихійно, його базові параметри не задаються самою суттю, змістово-технологічним забезпеченням майбутньої професійної діяльності.

Поділяючи думку науковців, трактуємо професійну компетентність учителя як складну систему взаємозв'язків особистісних якостей та психологічних особливостей з необхідним комплексом професійно цінних знань, вмінь, навичок, досвідом професійної діяльності відповідно до суспільних вимог та ціннісних орієнтацій, мотивів, прагнень до самовдосконалення. Особливістю професійної компетентності є її комплексність та інтегративний характер, що проявляється у нерозривній

системі взаємодій професійних компетенцій між собою, всіх професійно значущих якостей особистості педагога, а також акмеологічних орієнтирах його професійного зростання. Складність організації структурних компонентів, компетенцій, їх взаємопов'язаність залежатиме передусім від специфіки професійної діяльності вчителя (у нашому випадку вчителя музики), її змісту, мети і засобів.

Виходячи з вищезазначених загальних характеристик та особливостей формування професійної компетентності фахівця-педагога, які склали методологічну основу нашого наукового пошуку, ми намагалися у їх контексті дослідити специфіку професійної компетентності саме вчителя музики, яка пов'язана з безпосередньою сферою діяльності, педагогічними та методичними особливостями оволодіння професією.

Закономірно, що важливою складовою дослідження професійної компетентності учителя музики є аналіз наукових джерел пов'язаних з вивченням його професійної діяльності, специфіки мистецтвознавчих дисциплін. Дослідженням професійної підготовки вчителів мистецького спрямування, зокрема музичного мистецтва, присвятили свої роботи такі науковці як Л. Арчажникова [10], Б. Асаф'єв [12], Д. Балдинюк [15], А. Брилін [24], Л. Масол [113], В. Медушевський [116], О. Олексюк [133], Г. Падалка [141], О. Ростовський [194], О. Рудницька [197], Я. Сверлюк [199], Б. Теплов [227], О. Щолокова [254], Б. Яворський [258] та ін. Науковці констатують складність та своєрідність процесу підготовки учителів мистецьких спеціальностей, яка полягає у художньо-естетичному та музично-просвітницькому характері діяльності, формуванні духовної культури та ціннісних орієнтацій особистості, а також образності навчального матеріалу та особливостях його сприймання, залежності результату від внутрішньо-особистісних якостей, здібностей, переконань, емоційно-вольової сфери тощо.

Визначення сутності поняття професійної компетентності учителя музики було б неможливим без аналізу змісту і характеру його професійної

діяльності, освітніх змін та сучасних вимог загальної освіти, як основної її сфери.

Новий «Державний стандарт загальної середньої освіти» ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, реалізованих в освітніх галузях [48]. За визначенням освітньої галузі «Мистецтво», основною метою вчителя мистецтва є: «формування в учнів у процесі сприймання, інтерпретації, оцінювання ними творів мистецтва та провадження практичної діяльності системи ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей як цілісної єдиної основи світогляду, а також здатності до художньо-творчої самореалізації і культурного самовираження» [48]. Провідною у формуванні мистецької компетентності Л. Масол вважає загальнокультурну компетентність, яка реалізується завдяки етнокультурній, полікультурній та культурно-дозвільній галузевих компетенціях [112]. Професійна діяльність учителя музики базується на мистецьких законах і принципах та реалізується не тільки завдяки музично-практичній підготовці.

Говорячи про мистецьку компетентність, Г. Падалка наголошує «... на нерозривному зв'язку між розширенням мистецької обізнаності і розвитком емоційної культури особистості» [141, с.38]. Першочергове завдання вчителя мистецтва – домогтися емоційного переживання творів мистецтва учнями. Передача учителем власних знань, вмінь, досвіду не зможе замінити в учнів запасу художньо-естетичних вражень сприймання творів мистецтва, досвіду інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту, здатності до художніх роздумів і почуттів. Важливим аспектом професійної компетентності учителя музики є розвиток духовної сфери учнів. У цьому контексті Д. Балдинюк зазначає, що саме учитель у школах є рушієм прогресивних змін у мистецькому вихованні учнів, а це значно розширює коло професійних питань, якими він має володіти [15]. Автор також акцентує увагу на необхідності цілісного підходу до підготовки майбутнього фахівця.

Реформування національної освіти триває, і послідовним її продовження у реалізації компетентнісного підходу стала концепція «Нова українська школа» (2016). За концепцією, навчання в школах орієнтуватиметься на формування в учнів десяти взаємопов'язаних ключових компетентностей, серед яких *обізнаність та самовираження у сфері культури* трактується як «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва» [78]. Вона віддзеркалює інтеграційну загальномистецьку компетентність учня, зокрема музичну компетентність як її складову.

Оволодіння учнями музичною компетентністю, як однією з основних предметної компетентності мистецького циклу, визначається як здатність до пізнавальної і практичної діяльності у сфері музичного мистецтва. Окрім музичної компетентності, вчитель засобами музичного мистецтва формує в учнів й інші: загальнокультурні, мистецькі, художні, естетичні та ін. На основі цього можемо стверджувати, що однією із сторін професійної діяльності учителя музики є керівництво процесом набуття цілої низки компетентностей учнями та створення відповідних умов для цього. На наш погляд, це значно актуалізує проблему професійної підготовки учителів музики та підвищує вимоги до процесу формування професійної компетентності.

Попри високий інтерес науковців до дослідження професійної компетентності учителів музичного мистецтва, проведений аналіз засвідчив недостатню наукову розробку проблеми, зумовлену як її складністю та багатовекторністю, так і активним інноваційним розвитком сфери. Професійна компетентність учителя музики має динамічний, інтегральний та соціально обумовлений характер. Динамічний характер цього поняття полягає в такому: професійна компетентність учителя музики (як і іншого фаху) формується у процесі здобуття ним професійної освіти у закладі педагогічної освіти, але цей процес, маючи важливе значення, не є

самодостатнім. Професійна освіта учителя музики скоріше є початковим етапом на шляху до професійної компетентності, його становлення як фахівця. Подальший розвиток компетентності відбувається в безпосередній професійній практиці, де реалізується з набуттям досвіду музично-естетичного виховання учнів, постійним самовдосконаленням, вивченням і використанням інноваційних засобів і методів роботи, оновленням професійного інструментарію. Частина названих процесів носить акмеологічний характер, що проявляється у цілеспрямованому особистісному вдосконаленні та професійному розвитку [3, с. 6]. Бути компетентним для учителя музики означає бути в постійному русі, в курсі мистецького життя, ефективно впроваджувати результати власної дослідницької діяльності. Інтегральний характер професійної компетентності виявляється через інтеграцію комплексу загальних та спеціальних знань, умінь, навичок із особистісними якостями, здібностями, прагненнями, мотивами, психологічними особливостями учителя музики. Виявляється він, передусім, у професійній індивідуальності та унікальності кожного вчителя музики, що також обґрунтовує важливість індивідуального та особистісно орієнтованого підходу у процесі його підготовки. Також на професійній компетентності учителя музики залишає відбиток інтегральний характер самого музичного мистецтва як сфери і засобу здійснення професійної діяльності. На соціально обумовлений характер професійної компетентності учителя музики вказує рівень вимог суспільства до його професійної діяльності, залежності її змісту від потреб сучасного світу та загальнолюдських художньо-естетичних цінностей, рівня соціальної та духовної культури, світоглядних позицій тощо. Швидкий розвиток суспільства, освіти і науки, мистецтва і культури, інноваційні процеси, зміна суспільних орієнтирів, цінностей нерозривно ведуть до змін у професійній підготовці учителя музики, а відтак і в процесах формування його професійної компетентності.

Сьогодні результати наукових досліджень з проблем компетентності учителя музики представлені у роботах М. Михаськової [120],

Н. Мурованої [122], І. Полубояриної [150], Я. Сверлюка [199], С. Світайло [202] та ін.

Досліджуючи компетентність учителя музики, І. Полубоярина висловлює думку, що професіоналізм та професійна компетентність виявляється у реалізації основних функцій його діяльності: цілепокладальної, інформаційної, розвивальної, стимулювальної, орієнтувальної, конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної [150, с. 29-31]. Виконання учителем кожної функції передбачає наявність сформованої системи професійних знань, вмінь і якостей. Професійна компетентність учителя музики, на її думку, проявляється через готовність до творчої педагогічної діяльності [150, с. 37].

Процес підвищення професійної компетентності учителя музики Н. Мурована розглядає як розвиток таких професійних компетенцій: ключових (інформаційних, регулятивних, комунікативних), операційних та інтелектуально-педагогічних [122, с. 9].

Дослідження Я. Сверлюка вказують на те, що професійна компетентність (учителя музики, диригента) виявляється лише в безпосередній діяльності і не обмежується знаннями, вміннями і навичками [199, с. 176]. Автор розглядає професійну компетентність як «поєднання теоретичної і практичної підготовленості фахівця до майбутньої професійної діяльності та основний показник наявності у нього розвиненого професійного мислення» [199, с. 176].

У дослідженнях М. Михаськової та С. Світайло розмежовано синонімічні поняття професійної та фахової компетентності з точки зору широти діяльності. Фахову компетентність охарактеризовано як більш вузьке коло питань трудової діяльності учителя музики, її окрему сферу. Натомість професійна компетентність включає усі сфери професійної діяльності учителя музики [120; 202]. На наш погляд, саме в цьому полягає відмінність професійної діяльності учителів музики в загальноосвітніх школах, де є необхідність володіти широким колом професійних компетентностей, та

спеціалізованих музичних закладів, де викладач працює здебільшого в межах окремого фаху.

Сьогодні зміст поняття «професійна компетентність учителя музики» вивчається науковцями в межах досліджень окремих сфер професійної діяльності: музичної, музично-естетичної, мистецької, методичної, комунікативної, виконавської тощо. Здійснений аналіз цих наукових джерел засвідчує наявність у компетентного учителя музики, окрім сформованого комплексу професійних знань, умінь і навичок, таких характеристик: досвіду музично-практичної та освітньої діяльності (О. Горбенко [39], Т. Пляченко [148], Є. Проворова [153], Н. Юдзіонук [255]); готовності до професійної діяльності (Е. Валіт [25], І. Полубоярина [150], С. Світайло [202], Н. Цюлюпа [242]); мотивації і особистісних якостей (Е. Валіт [25], О. Горбенко [39], Є. Проворова [153], Н. Мурована [122]); самостійності у розв'язанні професійних завдань (Л. Пушкар [182], Цзян Хепін [241]); здатності до самовдосконалення (Ши Цзюнь-бо [250], Н. Цюлюпа [242]); здатності до усвідомлення художньо-образного змісту музичних творів (О. Горбенко [39]); особистісного ставлення до предмета діяльності (Л. Пушкар [182]); здатності до музично-педагогічної творчості (Ши Цзюнь-бо [250]); відповідності соціальним вимогам (М. Михаськова [120], Н. Цюлюпа [242]); освіченості як результату професійної підготовки (Н. Юдзіонук [255]); спрямованості на здійснення музично-естетичного виховання (І. Полубоярина [150], Т. Совік [215]).

Зазначені вище позиції щодо базових підходів до трактування сутності професійної компетентності вчителя можна додатково обґрунтувати, вдаючись до аналізу професіограм випускника закладу професійної освіти, професіограм фахівця відповідної освітньої галузі.

У наукових дослідженнях з цього питання широко використовується метод професіограм. Професіограма, як аналіз педагогічної діяльності учителя і сукупність професійних вимог до нього, моделює майбутнього

спеціаліста та дозволяє цілеспрямовано та ефективно організувати процес його підготовки у навчальних закладах.

Професіограма вчителя (за В. Сластьоніним, Є. Антиповою та М. Болдирєвою) побудована на двох основних блоках: якостях особистості (суспільної та професійно-педагогічної спрямованості) та вимог до психолого-педагогічної підготовки (знання, уміння і навички (конструктивні, організаторські, дослідницькі)) [105, с. 202-204]. Для нашого дослідження перелік таких особливостей та вимог має узагальнювальний характер та покликаний передати зміст педагогічної діяльності загалом. Професіографічний підхід із врахуванням специфіки професійної діяльності учителя музики дасть можливість конкретизувати її сутність, а відтак і сутність професійної компетентності.

У галузі естетичного виховання учнів професіографічним методом дослідження займались Б. Рождественський та С. Анічкін. Науковці особливу увагу в діяльності учителя приділяють наявності таких елементів: ґрунтовних естетико-теоретичних знань, широкого художньо-естетичного кругозору, естетичного смаку, практичних і методичних вмінь і навичок у галузі естетичного виховання учнів, сприйняття прекрасного в реальному житті та мистецтві, естетики зовнішнього вигляду та поведінки, культури мовлення тощо [7; 191].

Г. Падалка пропонує будувати професіограму учителя музики на двох блоках: художня культура та педагогічна майстерність [140, с. 24]. До загальної художньої культури науковець зараховує: музичний смак, виконавську майстерність, музичну культуру та ознайомленість з іншими видами художньої культури (поезією, живописом, літературою тощо). Окрім комплексу загально-педагогічних умінь, Г. Падалка до професійної майстерності учителя музики включає такі специфічні педагогічні уміння: емоційний контакт з учнями, естетичний вплив на них засобами музики, образну мову вчителя, уміння правильно організувати вокально-хоровий розвиток дітей. Науковець відзначає безпосередній вплив художньої

культури учителя музики на його педагогічну майстерність: «Учитель музики мусить бути митцем, що мислить, як педагог, і педагогом, що мислить, як митець» [140, с. 28]. У підготовці учителів музики такий підхід виявляється у комплексності обох сторін підготовки (педагогічної і музичної) та виключає успіх професійної діяльності при недостатньому рівні однієї із них.

Відповідність вимогам до музично-педагогічній діяльності учителя музики Л. Безбородова та Ю. Алієв пропонують оцінювати за системою з таких компонентів: знання і навички (загальнокультурні, музично-педагогічні, музично-теоретичні, музично-психологічні, музично-виконавські), уміння (гностичні, рухові, комунікативні, педагогічні), якості (артистизм, диригентська і виконавська техніка, музичність, віра в успіх, інтуїція, педагогічне спілкування), спрямованість (на практичну реалізацію виховного потенціалу музичного мистецтва, просвітництво та виховання дітей, любов до музики і дітей, престиж професії), функції (діагностична, прогностична, організаторська, комунікативна, проектування, дослідницька, конструктивна), здібності (дидактичні, комунікативні, організаційні, конструктивні, гностичні, прогностичні, перцептивні, креативні, експресивні) [17, с. 53]. Науковці стверджують, що усі питання до професіограми учителя музики можна вмістити в певну систему, де у кожному із шести компонентів виділяються три блоки: музично-естетичний, психолого-педагогічний та методичний. Аналізуючи зміст професійної діяльності, дослідники виокремили низку здібностей, необхідних учителеві музики в школі, які виявляються через здатність до: відбору музичного репертуару, проектування повчально-виховного матеріалу, розробки планів уроків і позакласних форм роботи; емоційної зараженості, яскравості емоцій, володіння мовною інтонаційною палітрою, мімікою, жестами; організації різних видів учнівської діяльності; викликати інтерес до мистецтва, об'єднувати учнів засобами колективних форм роботи і направляти їх інтереси на досягнення поставлених цілей; спілкування та співпраці з учнями; пізнання специфіки організації музично-естетичного виховання школярів; пояснення, передачі

знань, навчання; здійснення педагогічних передбачень, прогнозування результатів взаємодії з учнями; творчості, імпровізації; проникання у внутрішній світ учня та розуміння його; емпатії [17, с.53-54].

Враховуючи широкий спектр професіографічних вимог до підготовки педагога, а особливо учителя музики, його особистісних якостей, здібностей та індивідуально-психологічних особливостей, ми дійшли висновку, що відповідність професіографічним вимогам діяльності учителя музики передбачає, передусім, його сформовану професійну компетентність.

Отже, спираючись на напрацювання провідних фахівців, ми розуміємо ***професійну компетентність учителя музики** як інтегративне утворення, що передбачає динамічне поєднання знань, умінь, навичок, сформованих на особистісно орієнтованій основі, а також професійного досвіду, які сукупно визначають здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності, творчої самореалізації та перманентного професійного саморозвитку.*

У контексті вищезазначених загальних психолого-педагогічних підходів до вивчення сутності професійної компетентності фахівця ми досліджували особливості проблем формування професійної компетентності учителя в системі його професійної підготовки, зокрема, намагалися систематизувати позиції дослідників, які вказують на характерологічні особливості професійної компетентності майбутнього учителя музики та специфіку її формування в умовах закладу вищої освіти.

Більшість науковців тлумачать компетентність учителя та її формування, акцентуючи увагу на діяльнісному аспекті процесу (Ю. Афанасьєв [13], В. Введенский [26], Е. Зеєр [59], І. Зязюн [62], Н. Нечаєв [128], А. Новиков [131], В. Стрельников [223] та ін.).

Так, дослідник В. Стрельников вказує на те, що компетентність у педагогічній діяльності – це насамперед знання навчально-виховного процесу та вміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [223, с. 13].

Схожої думки дотримується Е. Зеєр, вважаючи професійну компетентність сукупністю професійних знань, вмінь, а також способів виконання продуктивної професійної діяльності [59]. Ю. Афанасьєв доповнює це твердження наявністю та активним використанням сукупності функцій та відповідальностей у професійній діяльності учителя [13, с. 24].

А. Новиков розглядає професійну компетентність як перехід від знань до дій та надає перевагу у визначенні її суті досвіду та сформованим умінням. «Компетентність – це самостійно реалізоване вміння до практичної діяльності, розв’язанню життєвих проблем, засноване на набутому навчальному та життєвому досвіді, його цінностях і схильностях» [131, с. 63].

На думку Н. Нечаєва, суть компетентності – це «досконале знання своєї справи, сутності виконаної роботи, складних зв’язків, явищ і процесів, можливих способів та засобів досягання поставлених цілей» [128, с. 5]. Це твердження доповнює І. Зязюн, трактуючи зміст професійної компетентності учителя як обізнаність у навчальній дисципліні, методиці її викладання, психолого-педагогічній підготовці. Важливим аспектом підготовки учителя є комплексність усіх знань і вмінь, що використовується для розв’язання педагогічних ситуацій, виконання завдань та досягання педагогічної мети [144, с. 32].

Отож, дослідники стверджують, що професійна компетентність майбутнього педагога – це не просто зв’язок теоретичної і практичної підготовки, а саме знання в дії, яке реалізується і вдосконалюється за допомогою інструментів саморегуляції та самоаналізу. Відтак, компетентним вважають такого учителя, який відповідально і якісно здійснює свою професійну діяльність, володіє знаннями і вміннями, нерозривно поєднаними з практичним досвідом, створює та розв’язує проблемні ситуації, ставить цілі та досягає їх. Ця позиція означає, що формування професійної компетентності майбутнього учителя музики закономірно має показувати тенденцію до трансформації отриманого знання (педагогічного, фахового,

методичного) у діяльність, що формується її суб'єктом на особистісно орієнтованій основі.

Л. Арчажнікова в діяльності майбутнього учителя музики виділяє чотири напрями роботи, кожен з яких вимагає певних знань і вмінь: організаційний, пізнавальний, емоційний та дослідницький [10, с. 59-61]. Специфічні музичні знання і вміння розглядаються нею у процесі виконання вимог до музично-теоретичної, диригентсько-хорової, інструментальної та методичної підготовки учителя музики. Своєю чергою, зміст професійної підготовки учителя музики визначається нею як педагогічно-переосмислений соціально-культурний досвід, який у процесі застосування означає професійну компетентність та методичну оснащеність [10, с. 54]. Професійну компетентність учителя музики Л. Арчажнікова розглядає як успішну професійну діяльність та пропонує оцінювати її за системою таких компонентів:

- 1) конструктивного та організаційного (організація та планування навчально-виховного процесу, виховної роботи, відбір навчального матеріалу, планування власної та учнівської діяльності);
- 2) орієнтаційного (виховання музичної культури, любові до мистецтва, художнього смаку учнівської аудиторії);
- 3) мобілізаційного (залучення учнів до активної практичної діяльності, самостійної творчої роботи);
- 4) інформаційного (формування в учнів знань музичного мистецтва, володіння вчителем методик викладання);
- 5) комунікативного (встановлення правильних стосунків з учнями, вчителями, батьками);
- 6) інтелектуального (підвищення власного та учнівського інтелектуального рівня);
- 7) емоційного (ставлення учителя до музичного мистецтва, потреба у спілкуванні з прекрасним, здатність викликати в учнів захоплення музичним мистецтвом);

- 8) дослідницького (самоаналіз, підвищення власного рівня професійної майстерності, пошук і застосування нових ефективних методичних прийомів, експериментування);
- 9) спеціального музичного компонента (система професійних знань, умінь і навичок, спрямованих на ефективне естетичне виховання учнів) [11].

Враховані дослідницею в критеріях успішності такі елементи як мотиви, ставлення, прагнення, самореалізація, саморозвиток, ми вважаємо важливими складовими професійної компетентності майбутнього учителя музики. З огляду на зазначені позиції можемо констатувати, що для забезпечення високопродуктивного навчального процесу у школі педагогу-музиканту необхідний більш широкий комплекс компетенцій, ніж комплекс професійних знань, вмінь і навичок. Тому, на наш погляд, процес формування професійної компетентності майбутніх учителів музики має відповідати сучасним вимогам української школи.

Підсумовуючи описані теоретичні позиції в контексті предмету нашого дослідження, ми розглядаємо **формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін як процес організації навчальної діяльності студента музичних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти, який передбачає вдосконалення набутих та оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями, навичками, якостями та досвідом у процесі диригентсько-хорової підготовки, які визначають здатність до ефективної організації вокально-хорової діяльності школярів.**

Отже, базуючись на аналізі наукових джерел з проблеми, можемо виокремити загальні тенденції та теоретичні засади підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: пріоритетність інноваційних підходів до організації освітньої діяльності студентів; активізація інтеграційних процесів у змісті та технологіях навчання (як основи

компетентнісної освіти); забезпечення особистісної орієнтованості розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики, формування його позиції як суб'єкта професійного становлення (педагога, музиканта); посилення діяльнісної сторони професійної підготовки майбутнього вчителя музики, трансформації отриманих знань у вміння; орієнтація на потреби сучасної школи, нормативні документи про освіту у процесі модернізації професійної підготовки вчителя музики. На основі зазначених теоретичних основ у подальшому дослідженні було визначено головні підходи у моделюванні та реалізації процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

1.2. Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього учителя музики

Структура професійної компетентності майбутнього учителя музики, яка формується у закладах вищої педагогічної освіти, у науковій літературі не має чіткого визначення. Зумовлено це, з одного боку, складністю та полікомпонентністю поняття, з іншого – залежністю структурних елементів від вимог та особливостей конкретної професії, виду діяльності, її специфіки. Щоб з'ясувати суть структури професійної компетентності майбутнього учителя музики окреслимо загальні підходи до визначення структурних компонентів професійної компетентності учителів через аналіз основних наукових поглядів.

У структурі професійної компетентності педагога А. Маркова виділила чотири блоки: професійні (об'єктивно необхідні), психологічні та педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагаються від нього професією; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями [110, с. 7]. Науковець стверджує:

«Знання і вміння – це об’єктивні характеристики праці вчителя, а позиції і особистісні особливості – суб’єктивні характеристики вчителя, необхідні для його відповідності вимогам професії» [110, с. 7]. За А. Марковою, до структури професійної компетентності також входить:

- 1) спеціальна компетентність (якісна професійна діяльність та подальший професійний розвиток);
- 2) соціальна компетентність (професійна співпраця, прийоми спілкування; соціальна відповідальність за результати роботи);
- 3) особистісна компетентність (особистісне самовираження й саморозвиток);
- 4) індивідуальна компетентність (самореалізація та індивідуальне самозбереження, неохочість до професійного старіння) [109, с. 35].

Для нашого дослідження цікавою є позиція В. Введенського, який вважає, що професійна компетентність учителя не зводиться до набору знань, умінь, а визначає необхідність і ефективність їх застосування в реальній освітній практиці та наступний комплекс компетентностей у рамках професійної компетентності педагога:

- 1) комунікативна компетентність (емоційна стійкість; екстраверсія; здатність конструювати прямий і зворотний зв’язок; мовні вміння; вміння слухати тощо);
- 2) інформаційна компетентність (обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їх батьків, про досвід роботи інших педагогів);
- 3) регулятивна компетентність (цілепокладання, планування, мобілізація, активність, оцінка результатів діяльності, рефлексія);
- 4) інтелектуально-педагогічна компетентність (комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації тощо);
- 5) операційна компетентність (прогностичні, проєктивні, предметно-методичні, організаторські, імпровізаційні та інші навички [26, с. 51-55].

Р. Рогожнікова вважає, що професійна діяльність учителя базується на чотирьох складових: професійні знання, педагогічні вміння, позиції (ставлення) та психологічні особливості особистості педагога [190, с. 7-8].

В. Стрельников у структурі професійної компетентності вчителя виділяє три компоненти: діяльнісний (знання, вміння, навички), особистісний (психологічні якості педагога), результативний (рівень освіченості і вихованості учнів) [222].

Здійснюючи аналіз професійної компетентності педагога, О. Власова виділила три її основні компоненти: педагогічну діяльність; педагогічне спілкування та особистість педагога [31, с. 312]. Д. Балдинюк вважає, що саме особистість майбутнього вчителя є ключовою складовою його професійної компетентності [16].

Дослідження А. Бодалева, В. Жукова, Л. Лаптева, В. Сластеніна та ін., свідчать про такі компоненти професійної компетентності: знання, вміння, навички, професійна позиція, індивідуально-психологічні особливості, акмеологічні варіанти (саморозвиток, самовдосконалення, творчість тощо) [155, с. 334-335].

Важливо, що дослідники у структурі професійної компетентності, окрім діяльнісної та комунікативної складових, виділяють індивідуальність, особистісний компонент. Це дає нам змогу стверджувати, що на професійну компетентність майбутнього учителя музики прямо впливають його індивідуальні психологічні особливості.

Професія вчителя музики специфічна насамперед тому, що його професійна діяльність характеризується тісним взаємозв'язком двох ролей – педагога і музиканта, кожна з яких, своєю чергою, складна і багатогранна. Цей факт розширює комплекс компетентностей, необхідних учителю музики для ефективної професійної діяльності.

На основі проведеного аналізу наукової літератури ми пропонуємо таку структуру, що реалізується в особистісному, мотиваційному, когнітивному та діяльнісному компонентах, які тісно взаємодіють між собою (див. рис. 1.1).

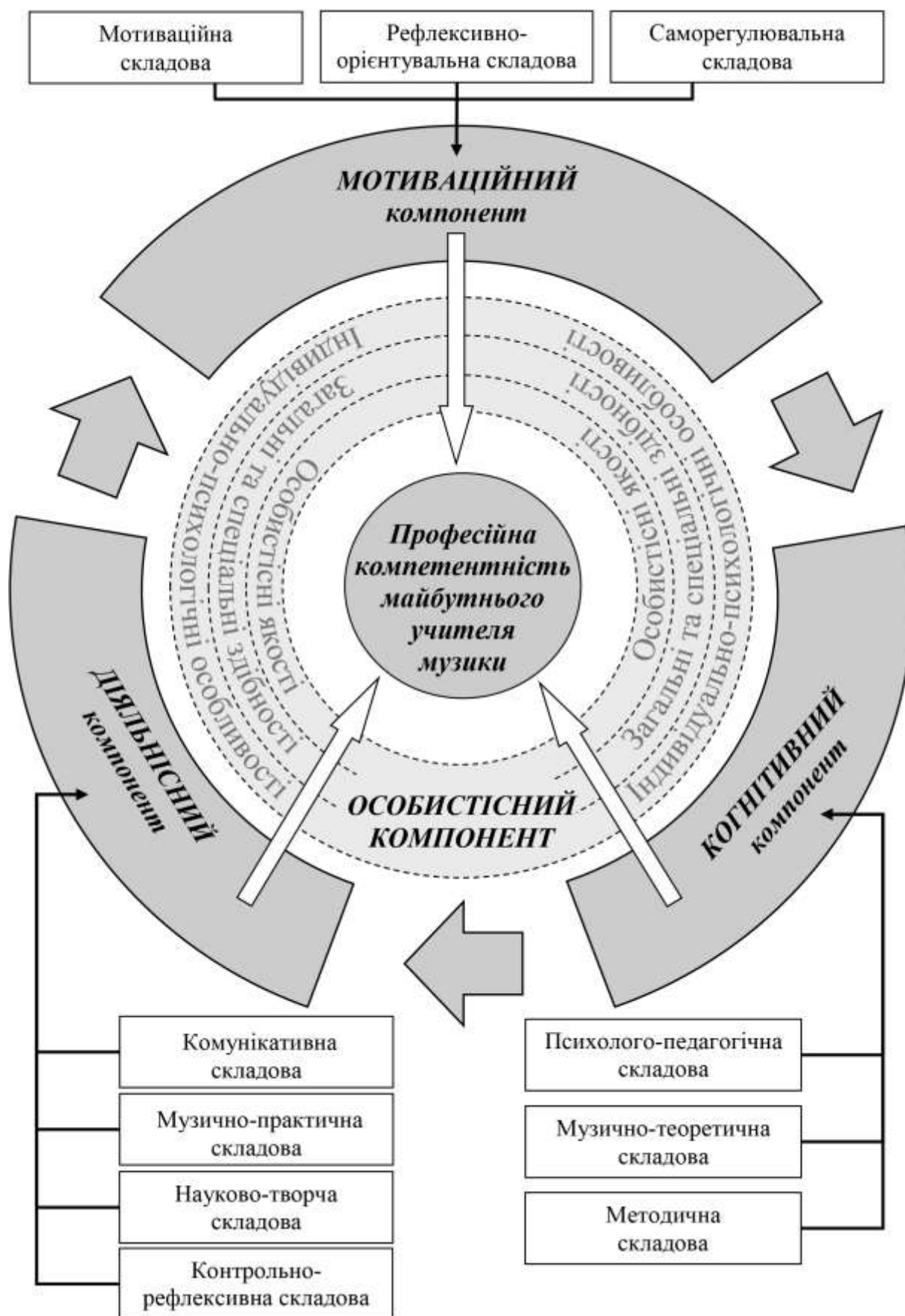


Рис. 1.1. Структурні компоненти професійної компетентності майбутнього учителя музики

Головною метою формування структури професійної компетентності майбутнього учителя музики було створення цілісного уявлення про досліджуваний феномен з тим, щоб тримати орієнтир на складноструктуроване утворення, у якому позначені не лише головні його компоненти, а й субпідрядні у комплексі найбільш суттєвих зв'язків та взаємозалежностей. При тому переслідували такі головні функції:

- цілеспрямувальну, яка орієнтує як дослідника, так і суб'єкта освітньої діяльності на професійну компетентність учителя музики як модель результату процесу з відповідним змістовим наповненням;
- формувальну, яка дає можливість забезпечити системність організації освітнього процесу, актуалізуючи усі його аспекти, орієнтуючись на головні механізми та показники якості.

Закономірно, що саме структура професійної компетентності має стати основою розробки моделі її формування, тримаючи у фокусі уваги головні її складові та систему взаємин між ними.

Виходячи з уточненої сутності професійної компетентності учителя музики, ми позначили головну мету структури як її центральний елемент, реалізація якої передбачає інтеграцію всіх суб'єктів та можливостей професійного становлення спеціаліста. Йдеться про їх об'єднання навколо спільної мети, цілеспрямованість дій, на що вказують стрілки як вектори головних впливів, програмуючи адекватні форми взаємодії. Це вказує на відсутність сталих вимірів професійної компетентності, на постійне прагнення до все вищого рівня досконалості, готовності до постійного саморозвитку.

Зважаючи на трактування професійної компетентності учителя музики, а також на основі обґрунтованого вище підходу до виділення особистісної складової як системотвірної, виокремлений особистісний компонент структури, який дистанційно є найбільш наближеним до фокусу структури. З одного боку, це вказує на пріоритетність особистісних якостей, здібностей та

індивідуально-психологічних особливостей майбутнього вчителя музики, що є основою самотворення у професії, з іншого – спрямовує на особистісно орієнтовані технології організації професійного навчання.

Тобто структура передбачає необхідність виявлення індивідуальності майбутнього учителя музики, як педагога і музиканта, її культивування, реалізацію особистісного потенціалу розвитку. Ця сфера особистісного в структурі професійного повинна стати предметом системного і неперервного дослідження, оскільки виступає головним механізмом саморозвитку і потужним чинником реалізації акмеологічних орієнтирів в освіті.

У структурі виразно представлений процесуальний підхід як основа формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики через взаємодію мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів.

Мотиваційний компонент започатковує процес, опікуючись чинниками, що визначають успішний старт, і передбачає самовизначення відповідно до загальних поставлених цілей, їх особистісне сприйняття, розуміння важливості, особистісної значущості. Структуризація завдань за власними пріоритетами, як результат аналітико-рефлексивних дій, дає змогу правильно самовизначитися та сформулювати план дій на відповідну перспективу. Комплексно підійти до цього процесу допоможе загальна структура професійної компетентності, у контексті якої кожне навчальне завдання сприйматиметься не як самоціль (самоцінність), а як складова загального процесу, інтегрована у визначену систему, що зрештою приводить до необхідного рівня професійної компетентності.

Чітко визначені завдання освітньої діяльності, мобільність їх мотиваційної основи (як результат особистісного самовизначення), а також перспективне бачення логіки їх досягнення дають можливість студенту оцінити власну компетентність з теми, передусім теоретико-технологічну готовність щодо їх реалізації. На цьому етапі актуалізується когнітивний компонент структури, який визначає необхідність опрацювання відповідної навчальної інформації, заздалегідь розуміючи, якими знаннями необхідно

оволодіти, які вміння сформувати і як це має позначитись на подальшій практичній діяльності.

Той факт, що когнітивний компонент має не безпосередній зв'язок з професійною компетентністю учителя, а опосередкований особистісними характеристиками студента та індивідуальними технологіями його діяльності, навчання неодмінно буде особистісно орієнтованим, а студент буде займати позицію суб'єкта її формування. Ця позиція виступає протидією інформаційно-репродуктивному навчанню, за яким студент, як об'єкт навчання, працює над оволодінням навчальною інформацією у об'ємі та інтерпретації, запропонованих йому викладачем.

Особистісна орієнтованість процесу закономірно визначає перехід на діяльнісний компонент структури із сформованими вище позиціями суб'єкта діяльності, формування професійної компетентності. Тому формування діяльнісних компетентностей супроводжуватиметься осмисленням кожної конкретної навчальної ситуації, вибором методів, засобів та технологічного інструментарію, які будуть визнані як найбільш ефективні відповідно до поставлених особистісно значущих завдань. Окрім того, студент буде готовий до самостійної додаткової роботи, зважаючи на реальні потреби практики та мотивацію щодо досягнення високих практичних результатів.

Контрольно-рефлексивна складова діялісного компонента реалізує функцію визначення ефективності процесу, з'ясування особливих навчальних досягнень на цьому шляху та проблем, які гальмували поступ до запланований показників якості діяльності. Проведена робота з осмислення та оцінювання результатів попереднього етапу діяльності сформує підґрунтя для наступного, який знову розпочинатиметься з мотиваційного, враховуючи досвід попередніх здобутків та помилок.

Процес розвивається за спіраллю, нарощуючи показники якості. Найвищу цінність представляє той факт, що у такий спосіб студент працює не лише над підвищенням своєї професійної компетентності, а й розвитком навчальної діяльності, забезпечуючи поетапний розвиток її продуктивності.

Описану загальну логіку структури професійної компетентності майбутнього учителя музики ми обґрунтували та конкретизували, вдаючись до покомпонентного опису сутності її підструктур з тим, щоб сформувати більш розгорнуте уявлення про особливості їх змістового наповнення та технологічного забезпечення.

Центральною ланкою запропонованої структури професійної компетентності було обрано особистість майбутнього учителя музики, яка передусім формується в активній діяльності, у процесі якої виявляються та одночасно розвиваються особистісні якості, здібності, вміння, навички (Г. Костюк [82], О. Леонтьєв [96], С. Рубінштейн [195] та ін.). Усі властивості особистості виявлені чи набуті в процесі діяльності зазнають постійних змін, інтеграції, взаємооновлення та утворюють складну, стійку і водночас динамічну систему психологічних властивостей [96, с. 81]. Тому, щоб реалізувати обраний нами особистісно орієнтований підхід у формуванні професійної компетентності як системотвірний фактор, ми розмістили *особистісний компонент* в центрі структури так, щоб він вказував на взаємодію з основними компонентами (*мотиваційним, когнітивним, діяльнісним*).

Особистісний компонент представлений нами як органічний симбіоз природних і набутих *індивідуально-психологічних особливостей, особистісних здібностей та особистісних якостей*. Важливість таких особистісних характеристик в діяльності майбутнього учителя музики важко переоцінити, адже їхня наявність чи відсутність прямо впливає на результативність його діяльності як музиканта, педагога, наставника, просвітника, виконавця, керівника учнівських музично-творчих колективів.

Індивідуально-психологічні особливості слугують першочерговим виявом особистісної придатності людини до професії учителя музики через відповідність психологічних характеристик, інтересів, схильностей, потреб, уподобань, індивідуальних рис характеру. До професійно важливих індивідуально-психологічних особливостей майбутнього учителя музики ми

зараховуємо: характеристики психічних процесів, анатомо-фізіологічні та психологічні характеристики.

Характеристика перебігу психофізіологічних процесів в кожного окремого індивіда становить природну основу формації його як особистості. Такі процеси є невід'ємними компонентами людської діяльності та визначають професійну схильність та професійну придатність особистості через вивчення їх особливостей та специфіки перебігу характерних для професії учителя музики. Психічні процеси характеризується їхньою взаємопов'язаністю, тому в психології їх функціонування розглядається у формі комплексних процесів або системних дій: сенсомоторних, перцептивних, аттенційних, мнемічних, імажинативних, інтелектуальних, комунікативних [51, с. 10; с. 187].

До основних анатомо-фізіологічних показників відповідності професії учителя музики ми зараховуємо фізіологічні задатки та фізичні характеристики. Задатки психологічною наукою характеризуються як «вроджені передумови розвитку здібностей особистості (анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, аналізаторів, які обумовлюють природні індивідуальні відмінності між людьми)» [51, с. 230-233]. Успішна педагогічна діяльність передбачає такі психофізіологічні задатки: психічне здоров'я, витривалість нервової системи, стресостійкість, здатність до мобілізації і релаксації, моральну витримку. Фізичними характеристиками, необхідними майбутньому учителю музики, є фізичне здоров'я, розвинутий мовний апарат та витривалий голос. Окремою групою є фізичні характеристики, що слугують маркером у визначенні оптимального виконавського апарату майбутнього музиканта: за анатомічною будовою тіла (гортані для співаків; лицьових м'язів для духовиків; рук для диригентів, піаністів, струнників тощо); особливостями функціонування професійно важливих фізіологічних систем (органів слуху, дихання, м'язово-рухової системи, міміки тощо). Зауважимо: хоч більшість анатомо-фізіологічних характеристик виконавського апарату описані для музикантів різного фаху,

діяльності учителя музики це стосується безпосередньо, адже він виконує роль і вокаліста, і диригента, й інструменталіста.

Професійно важливими психологічними характеристиками особистості майбутнього учителя музики ми визначили темперамент та характер. Темперамент – це «характеристика індивіда з боку динамічних властивостей його психіки – інтенсивності, швидкості, темпу, ритму та врівноваженості психічних проявів» [51, с. 204]. Вроджений стиль реагування, збудливість та міра сприйнятливості нервової системи до впливів на особистість накладають відбиток на її професійну діяльність. Ці процеси у кожному окремому типі нервової системи (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік) відрізняються різним енергетичним потенціалом, який характеризують за трьома показниками: активністю (інтенсивністю, тривалістю та темпом здійснення діяльності, швидкістю адаптації до нових умов), емоційністю (здатністю до переживань, рівнем емоційної стійкості, звичним емоційним фоном), інтроверсією (спрямованістю психічних процесів всередину себе) та екстраверсією (спрямованістю назовні). Важлива властивість темпераменту музиканта – емоційна збудливість, яка є системоутвірною у здатності до емоційного переживання музики (музичності), музичних здібностей, експресії. Темперамент тісно переплітається з характером особистості і є його природною основою. В контексті співставлення характеру і темпераменту І. Кант висловлює думку, що характер – це «не те, що робить з людини природа, а те, що він сам робить з себе тому, що перше стосується темпераменту і тільки друге свідчить про те, що у нього є характер...» [156, с. 231]. Отже, характер це набута характеристика особистості, яка має властивість змінюватися під дією внутрішніх і зовнішніх впливів. Звертаємо увагу на двосторонній вплив між характером учителя музики та його професійною діяльністю, яка накладає свій відбиток на його особистість, поступово відшліфовуючи риси характеру. З іншого боку, професійна діяльність набуває ознак індивідуальності, своєрідного стилю завдяки унікальності характеру особистості.

Як і будь-яка інша професійна діяльність, музично-педагогічна засновується на певній сукупності здібностей, які повною мірою виявляють себе в безпосередній діяльності та в процесі розвитку. Більшою мірою саме здібності визначають професійну придатність особистості до тих чи тих спеціальностей. Ми неодноразово наголошували на комплексності професії учителя музики, яка увібрала в себе безліч функцій (педагога, виконавця, теоретика, просвітника, творця, дослідника, режисера та ін.), відтак унеможлиблюючи її опанування без наявності природних і набутих професійних здібностей. Особистісні здібності учителя музики ми умовно можемо розділити на загальні та спеціальні.

До базових характеристик особистості майбутнього учителя музики ми зараховуємо загальні здібності людини, які можуть певною мірою виявлятися в усіх видах її діяльності (здібності до навчання, загальні розумові здібності, здібності до праці тощо) та спеціальні здібності, що виявляються в окремих спеціальних галузях людської діяльності та характеризують міру відповідності особистості цій діяльності [53, с. 359]. Спеціальні здібності необхідні в музично-педагогічній діяльності ми умовно розділили на три групи: музичні, педагогічні та творчі.

Музичні здібності становлять основу музично-практичної підготовки майбутнього учителя музики. Особливо важливим блоком музичних здібностей є музичність – синтез музичного слуху та здатності до емоційного переживання музики. Відомий науковець Б. Теплов виділив у структурі музичності три основні музичні здібності: ладове відчуття (здатність емоційно розрізняти ладові функції, відчувати звуковисотний рух), слухове уявлення (запам'ятовування та відтворення на слух мелодій), музично-ритмічне відчуття (здатність відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його) [227, с. 26-27]. Основною ознакою музичності науковець вважає здатність до переживання музики у процесі сприймання та аналізу художнього змісту музичного твору. За розробленою О. Ростовським структурою музичних здібностей, можемо виділити початковий рівень

музичних здібностей – музичну обдарованість, на основі якої за сприятливого середовища (педагогічне керівництво, музичне оточення тощо) стає можливим розвиток й інших музичних здібностей та особистості музиканта загалом [193]. Зауважимо, що характерною особливістю є те, що обдарованість та міра розвитку музичних здібностей виявляється лише в активній формі музичної діяльності, в процесі якої на основі розвитку виявлених здібностей в поєднанні з особистісними особливостями виявляються і вдосконалюються нові здібності.

Педагогічні здібності визначаються, як «психічні властивості особистості педагога, що забезпечують високу результативність виконання професійної діяльності» [146, с. 13]. Вагоме дослідження педагогічних здібностей здійснила Н. Кузьміна, яка визначила їх як індивідуальну чутливість особистості до об'єктів, засобів і продуктів педагогічного процесу [88]. Запропонована науковцем система педагогічних здібностей віддзеркалює основні сторони педагогічної діяльності: гностичні (оперування знаннями і вміннями в педагогічній системі), проектувальні (добір стратегій та засобів впливу на особистість учня), конструктивні (організація ефективного навчально-виховного процесу), комунікативні (здатність до встановлення педагогічно доцільних взаємин з учнями та розвиток їх щодо мети і цілей навчального процесу) та організаторські (здатність до ефективного розподілу власних ресурсів у різноманітних видах діяльності, створення оптимального навчально-виховного середовища для розвитку особистості учня).

На думку І. Зязюна, формувати особистість учителя як творця і професіонала необхідно ще на етапі навчання, яке є не тільки засвоєнням необхідних знань і вмінь, а й розвитком творчих здібностей [144]. Узагальнюючи точки зору О. Леонтьєва [96], С. Рубінштейна [195] та Б. Теплова [228], можемо стверджувати, що творчі здібності є особливими властивостями людини, що виявляються в певній діяльності і є результатом оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для певного виду

творчої діяльності. Із творчими здібностями в науковій літературі пов'язують термін креативність, часто ототожнюючи їх. Творчі здібності ми вважаємо органічною єдністю та умовно структуруємо за сферою застосування: здібності в педагогічній, мистецькій та дослідницькій творчості.

Особистісні якості майбутнього учителя музики ми структуруємо за загальним (відповідальність, справедливість, чесність, порядність, стриманість, толерантність, доброзичливість, чуйність, принциповість тощо) та професійним значенням (любов до дітей, здатність до емпатії, працездатність, працелюбство, організованість, дисциплінованість, наполегливість, об'єктивність, вимогливість, тактовність, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, мобільність, активність, спостережливість, ерудованість, винахідливість, захопленість своєю справою, самокритичність, артистизм, емоційність, музичний смак.).

Мотиваційний компонент у структурі професійної компетентності майбутнього учителя музики започатковує за логікою процесуального підходу спіралеподібний рух компонентами (динамічний аспект). Його взаємопов'язаними структурними складовими є: мотиваційна, рефлексивно-орієнтувальна та саморегулювальна.

Мотиваційна складова компонента охоплює особистісні прагнення, мотиви і цілі учителя музики, які стимулюють професійний ріст і є рушійною силою на шляху до професійної майстерності.

Мотив (від франц. *motif* – рухаю) наукою розглядається як причина вчинків і дій людини (те, що штовхає до дії) на основі потреб (первинних та вторинних), які завдяки вмотивованій дії задовольняються. Систему мотивів, які стимулюють людину до конкретної форми діяльності або поведінки, називають мотивацією [38, с. 217]. Мотивація учителя музики до професійної діяльності може формуватися з різних потреб та мотивів за характером, але спільною ціллю.

У дослідженнях О. Леонтєва мотиви особистості осмислюються в процесі конкретизації потреб та збуджують її до діяльності, яка, своєю

чергою, несе особистісний характер завдяки особистісним прагненням та ставленням до неї [96, с. 39]. Щодо професійної діяльності автор вказує на важливість трансформації мотиву на ціль, що дає поштовх до діяльності, в процесі якої формується і розвивається особистість спеціаліста та постійно оновлюється її мотиваційна сфера.

Важливою частиною мотиваційної сфери майбутнього учителя музики поряд із потребами та мотивами є сформовані інтереси. Інтереси як усвідомлені потреби людини теж беруть участь в утворенні спонукальних дій та формуванні мотивів. Більшою мірою вони визначають особливості поведінки людини в процесі здійснення діяльності та її характер, вказуючи на те, як і що потрібно зробити для досягнення мети. Структурно цей процес можна передати так: потреба породжує мотиви та інтереси, мотив та інтерес спонукають до діяльності і визначають поведінку особистості, діяльність забезпечує досягнення мети [75, с. 11].

Потреби, які спонукають людину до трудової діяльності, А. Маслоу об'єднав у п'ятирівневу ієрархію:

- 1) фізіологічні потреби (в їжі, воді, одязі тощо);
- 2) потреби безпеки (від навколишнього світу);
- 3) потреби належності і причетності (прагнення до суспільної участі);
- 4) потреби визнання і самоствердження (прагнення до конкурентоспроможності, успіху, суспільного визнання);
- 5) потреби самовираження (потреба в реалізації свого професійного потенціалу, знань і вмінь, потреба в творчості) [269, с. 28-30].

Опираючись на це, можемо стверджувати, що прагнення до самоствердження та успіху у професійній діяльності займають найвищі позиції у запропонованій науковцем структурі. Тому у мотивації майбутнього учителя музики до підвищення власної професійної компетентності можна виділити: інтерес до педагогічної діяльності й музичного мистецтва, потреби в спілкуванні з музикою, в сприйнятті музичних творів, в музичній творчості, прагнення та бажання навчити дітей

любити й розуміти музичне мистецтво, прагнення до професійного самоствердження та суспільного визнання, потреб до реалізації своїх знань, вмінь, талантів і творчому самовираженні.

Рефлексивно-орієнтувальну складову мотиваційного компонента ми розглядаємо як початковий етап загальної рефлексії – сукупності особистісних процесів, спрямованих на дослідження самого себе в контексті своєї професії. Ця складова у мотиваційному компоненті виконує функцію самовизначення та органічно поєднується з мотиваційною та саморегулювальною складовими. Розглянемо більш детально ці процеси.

У психології рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад, самопізнання) описується як «процес самопізнання людиною внутрішніх психічних актів та станів; «не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як його знають і розуміють інші, його особистісні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення» [51, с. 281]. Г. Падалка розглядає рефлексію як «осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування». [141, с. 158]. До рефлексивного інструментарію автор зараховує аналіз власних психічних процесів, цінностей, світогляду, установок, позицій та самоаналіз.

Рефлексія – головний інструмент учителя в плані самооцінки власного професійного розвитку, його динаміки, втілюваний засобами самоспостереження та самоаналізу. Рефлексивні процеси особистості проявляються через уміння зіставляти умови та ситуації з власними діями, виявляти засоби та формувати цілі професійної діяльності, визначати рівень досягнення поставленої мети та значущість результатів, будувати поетапні стратегії власного розвитку.

Продуктом рефлексивних процесів особистості є так званий внутрішній діалог – самосвідомість. Для професії учителя музики це має значення в плані самоусвідомлення та самопізнання в процесі сприймання музичного мистецтва, виконавської майстерності, колективної творчості тощо. Це дає

змогу учителеві музики розібратися у власних емоційних реакціях на вплив музичного мистецтва та використати цей досвід у вихованні учнів. Щодо рефлексії майбутнього учителя музики В. Федорчук зазначає, що музичний вплив на його особистість породжує почуття, емоції, асоціації, а також може формувати нові особистісні риси в процесі аналізу власних реакцій на музику [233, с. 28]. Автор відзначає, що неможливо навчити рефлексії, потрібно лише створити відповідні умови її розвитку.

Поняття рефлексії в психології складне і багатоаспектне явище, яке має багаторівневу структуру та класифікації. Різновид рефлексії, яку ми розглядаємо в контексті нашого дослідження в психолого-педагогічній літературі називають професійною рефлексією. Професійна рефлексія трактується як особливий механізм професійного становлення вчителя, розвиток його педагогічної майстерності засобами рефлексивного мислення, спрямованого на явища професійної діяльності. Тому важливо у підготовці майбутнього учителя музики необхідно створити умови для формування його професійної самосвідомості. Як стверджує Я. Сверлюк, це веде до «активізації процесів самоорганізації (самопідготовки, самовираження та самоствердження), проектування Я-професійного» [200, с. 123].

Учитель, який рефлексує – це насамперед той, що постійно аналізує та досліджує свій педагогічний досвід та здатний займати аналітичну позицію до самого себе паралельно процесу професійної діяльності, в результаті чого з'являється можливість об'єктивно оцінити свої професійні можливості, виявити та усунути професійні недоліки, спроектувати професійне зростання, вибудувати алгоритми та стратегії професійного розвитку .

Саморегулювальна складова мотиваційного компонента передбачає технологічне забезпечення особистісного та професійного зростання на основі мотиваційної сфери та рефлексії учителя музики.

З точки зору педагогічної науки саморегуляцію розглядають як «інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища

та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації» [33, с. 201]. У психології поняття саморегуляції диференціюється за двома напрямками: фізичному (фізіологічному) та психічному (емоційному). З цих позицій саморегуляція включає самоконтроль над своїми фізичними та психічними процесами (релаксацію, управління своїм настроєм та емоційними станами, самовладання тощо). Рівень контролю за такими процесами залежить від вольових здібностей та мотивації особистості.

Здатність до саморегуляції майбутнього учителя музики на початковому рівні проявляється в контролі своєї поведінки та емоцій перед учнями, колегами, соціумом, глядацькою аудиторією.

Саморегулювальну складову мотиваційного компонента професійної компетентності майбутнього учителя ми розглядаємо в широкому сенсі – як аргументований та цілеспрямований вплив на особистісні та професійно значущі знання, вміння, навички, якості, психічні процеси на основі самоаналізу, поетапно спланованих дій та мотиваційних стимулів до них в процесі професійного вдосконалення. До цього структурного елемента ми включаємо самоосвіту, саморозвиток, самовплив, самокорекцію професійної поведінки.

Отже, завдяки органічному поєднанню мотиваційної (спонукання до діяльності, визначення цілей і мети), рефлексивно-орієнтувальної (самоаналізу, самовизначення у професії) та саморегулювальної (самоосвіти, саморозвитку, самовпливу, самокорекції) складових в єдину систему засобів професійного вдосконалення особистості ми можемо стверджувати, що це саме ті механізми в діяльності учителя музики, які забезпечать професійний ріст упродовж всього періоду його діяльності та забезпечать високий рівень професійної компетентності в умовах постійних змін, перетворень та оновлень в його професійного середовища, попередять процеси вигорання та професійного старіння. Мотиваційний компонент одночасно започатковує та реалізує кожен з проходів циклічного процесу формування професійної компетентності, надаючи йому динамічності.

Когнітивний компонент професійної компетентності майбутнього учителя музики віддзеркалює наявність необхідних професійних знань у сфері його професійної діяльності. Знання як одну із основних складових професійної компетентності розглядають у своїх працях О. Абдуліна [2], С. Висоцька [34], О. Власова [31], Е. Зеєр [59], І. Зязюн [62], Н. Кузьміна [89], А. Кузьмінський [91], А. Маркова [109], А. Новиков [131], А. Орлов [30], В. Синенко [207], В. Сластьонін [209], А. Хуторський [238] та ін.

У психології знання розглядається, як «сукупність інформації про навколишню дійсність та способів її переробки, механізмом чого є діяльність пізнавальних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення тощо)» [51, с. 29]. За педагогічним словником С. Гончаренка, знання є результатом пізнання дійсності, віддзеркаленим у свідомості людини; виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях; матеріалізуються через технологічні процеси; є основою переконань та практичних дій [38, с. 137].

Зведений аналіз наукових підходів до поняття знань засвідчив, що знання є основою людської діяльності. Тому, говорячи про знання в контексті нашого дослідження, основою професійної діяльності виступають професійні знання.

Професійні знання – це відомості, які насамперед необхідні для ефективної реалізації професійної діяльності та становлять сукупність характеристик і особливостей процесу її здійснення [157].

У професійній діяльності педагога А. Орлов виділяє такі складові: систему психолого-педагогічних знань, систему знань у сфері предмета, що викладається, та комплекс особистісно-інтелектуальних засобів реалізації знань [30, с. 12].

У структурі педагогічної майстерності психолого-педагогічні знання розглядаються І. Зязюном як одна з її основ на рівні з педагогічними здібностями та педагогічною технікою [62, с. 118-121].

А. Кузьмінський розглядає процес оволодіння знаннями (а також уміннями і навичками) у постійному зв'язку із практикою, яка сприяє додатковій мотивації студентів до засвоєння знань. Цей процес проходить такі етапи:

- сприймання (сприйняття інформації, явищ і процесів дійсності);
 - розуміння (інтелектуальне опрацювання інформації);
 - запам'ятовування (збереження інформації в свідомості);
 - узагальнення та систематизація (структурування інформації);
 - застосування (вихід теоретичних знань у практичну дію)
- [91, с. 180-183].

Узагальнивши вище сказане, ми визначили когнітивний компонент професійної компетентності учителя музики як комплекс професійних знань, що є цілісним поєднанням таких складових: психолого-педагогічної, музично-теоретичної та методичної.

До *психолого-педагогічної складової* ми зараховуємо систему знань з дисциплін педагогічного профілю (педагогіки, історії педагогіки, дидактики, теорії і практики виховання, філософії, психології, фізіології, валеології, теорії управління навчальним закладом та ін.), які складають основу загальнопедагогічного оснащення майбутнього учителя музики та визначають його як педагога і спеціаліста незалежно від предмета викладання.

Комплекс загальнопедагогічних знань О. Абдуліна вважає основою і запорукою успішного здійснення учителем своїх функцій вихователя, викладача, організатора, керівника, співробітника педагогічного колективу. До таких знань науковець включає знання з теорії освітнього процесу, методології, дидактики, теорії управління тощо [2, с. 36]. Більшість загальнопедагогічних знань безпосередньо включаються в практичну діяльність, без яких здійснення професійної діяльності стає неможливим, інша частина бере опосередковану участь. Структуру психолого-педагогічних знань дослідниця розглядає як комплекс з чотирьох елементів:

- 1) знання фундаментальних законів, концепцій і закономірностей педагогічних явищ;
- 2) знання педагогічної теорії, основних категорій і понять;
- 3) знання педагогічних фактів;
- 4) знання з методики навчання і виховання школярів [2, с. 36-38].

Отже, психолого-педагогічною складовою когнітивного компонента структури складають знання щодо закономірностей, принципів, методів і засобів навчання; сутності процесу навчання; форм організації навчання; новітніх технологій навчання, запровадження педагогічних інновацій.

Музично-теоретичну складову когнітивного компонента ми розглядаємо як систему знань з теоретичних дисциплін музичного профілю (теорії музики, історії музики, сольфеджіо, гармонії, хорознавства, поліфонії, аналізу музичних творів, акторської майстерності, аранжування та ін.), які визначають багаж майбутнього учителя музики відомостями з теорії музичної та мистецької діяльності. Музичні знання, на думку О.М. Олексюк, повинні складати чітку організовану систему, що дасть змогу ефективно оперувати ними в практичній діяльності [133, с. 87]. Музичні знання дослідниця розрізняє за двома рівнями: узагальнені ключові знання про музичне мистецтво та окремі знання про музику. До окремих знань науковець включає: історію музики (відомості про композиторів і виконавців, історію створення музичних творів), елементи музичної виразності (стрій, динаміку, агогіку, ритм, темп тощо). Узагальнених музичних знань стосується також зв'язок мовленнєвої і музичної інтонації, знання принципів музичного розвитку, мистецьких законів тощо [133, с. 87].

До *методичної складової* когнітивного компонента ми зараховуємо знання, які нерозривно співіснують із професійними вміннями з фахових методик та спеціальних музичних дисциплін (методики музичного виховання, методики вокалу, методики роботи з творчими колективами, вокального ансамблю, постановки голосу, диригування, музичного інструмента та ін.). Особливістю знань з цих навчальних предметів є тісний

взаємозв'язок теорії і практики. Продуктом пізнавальної діяльності з таких дисциплін є своєрідний вид знань – знання в дії, які є основою професійних вмінь і навичок. Змістовим наповненням методичної складової когнітивного компонента є системні знання: принципи і методи музично-теоретичного навчання, музично-естетичного виховання, вокальної та хорової роботи, теоретичні засади виконавського мистецтва та організації музичного життя навчального закладу.

Діяльнісний компонент професійної компетентності майбутнього учителя музики включає уміння і навички професійної діяльності та пов'язаний з практичним застосуванням знань та реалізацією своїх професійних здібностей та якостей. Саме за безпосередньою професійною діяльністю учителя музики ми можемо судити про рівень його професійної компетентності, професійної майстерності, оцінювати її рівень.

Складові діяльності учителя музики – це професійні вміння, навички і досвід, основою яких є цілеспрямована дія. З психологічної точки зору, уміння – це «елементи діяльності, що дозволяють що-небудь робити з високою якістю, наприклад, точно і правильно виконувати якусь дію, операцію, серію дій або операцій» [100, с. 216]. Уміння включають в себе навички, які характеризуються як «цілком автоматизовані, інстинкто-подібні компоненти вмінь, реалізовані на рівні несвідомого контролю», водночас як уміння потребують свідомого контролю [51, с. 189]. Вміння і навички утворюють складну багаторівневу структуру дії (операції), в якій зливаються в один цілісний виконуваний процес. З позицій педагогіки уміння – це «заснована на знаннях готовність людини виконувати ту або ту діяльність», що включає певну сукупність дій, які своєю чергою засновані на вміннях і навичках [106, с. 149]. Вміння і навички становлять основу діяльності учителя музики як педагога, так і музиканта.

Для вчителя музики різниця між уміннями і навичками особливо помітна у виконавській діяльності, яка супроводжується великою кількістю фізичних і розумових дій, операцій і процесів. Завдяки перетворенню вмінь

(читання нот, диригування, гра на музичному інструменті, гра на слух, імпровізація тощо) в навички звільняється значна частина уваги, яка витрачалася на їх контроль. Завдяки цьому процесу у виконавця є можливість глибше інтерпретувати музичний твір, проїнятися художнім образом тощо. Технічний бік виконавської діяльності стає засобом розкриття художнього змісту музичного твору. Формування навичок пов'язане з процесом багаторазового повторення, відпрацювання та вдосконалення умінь. У цьому процесі виникає ще одна важлива характеристика діяльності майбутнього учителя музики – досвід, який формується за умов застосування знань, умінь і навичок у різноманітних ситуаціях, утворення нових способів дій на основі попередніх, адаптації та утворення нових алгоритмів професійної діяльності.

Практична діяльність майбутнього учителя музики охоплює комунікативну, музично-практичну та творчу складові. Кожна із них передбачає наявність у нього певної сукупності знань, умінь, навичок, здібностей, якостей і мотивів їх реалізації, органічне поєднання яких відбивається на характері, індивідуальності та унікальності професійної дії.

У *комунікативній складовій* діяльнісного компонента реалізується комунікативна компетентність майбутнього учителя музики як основа успішної взаємодії з учнями. Змістовим наповненням комунікативної складової є: педагогічне спілкування (реалізація педагогічного впливу на учнів), спілкування за допомогою музики (реалізація принципів музичної мови у процесах сприймання, аналізу та відтворення музики учнями, спілкування музичними образами), спілкування між диригентом та колективом (мова жестів та емоцій). Комунікативність педагога проявляється в ефективності взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, у встановленні продуктивних взаємин з учнями, колегами, творчими колективами.

Музично-практична складова передбачає реалізацію знань, умінь і особистісних характеристик у педагогічній і музичній сферах діяльності: викладанні музичного мистецтва; музично-естетичному вихованні учнів;

керівництві вокальною, хоровою та інструментальною діяльністю учнів; диригентській, вокально-хоровій та інструментальній виконавській практиці. Ця складова охоплює всю фахову музичну підготовку, яка тісно переплітається із психолого-педагогічною практичною діяльністю, що відповідає специфіці підготовки саме педагога-музиканта. Такий симбіоз виявляється у багатьох сферах діяльності учителя музики: в організації навчально-пізнавальної діяльності учнівського колективу на уроках музики; в керуванні роботою творчих колективів; у реалізації музично-просвітницьких проектів та концертних заходів; у координації дій учасників колективних видів творчої діяльності тощо.

Науково-творча складова діяльнісного компонента передбачає реалізацію творчих здібностей у процесі активної педагогічної, музичної та дослідницької діяльності. Результатами творчості майбутнього учителя музики можуть стати нові форми і методи організації пізнавальної діяльності, нові освітні і виховні технології, унікальні інтерпретації музичних творів, аранжування та написання власних музичних творів, дослідження актуальних питань професійної діяльності, що можуть вилитися у авторські методичні посібники, збірки музичних творів, наочності, сценарії тощо.

Завершальний субпідрядний елемент діяльнісного компонента становить *контрольно-рефлексивна складова*. На цьому етапі рефлексія майбутньому учителеві музики необхідна для самоаналізу та визначення рівня своєї професійної компетентності, відповідності професійним нормам та вимогам. Отже, за логікою структурування професійної компетентності майбутнього учителя музики, контрольно-рефлексивну складову трактуємо як своєрідний міст між діяльнісним та мотиваційним компонентами, який на основі самоаналізу професійної діяльності започатковує новий виток спіралі формування професійної компетентності учителі музики на якісно новому (вищому) рівні.

Запропонована нами структура професійної компетентності майбутнього учителя музики віддзеркалює також алгоритм її формування

через циклічний покомпонентний розвиток та системну цілеспрямованість структурних компонентів на неперервний процес підвищення рівня фахівця впродовж всієї професійної діяльності. Зазначимо, що такий підхід в педагогічній науці є предметом досліджень її окремого напрямку – акмеології. Актуальність її застосування у дослідженні структури професійної компетентності майбутнього учителя музики зумовлена постійним ростом вимог до професійної підготовки в системі безперервної освіти, в якій акмеологічний підхід шляхом тісної взаємодії теорії управління з педагогікою та психологією змінив погляди на підготовку фахівців, вивівши питання професійного розвитку з урахуванням різних аспектів вдосконалення і самоактуалізації на новий рівень.

Звернемось спочатку до визначення основних понять. «Акме» із грецької має значення «вершина», «найвищий ступінь розквіту»; акмеологія – «сукупність наук, які вивчають вершини професійного розвитку окремої людини або сукупності людей, а також умови їх досягнення» [3, с. 2-3]. Акмеологію як науку було започатковано російським академіком Б. Ананьєвим у 20-30 роках ХХ ст. Дослідженнями акмеологічного підходу у професійній підготовці педагогів різних спеціальностей, зокрема й музики, займались І. Виноградова [29], А. Деркач [3], А. Козир [71], Г. Падалка [139], О. Рудницька [197], О. Щолокова [254], В. Федоришин [232] та ін. З позицій акмеології процес становлення фахівця розглядається як якісне перетворення необхідних для здійснення професійної діяльності особистісних якостей, що є одним із шляхів становлення професіонала. Професіоналізація з погляду акмеології – це наближення особистості до еталону фахівця через прагнення досягнути максимальних результатів у підкоренні професійних вершин.

Питання професійної компетентності в акмеології посідає важливе місце, адже професійна компетентність є основою успішної професійної діяльності, професіоналізму особистості. Фундаментальним завданням акмеології з позицій формування професійної майстерності є досягнення професійної досконалості особистістю через вивчення факторів, що

сприяють чи перешкоджають їй в цьому. У формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики ці фактори (постійні, змінні) набувають активної дії та оптимізують професійне становлення [71].

На думку багатьох науковців, основним інструментом професійного зростання спеціаліста є акмеологічний вплив. Його головною функцією І. Виноградова вважає стимулювання особистості до конкретної діяльності, коригування її мотиваційної сфери та її підсистем (знань, світогляду, соціальних норм, самооцінки, інтересів, ідеалів тощо) [29, с. 66].

А. Козир називає акмеологічний вплив «не односторонньою авторитарною дією, а взаємодією, у якій студенту як партнеру забезпечується активна позиція та створюється можливість самостійних дій» [71]. Основою акмеологічного впливу є діалогові стосунки, які передбачають використання студентами різних прийомів і методів, що спонукають їх до «самостійного вибору у фаховому становленні та гармонійному розвитку на всіх етапах навчальної діяльності» [71]. Єдність інтелектуального розвитку та становлення особистості у процесі навчання створює усі передумови для самореалізації та саморозвитку майбутнього учителя музики в реаліях майбутньої професійної діяльності.

Увесь інструментарій акмеології як науки націлений на дослідження основного предмета, яким, на думку Н. Кузьміної, є успішна, цілеспрямована особистість на етапі професійної зрілості, яка, завдяки самоосвіті, самовдосконаленню, самовихованню, досягла успіху і значних результатів [90]. Результатом таких досліджень є виокремлення низки умов, покликаних забезпечити професійне зростання спеціаліста, так звані акмеологічні умови, чинники і фактори. А. Деркач характеризує їх так: акмеологічні умови – значущі обставини, від яких залежить досягнення професіоналізму особистості і діяльності (задатки, здібності, умови виховання та освіти, майстерність); акмеологічні фактори – основні причини, які несуть характер спонукальних сил, головні детермінанти професіоналізму; акмеологічні чинники – загальні (рівень мотивації, професійно-особистісні стандарти,

самореалізація); об'єктивні (залежать від реальності, спрямовані на досягнення найкращого результату); суб'єктивні (внутрішні передумови – мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, творчість); об'єктивно-суб'єктивні (формують професійне середовище, забезпечують якість управління системою) [3, с. 63-67]. Отже, вивчення досвіду досягнення професійних вершин трансформується акмеологією у комплекс оптимізаційних заходів професійного становлення фахівця. Основними інструментами таких заходів (за А. Деркач, М. Плугіною) є акмеограма (система вимог, умов і факторів, які сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності та особистості спеціаліста), алгоритм (система послідовних дій, що включають особистісну рефлексію, розробку і втілення професійного задуму) і технологія (самопізнання, саморозвиток, самореалізація, саморегуляція, самоствердження тощо) [3, с. 64; 145].

Отже, можемо відзначити, що акмеологічний інструментарій спрямовується як на розвиток професійної майстерності, так і на компоненти професійної компетентності, яка є її основою. Ми не ототожнюємо формування професійної компетентності з акме-процесом, але звертаємо увагу на те, що процес досягнення акме у професії тісно переплетений з динамічним процесом підвищення професійної компетентності. Тому, визначаючи структуру, ми застосували процесуальний підхід системного покомпонентного формування професійної компетентності майбутнього учителя музики з орієнтацією на найвищу точку професійного саморозвитку, чим віддзеркалили динамічність цього поняття.

Через складність, різнобічність та об'ємність професії учителя музики в процесі дослідження виникла потреба у створенні специфічної структури, яка виявляється в особливостях диригентсько-хорової підготовки відповідно до виокремленого предмета нашого наукового дослідження. Тому ми спрямували розроблену структуру у процес формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін (див. рис. 1.2).

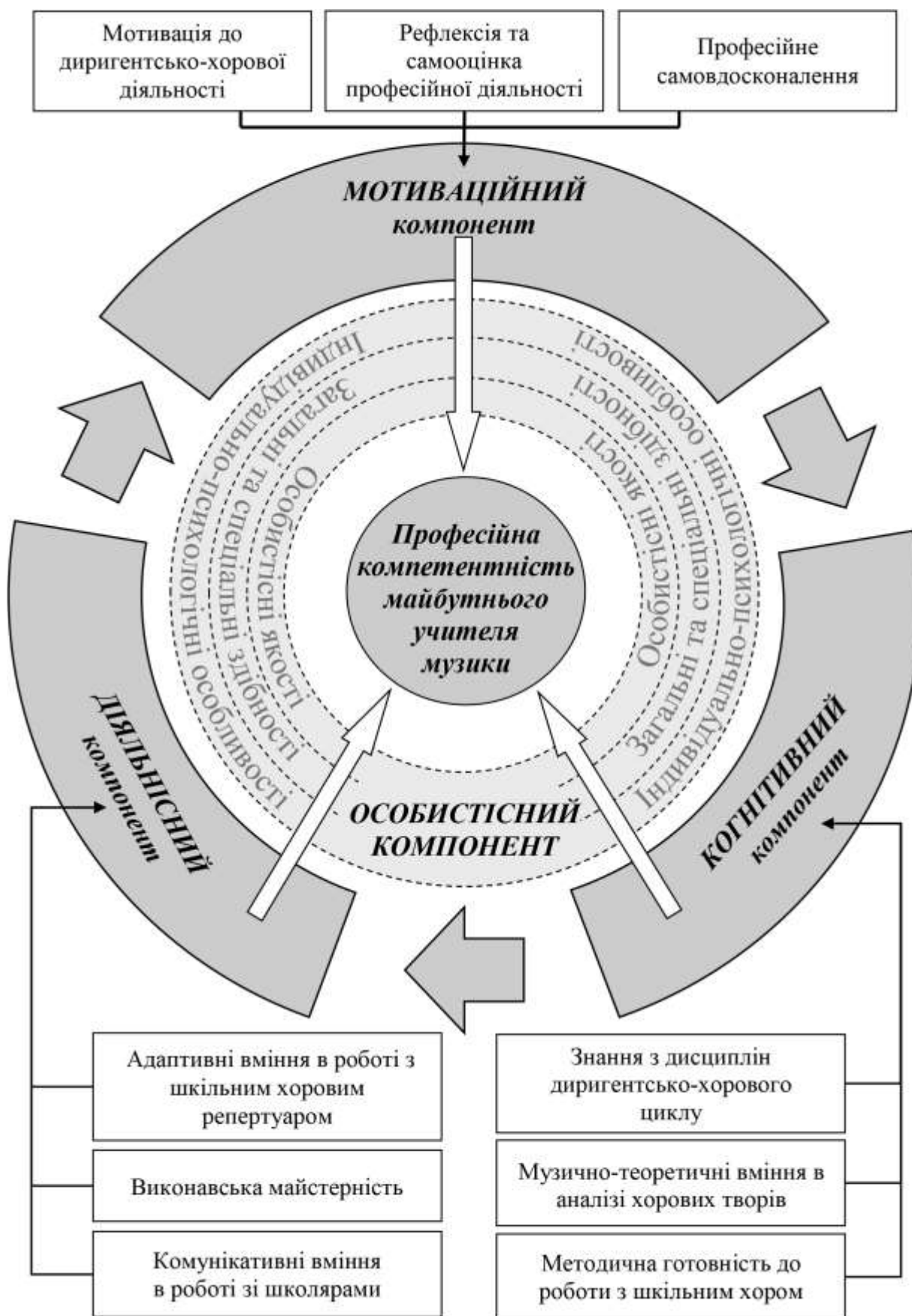


Рис. 1.2. Структура професійної компетентності майбутнього учителя музики, щодо її специфіки формування засобами диригентсько-хорових дисциплін

Отже, диригентсько-хорова діяльність є інтегральною за своєю природою, охоплює всі сфери професійної підготовки майбутнього учителя музики та віддзеркалює його загальну професійну сформованість через рівень володіння ними. Студент у роботі з хором колективом не тільки виконує функцію диригента, а обов'язково реалізовує себе як педагог, психолог, вихователь, керівник, організатор, хормейстер, вокаліст, інструменталіст, теоретик, методист, концертмейстер тощо. Характерною особливістю диригентсько-хорової діяльності є те, що із-за своєї комплексності вона органічно поєднується із виконанням професійних функцій учителя музики в загальноосвітній школі. Весь музично-педагогічний досвід, здобутий за час навчання, реалізується у сфері диригентсько-хорової підготовки, а отже, оцінюючи її у студентів за розробленим на основі обґрунтованої структури діагностичним інструментарієм, ми зможемо виявити рівень сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики загалом. Для цього ми специфікували структуру професійної компетентності майбутнього учителя музики до процесу її формування засобами диригентсько-хорових дисциплін, за якою кожна зі складових мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів була віддзеркалена через призму диригентсько-хорової роботи.

Висновки до розділу 1

Вітчизняні науковці (Д. Балдинюк, С. Горбенко, А. Козир, Л. Масол, Н. Мурована, Г. Падалка, Л. Пастушенко, Т. Пляченко, Є. Проворова, Н. Сегеда, О. Щолокова та ін.) значну увагу приділяють питанням вдосконалення вищої музично-педагогічної освіти та вказують на те, що використання компетентнісного підходу є запорукою підготовки майбутніх учителів музики нової генерації, а високий рівень сформованості професійної

компетентності дає можливість їм успішно конкурувати та бути затребуваним на ринку освітніх послуг.

Детальний аналіз педагогічних досліджень (Л. Бірюкової, В. Доронюка, О. Кузнєцової, А. Растригіної, Т. Раструби, Я. Сверлюка, С. Світайло, З. Софроній, І. Цюряк та ін.), а також практики професійної підготовки майбутнього учителя музики дозволили врахувати цей досвід у формуванні їх професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін розглядається як процес організації навчальної діяльності студента музичних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти, який передбачає вдосконалення набутих та оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями, навичками, якостями та досвідом у процесі диригентсько-хорової підготовки, які визначають здатність до ефективної організації вокально-хорової діяльності школярів.

З'ясовані загальні тенденції та теоретичні основи формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: пріоритетність інноваційних підходів до організації освітньої діяльності студентів; активізація інтеграційних процесів у змісті та технологіях навчання (як основи компетентнісної освіти); забезпечення особистісної орієнтованості розвитку професійної компетентності майбутнього учителя музики, формування його позиції як суб'єкта професійного становлення (педагога, музиканта); посилення діяльнісної сторони професійної підготовки майбутнього учителя музики, трансформації отриманих знань у вміння; орієнтація на потреби сучасної школи, нормативні документи про освіту у процесі модернізації професійної підготовки учителя музики.

Поняття «професійна компетентність учителя музики» трактується як інтегративне утворення, що передбачає динамічне поєднання знань, умінь, навичок, сформованих на особистісно орієнтованій основі, а також

професійного досвіду, які сукупно визначають здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності, творчої самореалізації та перманентного професійного саморозвитку.

На основі аналізу наукових джерел, теоретичних позицій компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного та акмеологічного підходів обґрунтовано структуру професійної компетентності майбутнього учителя музики через особистісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Детальний аналіз складових професійної компетентності та особливостей професійної діяльності учителя музики дав змогу виявити взаємозв'язок між структурними компонентами, які ми розглядаємо у статичній (співвідношення та взаємозалежність структурних компонентів) та динамічній (циклічний покомпонентний розвиток, орієнтований на неперервний процес досягнення найвищих вершин професійного саморозвитку) проекціях. Обґрунтованість особистісної та діяльнісної основи структури професійної компетентності майбутнього учителя музики стала теоретичним підґрунтям моделювання процесу її формування, який розглянуто через призму підготовки в циклі диригентсько-хорових дисциплін, які є інтегральними у реалізації загальнопедагогічних та фахових компетенцій. Відтак, дотримуючись наукового підходу та обґрунтованих теоретичних позицій, спрямовуємо розроблену структуру у процес формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 1 [158; 159; 167; 168; 170; 173; 176; 180].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Змістово-технологічні та організаційні засади формування професійної компетентності студентів спеціальності «Музичне мистецтво» засобами диригентсько-хорових дисциплін

Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики було і залишається об'єктом дослідження в багатьох наукових працях, в яких спрямованість на оновлення змісту професійної освіти розглядається як один із шляхів забезпечення високоякісної підготовки фахівців.

Головним чином професійне становлення майбутнього учителя музики починається із поступового освоєння комплексу знань, вмінь і навичок (як основи професійної компетентності) в процесі вивчення широкого кола навчальних дисциплін (загальних і фахових). Частина цих знань і вмінь формуються в рамках конкретних дисциплін, інші – носять міждисциплінарний характер, тобто означені високим рівнем взаємозалежності, а тому взаємодоповнюються, інтегруються в процесі послідовного чи паралельного вивчення дисциплін. Характерною особливістю всіх циклів навчальних дисциплін, що вивчаються у процесі професійного становлення майбутнього учителя музики, є їх наступність, яка виявляється в чіткій залежності засвоювання професійних знань, умінь і навичок від уже набутих. Тому питання ієрархізації, пріоритетності дисциплін, їх структурної організації у контексті загальної структури навчального процесу має прямий взаємозв'язок з ефективністю професійної підготовки, а відтак і процесом формування професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Виходячи з предмета нашого дослідження та базових постулатів компетентнісного підходу до професійної освіти, ми переслідували мету вивчити комплекс дисциплін, які безпосередньо відповідають за диригентсько-хорову компетентність з позиції їх місця в цілісній системі професійної підготовки майбутнього учителя музики загалом, якою опікується цикл музичних дисциплін, зокрема фаховій.

Оскільки в основі компетентнісної освіти лежать інтеграційні процеси, важливо виявити блок навчальних дисциплін, який може виконувати функції системотвірних, у комплексі найбільш значущих зв'язків та взаємозалежностей з іншими дисциплінами, що дасть можливість діагностувати не традиційно знання та вміння з кожної окремої дисципліни (інформаційно-репродуктивна освіта), а як інтегральну здатність до ефективної професійної діяльності за визначеним фахом.

Окрім того, визначення системотвірного комплексу навчальних дисциплін у зазначеному вище аспекті є необхідним для формування цілісного бачення системи професійної підготовки майбутнього учителя, відповідного моделювання процесу з тим, щоб максимально врахувати всі складові та чинники, що впливають на ефективність процесу, діагностуючи компетентність студента як інтегральну якість функціонування системи.

На основі результатів теоретичного аналізу проблеми (розділ 1), а також реальної практики професійної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема й у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, ми розробили модель, у рамках якої комплекс диригентсько-хорових дисциплін виконує функцію системотвірних. Це дає можливість визначити адекватну систему взаємозалежностей між компонентами структури, реалізувати їх безпосередньо у практиці формування професійної компетентності майбутнього учителя музики. Обґрунтувати такий підхід можна, виходячи з таких позицій.

Позиція перша. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики певною мірою віддзеркалює специфіку організації музичного

виховання учнів загальноосвітньої школи, однією із основних складових якої є вокально-хорова діяльність. Спів є найдоступнішим видом музичної діяльності для широких мас населення і активно реалізується в різних формах сольної і колективної творчості в музично-естетичному вихованні дітей та молоді впродовж усього періоду становлення національної системи освіти. З вокально-хоровою діяльністю діти знайомляться ще в дошкільному віці, а в загальноосвітньому закладі вже володіють елементарними навиками співу. Саме зі співу радять розпочинати музично-практичну діяльність школярів науковці. У питанні пріоритетності вокально-хорової підготовки майбутнього учителя музики ми поділяємо погляди Б. Асаф'єва, Л. Арчажнікової, Г. Дмитревського, Д. Кабалевського, М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Стеценка, Б. Яворського, О. Ростовського та ін. Реалізувати весь потенціал хорової діяльності в загальноосвітній школі можливо лише завдяки компетентному керівництву. Б. Асаф'єв звертає увагу на необхідність хорового навчання дітей в школі, його поетапне втілення у вдосконаленні хорового ансамблю та утримання на художній та технічній висоті задля реалізації його музично-соціальної та художньо-виховної функції [12, с. 163]. Професійну діяльність учителя музики без вокально-хорової та диригентської підготовки вважає неможливою Л. Арчажнікова [10, с. 65-66]. Знання і вміння роботи з хором, постановки голосу, диригентські вміння, знання особливостей вокально-хорової роботи з дітьми в загальноосвітній школі вона вважає основними в роботі учителя музики. Отже, необхідною умовою ефективного процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики є використання диригентсько-хорових дисциплін як основи його професійного становлення, спрямованого на реалізацію музично-естетичних цілей учнівської вокально-хорової діяльності.

Позиція друга. Доцільно розпочинати музичну освіту в школах зі співу вважає відомий диригент Е. Ансарме, наголошуючи на тому, що саме зі співу бере свій початок музика взагалі [8, с. 102]. Ще з початків зародження

культури і цивілізації найдосконалішим музичним інструментом був голос. Спів у різних формах завжди супроводжував життя кожної людини, починаючи з першої колискової пісні. Колективний спів пройшов крізь історію України у двох формах: народнопісенній та релігійній. Досліджуючи витоки українського церковного співу, З. Яропуд звертає увагу на те, що у часи хрещення Русі-України, коли «простий і невишуканий спів древніх християн», прийшовши з християнством і злившись з автентичними народнопісенними традиціями, породив унікальне хорове виконавство, яке не має аналогів у світі [259, с. 115]. Головною особливістю українського церковного співу він вважає його типово народний характер. Народну пісню, як носія української культури у єднанні українців як нації, важко переоцінити, адже саме в ній віддзеркалена історія нашого народу. Організуючи народні консерваторії для широких мас населення, відомий науковець і музикант Б. Яворський надавав особливої уваги хоровій справі, вважаючи її органічним способом виявлення і розвитку музичних обдарувань [258]. Засобом формування естетичної культури та смаку в його хоровій практиці виступала народна пісня. Саме на основі пісні Д. Кабалевський побудував систему музичного виховання, а її втілення вбачав у розумінні кожного учнівського класу як окремого хорового колективу [64]. Всю естетичну і виховну вагу української народної пісні через свою творчість старались розкрити С. Воробкевич, М. Дилецький, П. Козицький, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко та ін. Збагативши репертуар шкільних хорових колективів яскравими аранжуваннями народних пісень та власними оригінальними творами, ця когорта українських композиторів стала рушійною силою розвитку хорового мистецтва України. Політико-соціальна ситуація післявоєнного періоду нашої історії негативно вплинула на розвиток української культури, і хорової зокрема, тому одним із шляхів її відродження є відродження дитячого хорового співу. Реалізація цього процесу в загальноосвітніх школах покладена на учителя музики і

безпосередньо залежить від рівня його професійної компетентності та диригентсько-хорової підготовки.

Позиція третя. Хоровий спів – це унікальна та надзвичайно ефективна форма колективної творчості, яка має низку переваг над іншими видами діяльності: активна хорова діяльність сприяє загальному та музичному розвитку учнів (розвитку музичних здібностей, музичного слуху, голосового апарату, музичного смаку тощо), збагаченню внутрішнього світу школярів, формуванню світогляду та творчої особистості учня, патріотичному вихованню, залученню до мистецтва; організація хорової діяльності найменш матеріально затратна для школи (не потребує матеріальної бази – звукопідсилювальної апаратури, музичних інструментів як, наприклад, в організації оркестрів тощо); хорова діяльність має вагомі інтегративні можливості для інших видів музичної діяльності (може комбінуватися із вивченням музичної грамоти, слуханням музики, грою на шумових і ударних музичних інструментах тощо).

Позиція четверта. Доцільність виділення в освітньому процесі комплексу диригентсько-хорових дисциплін як системотвірного зумовлена характеристикою довшівської підготовки абітурієнтів музично-педагогічних факультетів. Більшість майбутніх студентів ще до вступу мають початкову музичну освіту та володіють знаннями з теорії музики, початковими навичками співу чи гри на музичному інструменті. Проте в абітурієнтів (за винятком випускників хорових відділень навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації, які вступають на базі ОКР «молодший спеціаліст») зовсім немає практичного досвіду диригентської діяльності, роботи з хоровим колективом, а подекуди і навички хорового чи сольного співу. Тому, щоб студенти за термін навчання опанували комплекс знань, вмінь, навичок і досвіду управління хором, необхідна скоординована взаємодія дисциплін диригентсько-хорового циклу у формуванні його професійної компетентності, що вкотре аргументує їх пріоритетність у структурі професійної підготовки майбутнього учителя музики.

Отже, представлені узагальнення з означених позицій актуалізують проблему диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики та обумовлюють необхідність формування загальної системи професійної підготовки студента, визначивши адекватне місце блоку диригентсько-хорових дисциплін (їх змістової основи) та з'ясувавши характер залежностей з іншими дисциплінами.

Виходячи з того, що хоровий спів є провідною музичною діяльністю учнів загальноосвітньої школи, формування професійної компетентності майбутнього учителя музики неможливе без комплексної взаємодії диригентсько-хорових дисциплін в освітньому процесі закладів вищої освіти. Відтак, перший рівень інтеграції змісту навчальних дисциплін має реалізуватися на рівні, що найбільшою мірою стосується сутності майбутньої професійної діяльності, у нашому випадку – системи музичних дисциплін, серед яких системотвірними (серцевиною інтеграційних процесів) будуть виступати диригентсько-хорові, як це обґрунтовано вище. Означена цілісність буде спонукати до активізації інтеграційних процесів з іншими загальноосвітніми, психолого-педагогічними дисциплінами, які за цих умов будуть сприйматися студентом не як самодостатні одиниці, а реальні засоби професійної підготовки.

У рамках дослідження змісту та педагогічно-методичних засад професійної підготовки майбутнього учителя музики важливо проаналізувати сутність та етимологічні особливості становлення та розвитку змістової основи диригентсько-хорової підготовки з тим, щоб виділити особливо значущі напрями для формування професійної компетентності майбутнього учителя музики відповідно до сучасних критеріїв якості.

За період розвитку професійної освіти, починаючи з 60-70 років ХХ ст., зміст диригентсько-хорової складової підготовки майбутнього учителя музики на музично-педагогічних факультетах зазнав різного рівня змін. Комплекс навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу поступово зменшувався шляхом укрупнення навчальних курсів та виключення окремих

з них. З великого переліку навчальних дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорознавство, історія хорового мистецтва, хорове аранжування, читання хорових партитур, хорове сольфеджіо, хорове аранжування, хоровий клас, методика роботи з хором, практикум роботи з хором, хорове диригування) за рахунок їх об'єднання у навчальних планах з'являються комбіновані навчальні курси: хоровий клас і практикум роботи з хором, хорове диригування і робота з хором, хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство і хорове аранжування, хорознавство та історія хорового мистецтва тощо. У сучасних навчальних планах залишилися в основному хорове диригування, хоровий клас, хорознавство та хорове аранжування.

Диригентсько-хорова підготовка як складова процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики зазнала змін у період стандартизації вищої освіти на основі компетентнісного підходу, яка відбулася у 2003 та 2009 роках [220; 137]. За програмою підготовки бакалавра спеціальності «Музичне мистецтво» продовжилась тенденція скорочення обсягу навчальних годин дисциплін диригентсько-хорового циклу: хорознавство з 54 до 36 год.; хоровий клас з 1080 до 972 год.; хорове диригування з 270 до 252 год.; хорове аранжування виключено з нормативної частини. Додатковим негативним фактором у зниженні якості диригентсько-хорової підготовки стало відведення більше половини навчального навантаження на СР, що спричинило об'єктивні труднощі у теоретичній, а особливо у практичній частині навчання. Враховуючи, що хоровий клас включає і практику роботи з хоровим колективом, нестача аудиторних занять відчувається пропорційно кількості студентів – що більше студентів, то менше часу на формування досвіду роботи з хором у кожного з них. Компенсувати це за рахунок відведення великої кількості годин на СР студента з хорового класу не вдасться, адже для формування диригентського досвіду необхідний хоровий колектив. У деяких навчальних планах ми відстежили спроби виправити ситуацію шляхом включення у варіативну

частину споріднених навчальних курсів: методики роботи з дитячими вокальними ансамблями, практикуму шкільного пісенного репертуару, практикуму роботи з творчими колективами тощо.

На прикладі навчального плану підготовки бакалавра спеціальності «Музичне мистецтво» розглянемо більш детально диригентсько-хорову складову професійної підготовки майбутнього учителя музики (додаток А). Навчальний план загальним об'ємом 8640 год. (240 кредитів) структурований за циклами дисциплін: гуманітарної та соціально-економічної підготовки (36 кредитів); математичної та природничо-наукової підготовки (50 кредитів); загальнопрофесійної підготовки (22,5 кредитів); професійної та практичної підготовки (131,5 кредитів). Кожен з наведених циклів дисциплін є невід'ємною складовою частиною розвитку компетентності студента.

Диригентсько-хорові дисципліни входять до нормативної частини навчального плану, обсяг якої складає 169,5 кредитів (6102 год., з них 2570 год. – аудиторні заняття, 3532 год. – СР) та представлені: хорознавством (цикл дисциплін математичної та природничо-наукової підготовки), хоровим класом та хоровим диригуванням (цикл дисциплін професійної та практичної підготовки). Загалом частка відведеного навчального навантаження для вивчення диригентсько-хорових дисциплін становить 15,8 % від загального обсягу. Для порівняння наведемо співвідношення інших груп дисциплін від загального обсягу: соціально-економічних – 13,33 %; психолого-педагогічних – 9,5 %; музично-теоретичних – 15,42 %; музично-історичних – 8,5 %; інструментального виконавства – 16,67 %.

Для вивчення хорознавства відведено 36 год. (1 кредит), з яких 18 год. – аудиторні заняття (6 занять лекційних і 3 практичних), 18 год. – СР. Формою контролю успішності передбачено модульну контрольну роботу (МКР) та екзамен. Найбільший обсяг часу відведений на вивчення хорового класу – 1080 год. (30 кредитів), з них 500 год. – аудиторні заняття (практичні), і 580 год. – СР. Хоровий клас проводиться в середньому двічі на тиждень по дві години практичних занять, що дає змогу системно підійти до

розв'язання завдань навчального курсу. Формою контролю навчальних досягнень є МКР (в кінці кожного семестру) та екзамени (у 1-му, 3-му, 6-му і 8-му семестрах). Хорове диригування впродовж чотирьох років навчання вивчається в обсязі 252 год. (7 кредитів). На аудиторну роботу відводиться 124 год., на СР – 128 год. У середньому це одне практичне заняття (45 хв.) на тиждень. Формами контролю успішності є МКР (у 2-му, 4-му, 6-му та 8-му семестрах) та екзамени (у 2-му, 6-му та 8-му семестрах). Модульні контрольні роботи проводяться у формі академічних концертів. Загалом на диригентсько-хорові дисципліни відведено 1368 год. (38 кредитів), з них 642 год. аудиторних занять, 726 год. – СР. Характерною особливістю цієї групи дисциплін є практичний характер навчальної діяльності: практичні заняття становлять – 98,13 %, натомість лекції – 1,87 %. У цьому навчальному плані не передбачений курс хорового аранжування. Як показав аналіз навчальних планів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, вивчення дисципліни «Хорове аранжування» закладено у навчальний план підготовки ОКР «Магістр». Відведений обсяг на її вивчення становить 90 год. (3 кредити), з них аудиторних – 30 год. (10 год. лекційних, 10 год. практичних і 10 год. лабораторних занять), СР – 60 год. Форма контролю успішності – залік. Як показує практика, вивчення хорового аранжування в магістратурі для майбутніх викладачів закладів вищої освіти, окрім викладачів диригентсько-хорових дисциплін, не має сенсу, адже, завершивши навчання за ОКР «Бакалавр», випускник має отримати досвід аранжування хорових творів, який є невід'ємною складовою його професійної діяльності. Тому вивчення хорового аранжування має відбуватися в межах підготовки бакалавра музичного мистецтва, наприклад, як і дисципліна «Інструментування та аранжування дитячого оркестру», яка в даному навчальному плані вивчається в обсязі 108 год. (3 кредити).

Окрім основних дисциплін диригентсько-хорової групи, досвід вокально-хорової роботи студенти можуть здобути у суміжних за характером дисциплінах, передбачених у вибірковій частині навчального плану. Такими

дисциплінами є «Методика роботи з дитячими вокально-хоровими колективами» (90 год., 2,5 кредита), «Шкільний пісенний репертуар» (54 год., 1,5 кредита) та «Вокальний ансамбль» (72 год., 2 кредити). Такі навчальні курси сприяють формуванню професійних компетенцій студента у процесі засвоєння, актуалізації та практичного застосування знань, вмінь і навичок з методики роботи з вокальними та хоровими колективами, організації їх діяльності, вокальній та диригентській виконавській діяльності.

Виходимо з позиції, що зазначені вище тенденції на сучасному освітньому ринку (як позитивні, так і негативні) та поступова модернізація професійної освіти зумовлені об'єктивною потребою у пошуку нових підходів до формування фахівців, які були б компетентними, мобільними, адаптивними до умов, які постійно змінюються, готовими до перманентного саморозвитку. Закономірно, що педагогічна наука отримала замовлення на такі моделі формування змісту професійного навчання майбутнього вчителя, які могли б реалізувати ці функції. Саме тому складно переоцінити актуальність проблеми системного забезпечення реформаційних процесів, у рамках яких комплекс навчальних дисциплін, як і їх зміст, не були б об'єктом стихійних, випадкових або суб'єктивно вмотивованих виборів авторів навчальних планів, а мали би адекватне наукове обґрунтування та максимально орієнтувалися на формування професійної компетентності студентів. Для цього ми проаналізували провідні наукові дослідження, пов'язані з розробкою змістово-технологічних засад диригентсько-хорової підготовки як основи процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Змістово-методичною базою диригентської та вокально-хорової підготовки учителів музики на музично-педагогічних факультетах є творча і педагогічна спадщина українських та зарубіжних педагогів-диригентів та майстрів хорової справи. Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки в диригентсько-хоровій галузі зробили Л. Безбородова, Г. Дмитревський, А. Єгоров, О. Іванов-Радкевич, М. Канерштейн, М. Колесса, М. Леонтович,

М. Малько, В. Матюхин, І. Мусін, К. Ольхов, О. Юрлов, К. Пігров, К. Птиця, І. Розумний, В. Соколов, Г. Струве, Г. Стулова, П. Чесноков та ін. Започатковані ними ідеї продовжують розвиватися у сучасних підходах до розв'язання нагальних проблем диригентсько-хорової підготовки фахівця.

Науковий внесок у різні сфери професійної підготовки майбутнього учителя музики до диригентсько-хорової діяльності зробили українські науковці: в хорознавчому аспекті – О. Бенч-Шокало [18], О. Коломоєць [74]; в історії хорового мистецтва – В. Іванов [63], А. Мартинюк [111]; в шкільному хорознавстві – В. Доронюк [49], Ж. Зваричук [49], Л. Серганюк [204]; у вокально-хоровому розвитку школярів – С. Горбенко [41], О. Кузнєцова [87], В. Черкасов [246]; у питаннях диригентської та вокально-хорової підготовки педагогів-музикантів – А. Болгарський [21], П. Ковалик [70], А. Козир [73], П. Ніколаєнко [129], А. Растрігіна [185], Я. Сверлюк [198], Т. Смирнова [214], Ю. Юцевич [257]; у питаннях педагогічного керівництва професійного становлення учителів музики – О. Олексюк [133], Г. Падалка [141], О. Ростовський [194], О. Рудницька [197], О. Щолокова [254] та ін. Дослідженням професійної підготовки учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін у наш час займаються Л. Бірюкова [19], І. Коваленко [69], С. Світайло [201], З. Софроній [217], Н. Тарарак [225], І. Цуряк [244], І. Шинтяпіна [251] та ін.

Грунтовно дослідила зміст диригентсько-хорової освіти Т. Смирнова. На основі системи педагогічних принципів вона обґрунтувала шляхи оновлення змісту диригентсько-хорової підготовки, виділяючи три її основні компоненти: виконавський (знання, уміння та досвід творчого самовираження), педагогічний (знання, уміння та досвід педагогічного спілкування) та управлінський (знання, уміння та досвід управління хоровим колективом), зазначаючи, що якісні зміни у вищій диригентсько-хоровій освіті потребують насамперед системного оновлення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів музики [214, с. 19-20].

Надаючи великого значення систематизації і послідовності, А. Козир виділяє у диригентсько-хоровій підготовці такі блоки: адаптивно-спрямовувальний (діагностика підготовленості студентів та підбір індивідуальних методик їхнього розвитку), верифікаційно-компетентнісний (формування спрямованості на виконання професійних вимог та корекція її негативних тенденцій), експертно-оцінний (моніторинг успішності студентів, розвиток системи ціннісних орієнтацій та професійної рефлексії), акмеологічно-прогностичний (спрямованість підготовки на постійний саморозвиток та самовдосконалення шляхом засвоєння шляхів і методів інтенсифікації шкільного освітнього процесу; проекція професійного розвитку) [73, с. 18-19].

Якісне оновлення змісту диригентсько-хорової підготовки пропонує здійснювати І. Цуряк на основі інтеграції в цей процес особистісно орієнтованих технологій. Дослідниця виокремила в професійній підготовці майбутнього учителя музики складні взаємопов'язані процеси: педагогічний, організаційний та художньо-творчий [244, с. 9]. Розглянуті нею особистісно орієнтовані технології спрямовані на формування індивідуально ефективного процесу професійного розвитку майбутнього учителя музики, що має важливе значення для нашого дослідження в плані центральності особистості студента в процесі формування його професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Стрижнем диригентсько-хорової підготовки майбутніх керівників хорових колективів визначає практичну роботу з хором Л. Бірюкова. Для практичної роботи з хоровим колективом вона виділила технічний, педагогічний та творчий змістові блоки і на їх основі розробила структуру диригентсько-хорової підготовки, яка включає мотиваційно-ціннісний (позитивна мотивації керівника хору на професійну діяльність), музично-професійний (розвиток музичних здібностей у технічному та творчому напрямках), когнітивно-знаннєвий (оволодіння теоретичними основами диригентсько-хорової роботи), педагогічно-фаховий (освоєння техніки

педагогічного спілкування з хором), творчо-самостійний (стимулювання пізнавальної та інтелектуальної складової у реалізації творчих задумів) компоненти [19, с. 6]. Науковець, порівнюючи сучасний стан диригентсько-хорової підготовки в ретроспективному плані, вказує на необхідність реорганізації її змісту на музично-педагогічних факультетах, пошуки розв'язання питань підготовки майбутнього учителя музики до роботи з шкільним хоровим колективом.

Досліджуючи процес формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, ми помітили низку особливостей. Однією з них є те, що цей процес рівною мірою залежить як від навчальної складової, так і від виховної. За твердженням О. Рудницької, навчання і виховання відрізняються одне від одного змістом якостей, які розвиваються у педагогічному процесі: «У процесі навчання переважає розвиток розумових якостей (логічність і гнучкість мислення, пам'ять, допитливість, ерудицію і т. д.), а у процесі виховання – якостей, котрі пов'язані зі сферою почуттів (трудових, моральних, естетичних, художніх, фізичних)» [197, с. 20]. Процес виховання, як і навчання, дослідниця теж пов'язує із набуттям знань, які є основою людських норм, цінностей тощо. В призмі нашого дослідження виховний бік процесу формування професійної компетентності є не менш важливим ніж навчальний. Більшість професійних якостей учителя-диригента формуються засобами виховання (музичний смак, художнє мислення, любов до музики, захопленість мистецтвом, творча активність, ставлення до професійної діяльності тощо). Зважаючи на цей факт, вважаємо доцільним розгляд процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін в поєднанні обох його сторін – навчальної і виховної. Такий підхід, на нашу думку, більшою мірою віддзеркалює реальний зміст професійної підготовки студента як в загальнопрофесійному значенні, так і в формуванні його окремих ролей: як

диригента, хормейстера, виконавця, музикознавця, наставника, художнього керівника, організатора тощо.

Отже, узагальнюючи зазначені вище позиції, резюмуємо – використання диригентсько-хорових дисциплін як засобів формування професійної компетентності майбутнього учителя музики потребує змістового оновлення навчально-методичного забезпечення, спрямованого на: забезпечення системного та послідовного вивчення диригентсько-хорових дисциплін; структурування навчання на інтеграційній основі; використання інноваційних технологій; організації навчально-виховного процесу на особистісно орієнтованій основі.

Більш конкретний зміст процесу формування професійної компетентності відображають навчальні програми з хорознавства, хорового диригування, хорового аранжування та хорового класу. Для формування комплексу дисциплін диригентсько-хорового циклу як інтегративного цілого (системотвірної основи формування професійної компетентності майбутнього учителя музики) була проаналізована кожна з них з урахуванням сучасних реалій, а також виділені проблеми, визначені потенційні можливості посилення інтеграційних процесів у їх контексті.

Аналіз програми та змісту курсу «Хорознавство» свідчить про те, що він у рамках свого циклу має найвищий інтеграційний потенціал, а тому, крім виконання конкретних завдань, пов'язаних з його змістом, він має реалізувати функцію змістово-технологічного підґрунтя для інших супідрядних дисциплін.

Інтегральна компетентність у рамках цієї навчальної дисципліни зводиться до такого: сформувати загальне системне уявлення про роботу з дитячими та юнацькими хоровими колективами у комплексі теоретичних, методичних та практико-організаційних компетентностей. Інтегральна компетентність задасть вектор адекватного опрацювання завдань, нівелюючи їх розрізненість та автономність:

- ознайомлення з історією розвитку хорового мистецтва;

- ознайомлення з основними принципами вокально-хорової діяльності та засобами художньо-виконавської роботи;
- оволодіння теоретичними та практичними основами роботи з хоровими колективами;
- оволодіння навичками комплексного аналізу хорових творів;
- оволодіння теоретико-методологічною основою роботи зі співацькими голосами;
- вивчення специфіки організації та функціонування дитячих хорових колективів;
- оволодіння методикою добору навчального репертуару для хорового колективу;
- музично-естетичне виховання студентів засобами кращих зразків хорової культури;

Виходимо з того, що у дисципліні «Хорознавство» сконцентровані усі теоретичні основи вокально-хорової діяльності, необхідні учителю музики для успішної диригентської діяльності. Без цієї теоретичної бази знань неможливе оволодіння іншими диригентсько-хоровими дисциплінами – ні хоровим диригуванням, ні методикою роботи з хором. На хорознавстві передбачене вивчення майбутнім учителем музики історії хорового мистецтва, типів і видів хорів, їх структури та особливостей функціонування, типології співацьких голосів, елементів вокально-хорової техніки, ансамблю та його різновидів, організаційних засад формування хорових колективів, хорових партитур і їх аналіз та ін. Проблемою у реалізації предметних завдань хорознавства є малий обсяг навчального часу у 36 год., з яких аудиторних лише 18 год. (12 год. лекційних та 6 год. практичних занять). Її розв'язанням може стати реалізація компетентнісного підходу у формуванні диригентсько-хорової обізнаності майбутнього учителя музики шляхом використання інтеграційних процесів з іншими фаховими дисциплінами, а також організації СР на особистісно орієнтованій основі.

Інтегральною компетентністю навчальних курсів «Хорове аранжування» є розвиток здатності майбутнього вчителя-диригента до ефективної естетичної та технічної адаптації вокально-хорових творів до виконавських можливостей конкретного хорового колективу. Мета задає формат інтеграції завдань відповідно до програми курсу: засвоєння теоретичних основ хорового аранжування; розвиток розуміння специфіки хорового звучання в процесі знайомства з різними видами хорового письма; оволодіння навичками хорового перекладу для різних типів хорів; оволодіння методикою перекладу сольних та інструментальних творів для різного складу хору; розвиток у процесі аранжування творчих здібностей та музичного мислення студентів; розвиток у студентів навичок пристосування і адаптації хорового твору відповідно до критеріїв складності, вікових особливостей шкільного хору та з позиції досягнення кращого хорового звучання.

Виходячи з вищезазначених особливостей формування професійної компетентності майбутнього учителя музики, виконання поставлених завдань з курсу хорового аранжування передбачає оволодіння студентом методами і прийомами перекладу, пристосування й адаптації хорових творів для хорових колективів різного складу і технічних можливостей, що дасть їм змогу розв'язувати низку проблем вокально-хорової роботи в ЗЗСО. Хорове аранжування дає можливість учителю музики компенсувати брак нотної літератури для шкільних хорових колективів, адаптувати складність естетично цінних хорових творів до вікових та технічних можливостей класного чи загальношкільного хорового колективів.

На заняттях хорового аранжування актуалізуються теоретичні знання з диригентсько-хорових та інших музичних дисциплін: сольфеджіо, гармонії, хорознавства, диригування, хорового класу, вокального класу, аналізу музичних творів, поліфонії, методики музичного виховання та ін. Інтегрування знань з різних предметів дає можливість забезпечити комплексне вдосконалення професійної підготовки учителя музики на заняттях хорового аранжування та стимулювати його до творчої діяльності

через розв'язування творчих завдань. Опанування різних прийомів хорового письма в процесі навчання допомагає глибокому розумінню специфіки хорового звучання, сприяє розвитку професійних якостей хорового диригента, а також розвиває його творче мислення та креативність. Отже, важливою метою курсу «хорового аранжування» є розвиток творчої активності учителя-диригента.

Інтегральною компетентністю у процесі вивчення навчальної дисципліни «Хорове диригування» є формування у студента здатності до самостійного та ефективного керування хоровим колективом на основі засвоєного комплексу знань, вмінь і навичок диригентської діяльності. На реалізацію цієї мети орієнтований комплекс таких завдань: розвиток диригентської техніки; засвоєння комплексу диригентських знань, вмінь і навичок, необхідних у роботі з хоровим колективом; засвоєння методики вивчення та інтерпретації хорових творів; підготовка до роботи з дитячими хоровими колективами; актуалізація знань із музично-теоретичних дисциплін; розвиток музичних, творчих, розумових і комунікативних здібностей та якостей студентів у процесі диригентської діяльності; вивчення та використання у роботі з хором шкільного пісенного репертуару; формування музичної культури та розширення музично-естетичного кругозору студента; виховання інтересу до диригентської діяльності, любові до хорового мистецтва засобами вивчення кращих зразків української та зарубіжної хорової музики.

Результативне виконання означених завдань дисципліни «Хорове диригування» є провідною умовою у рамках формування професійної компетентності майбутнього учителя музики, підготовки кваліфікованого вчителя-диригента, готового до виконання основних функцій його професійної діяльності. В умовах посилення компетентнісного підходу до викладання цієї дисципліни змістом хормейстерської підготовки є процес озброєння майбутнього фахівця комплексом знань, умінь і методів роботи з хоровим колективом (над звуком, ансамблем, строєм, артикуляцією, дикцією,

динамікою, агогікою тощо). У такому вимірі курс хорового диригування становить підготовчий етап хормейстерської практики (теоретичне розв'язання проблем хорової звучності), яка продовжується на хоровому класі в безпосередній роботі з хором, де головним надбанням студента має стати вироблення діагностично-слухових умінь та досвіду добору стратегій діяльності на їх основі (практичне вирішення проблем хорової звучності). Зміст виконавської діяльності носить специфічний характер та пов'язаний з тим, що інструментом майбутнього вчителя-диригента є хор, який не завжди «під рукою» у нього (на противагу музичним інструментам). Тому формування саме диригентської виконавської майстерності пов'язане з певними труднощами та особливостями. Заняття з хорового диригування традиційно проводяться в індивідуальній формі «викладач – студент» в класі під фортепіанний акомпанемент (зрідка – під аудіозаписи хорових творів). Це дає можливість більшою мірою лише технічно підготуватися до виконавства та опанувати прийоми художньої інтерпретації музичних творів, що є лише однією гранню виконавської діяльності майбутнього учителя музики, а точніше підготовкою до неї. Виконавська майстерність вдосконалюється в безпосередньому спілкуванні з хоровим колективом: у виробленні мануальної системи диригентських жестів як специфічної мови, доступної для розуміння лише конкретному диригенту і конкретному хору; у процесі адаптації хору до диригента, його мови жестів; у адаптації диригента до хору, їхніх індивідуальних особливостей і технічних можливостей; у встановленні емоційного зв'язку із хористами як головної умови інтерпретаційної діяльності. Саме через інтерпретацію хорових творів виконавський бік нерозривно пов'язаний з творчістю.

Зміст дисципліни «Хорове диригування» охоплює додаткові підрозділи, які в навчальних планах 60-70 років вивчалися у формі окремих дисциплін: «Читання хорових дисциплін» та «Хорове сольфеджіо». Тому інтегруючи їх зміст, заняття з хорового диригування обіймає широке коло видів діяльності: власне диригування, гру хорових партитур, спів хорових

партій, аналіз та інтерпретацію хорових творів, моделювання роботи з хором тощо.

Аналіз навчальних програм з курсу «Хоровий клас і практикум роботи з хором» з позиції компетентнісного підходу зумовив таку інтегральну мету: підготовку майбутнього учителя музики до ефективного практичного застосування набутих компетентностей з різних аспектів хормейстерської роботи. Мета конкретизується через такі завдання: оволодіння навичками хорового співу, їх вдосконалення; оволодіння системою методів і прийомів роботи з хором колективом; розвиток музично-слухових навичок діагностування елементів хорової звучності; набуття практичних навиків роботи над хором твором; розвиток художнього мислення шляхом оволодіння комплексом виражальних засобів в процесі інтерпретації хорових творів; формування хорового досвіду в процесі диригентської, вокально-хорової та концертно-виконавської практики; естетичне виховання в процесі вивчення кращих зразків хорового мистецтва різних епох і жанрів;

У комплексі визначених завдань виразно простежується система інтеграційних зв'язків, які становлять сутність компетентнісної моделі освіти. Зокрема, дисципліна «Хоровий клас» націлена на розвиток двох сторін диригентсько-хорової роботи: хорового співу (усе, що включає діяльність хориста) та практичної роботи з хором (усе, що стосується хормейстерської діяльності). Така комплексність передбачає широке коло міжпредметних зв'язків між дисциплінами вокально-хорового циклу та інших музично-теоретичних та музично-практичних дисциплін. Тому хоровий клас є своєрідним ядром системи диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики та охоплює вагомий комплекс засобів формування його професійної компетентності. Значущість у цьому процесі хорового класу підкреслює А. Болгарський, який вважає, що в силу комплексності цієї дисципліни майбутній учитель музики має можливість застосувати низку набутих знань, вмінь і навичок з широкого переліку професійних дисциплін в єдиній діяльності – роботі з хором, успіх якої є

показником сформованого професіоналізму [21, с. 4]. На центральне місце хорового класу у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього учителя музики вказує також великий обсяг навчального часу, виділеного на його вивчення в порівнянні з іншими диригентсько-хоровими дисциплінами.

Аналіз наукових праць з проблеми, а також нормативних документів, що регулюють викладання дисциплін диригентсько-хорового циклу, дав можливість виявити деякі невідповідності у змісті диригентсько-хорової підготовки, у стандартах та навчальних програмах з об'єктивними реаліями професійної діяльності в умовах загальноосвітніх шкіл. Звертаючи увагу на такі тенденції загалом у освітньому середовищі, О. Ростовський вказує на системну нерівномірність між швидким розвитком музичної педагогіки в галузі шкільної освіти та повільними змінами в професійній підготовці учителів музичного мистецтва [194, с. 12]. Такі суперечності щодо змісту диригентсько-хорової підготовки учителів музики пов'язані із затяжним процесом її переорієнтації з роботи з дорослими хоровими колективами на шкільний хоровий колектив. Ця проблема бере початок ще з часів передачі музично-педагогічних факультетів з консерваторій до педагогічних інститутів. У такий спосіб були перенесені і навчально-методичні комплекси диригентсько-хорових дисциплін, які повною мірою забезпечували підготовку для роботи з дорослими хоровими колективами, але не відповідали специфіці роботи з дитячими хоровими колективами. Справедливо зауважує В. Доронюк: «Твердження, що добре підготовлений диригент до роботи з дорослим професійним хором просто перекваліфікується для роботи зі шкільними колективами і цей процес не складає жодних труднощів – помилкове» [49, с. 11]. Тому в рамках нашого дослідження особливо важливо усунути невідповідності у змісті формування професійної компетентності учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін з реаліями їх майбутньої професійної діяльності.

Як свідчать теоретичні позиції компетентнісного підходу в системі професійної підготовки майбутнього учителя (розділ 1), пріоритетним

напрямом подолання представлених вище проблем та протиріч слугують інтеграційні процеси, які здатні через змістову основу навчання не лише актуалізувати компенсаторні механізми, а й досягти узгодженості різних аспектів диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики, сформувавши системотвірний блок найбільш значущих компетентностей та задаючи формат міжпредметних зв'язків з іншими навчальними дисциплінами. Окрім тісного взаємозв'язку процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін з широким колом музично-професійних предметів, інтеграція психолого-педагогічних знань в диригентську практику забезпечує розвиток комунікативної компетентності (у становленні його стосунків із хоровим колективом, у досягненні сприятливого емоційного клімату, у реалізації «суб'єкт – об'єктної» та «суб'єкт – суб'єктної» взаємодії між диригентом та хоровим колективом, організаційної взаємодії тощо), дидактичної компетентності (в ефективній організації навчально-виховного процесу, у якісному доборі і використанні методів педагогічного впливу, форм реалізації освітньо-виховної мети хорової діяльності), психологічної компетентності (у зваженій професійній діяльності на основі знання психології школярів, їх особливостей, у виборі тактик репетиційної роботи тощо) та інших складових професійної компетентності майбутнього учителя музики з педагогічної точки зору. Використання знань і вмінь з дисциплін музично-естетичного циклу в диригентсько-хоровій діяльності простежується у методичній підготовленості до навчання і виховання засобами хорового мистецтва, обізнаності в сфері розвитку музичних здібностей, в методиці естетичного виховання за допомогою ретельного підбраного навчального матеріалу та хорового репертуару, реалізації класичних та інноваційних підходів до організації вокально-хорової діяльності тощо. Саме тому важливою складовою цього процесу є педагогічна практика як реальна площина об'єктивації сформованого

комплексу компетентностей, яка за суттю має найвищий об'єднувальний потенціал.

З огляду на цей факт об'єктивною потребою у реалізації завдань нашого дослідження виявився аналіз педагогічної практики. Співацька діяльність є невід'ємною частиною уроку музики в школі, але представлена вона в його структурі в основному розспівуванням, аналізом та розучуванням нової пісні, співом вивченого матеріалу та роботою над його художнім образом. Цілком закономірно, що більша частка диригентсько-хорової діяльності студента-практиканта припадає на позакласну форму роботи у формі занять предметних гуртків (вокального, хорового, фольклорного, вокально-інструментального тощо) та в підготовці позашкільних виховних заходів. Про це свідчать плани практики, але нерідко бувають ситуації, коли в загальноосвітньому закладі, де проходять практику майбутні вчителі музики, не функціонує належним чином гурткова система або, що частіше, немає вокально-хорових колективів. Аналізуючи звітну документацію з проходження практики, ми також помітили відсутність єдиних вимог до диригентсько-хорової підготовки студентів-практикантів, чіткого переліку завдань з вокально-хорової роботи зі школярами, а також системності у виборі форм залікових виховних заходів, серед яких хорове виховання крайня рідкість. Отже, можемо констатувати слабку практико-орієнтованість диригентсько-хорової підготовки, яка потребує перевірки накопиченого професійного досвіду у роботі зі школярами. Розв'язанням може стати виокремлення та конкретизація диригентсько-хорових завдань, спрямованих на перевірку професійної компетентності майбутнього учителя музики в рамках педагогічної практики.

Оновлення системи змістового забезпечення формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін закономірно потребує адекватного видозміненого організаційного супроводу, орієнтованого на реалізацію зазначених вище інтегральних компетентностей та завдань, що їх конкретизують. Притримуємося позиції,

що оптимальним є поєднання інноваційних та традиційних форм, методів, технологій організації навчальної діяльності студентів, а також пошук можливостей їх модернізації відповідно до тенденцій розвитку компетентнісної освіти, у їх контексті – конкретних завдань вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Традиційними формами організації освітнього процесу у вивченні диригентсько-хорових дисциплін є: лекційні, практичні, лабораторні заняття та СР. Реалізацію навчальних завдань диригентсько-хорових дисциплін у різних формах освітнього процесу представлено схематично (див. рис. 2.1).

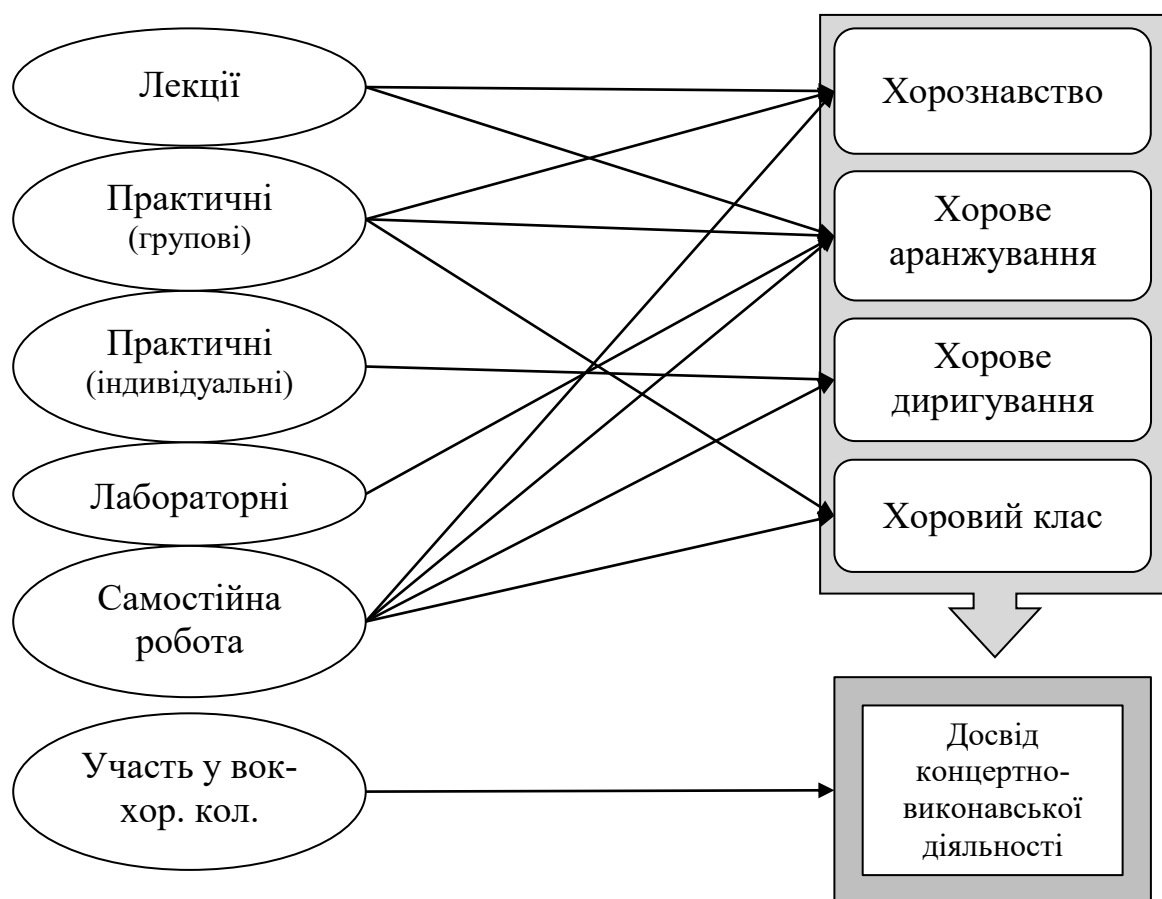


Рис. 2.1. Форми освітнього процесу у вивченні диригентсько-хорових дисциплін

Лекційні заняття передбачені в курсах «Хорознавство» та «Хорове аранжування» для формування теоретичних основ диригентсько-хорової діяльності. Лабораторні заняття передбачені лише в курсі хорового аранжування та покликані формувати творчу активність майбутніх учителів

музики в процесі виконання творчих завдань та виборі прийомів і методів роботи з нотним матеріалом. Найбільша частка навчального навантаження припадає на практичні заняття (індивідуальні з хорового диригування; групові – з інших диригентсько-хорових дисциплін). Групові практичні заняття, окрім практичного застосування знань і відпрацювання вмінь і навичок, є особливою формою колективної творчості та сприяють комплексному розвитку особистості студента. Найбільші можливості у реалізації особистісного підходу належать заняттям з диригування, які проводяться в індивідуальній формі у системі викладач – студент. Ці заняття не мають і не повинні мати суто теоретичного чи суто практичного характеру. Кожне заняття з хорового диригування включає і теорію, і практику, і методику, і творчість. Увесь комплекс інтегрованих знань, вмінь і навичок, актуалізованих з інших дисциплін чи здобутих безпосередньо на занятті з диригування, одразу перевіряються та закріплюються в практичній діяльності.

Індивідуальна форма навчання в поєднанні з СР, передбаченою у вивченні хорового диригування, дає широкі можливості у корекції нерівномірності диригентської підготовки студентів, які вступають на музично-педагогічні факультети з різним рівнем підготовки, шляхом побудови викладачем індивідуальної стратегії професійного розвитку для кожного студента та шляхом підбору індивідуально вірних методів формування його диригентської майстерності. Притримуємося думки Е. Абдуліна, що створення умов для особистісного розвитку майбутнього учителя музики є головною умовою ефективної професійної підготовки [1]. Тому використання інтеграційних механізмів та особистісно орієнтованих технологій на заняттях з хорового диригування дає можливість ефективно коригувати і процес формування професійної компетентності студента.

Особливою формою навчальної діяльності майбутнього учителя музики є участь у вокально-хорових колективах, яка формує досвід концертно-виконавської діяльності, заснованої на здобутих знаннях, вміннях

і навичках з диригентсько-хорових дисциплін. Концертно-виконавська практика як органічне продовження комплексної підготовки у циклі диригентсько-хорових дисциплін має стійкий інтегральний характер, на що вказує суміжність позицій у меті кожної з них та деяка тотожність у їх внутрішньопредметних завданнях. Тому таку форму організації навчального процесу ми розглядаємо як спосіб професійної самореалізації для учителя музики та одну із системотвірних організаційних засад формування його професійної компетентності (див. рис. 2.1).

Отже, на основі аналізу наукових джерел, практики професійної підготовки майбутнього учителя музики, підсумовуючи описані раніше теоретичні положення компетентнісного підходу, а також змістово-технологічні та організаційні засади формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін, виділяємо основні напрями оновлення навчально-методичного забезпечення диригентсько-хорових дисциплін: забезпечення можливостей для інтеграції змісту загальноосвітніх, педагогічних, фахових дисциплін (фахових як системотвірної основи) в структурі професійного становлення вчителя музики; формування комплексу фахових диригентсько-хорових компетенцій на особистісно орієнтованій основі, спрямованих на збагачення досвіду диригентсько-хорової діяльності; актуалізація діяльнісної складової навчання, активізуючи професійну комунікацію студентів та викладачів, забезпечуючи можливості для творчої самореалізації, професійного саморозвитку. Зазначені напрями охоплюють сукупність комплексних завдань, які реалізовуватимуться в експериментальній частині дослідження з формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

2.2. Визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін

Відповідно до завдань нашого дослідження, які передбачають визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, з'ясуємо пов'язану з цією проблемою термінологію.

Поняття «умова» трактується як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [27, с. 1506]. З філософської позиції вона передає ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких цей предмет не може існувати і розвиватися [234, с. 703]. Умова передбачає можливість зміни явища чи предмета завдяки активній дії, без якої вона не може створити нову дійсність. Аналіз наукової літератури дає нам можливість розглядати поняття «умови» як сукупності внутрішніх і зовнішніх природних та соціальних явищ, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості [80, с. 206; 149, с. 36].

Педагогічні умови в науці розглядаються: як фактори (обставини), які впливають на педагогічний процес та визначають його результативність (Ю. Бабанський [14, с. 115]); як штучно створені педагогом фактори, обставини, що спрямовують педагогічний процес, сприяють його ефективності і є продуктом діяльності викладача (Є. Хриков [237]); як результат конструювання змісту, методів, форм організації та педагогічних прийомів навчання (В. Андрєєв [5, с. 124]; Н. Пархоменко [206, с. 40]); як сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу (В. Манько [107, с. 155]); як «обставини, які впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу» (З. Курлянд, [94, с. 171]);

як «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» (Г. Падалка [141, с. 35].

Узагальнюючи думки науковців та адаптуючи їх до предмета нашого дослідження, під педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін ми розуміємо комплекс цілеспрямовано викликаних внутрішніх чи зовнішніх обставин освітнього процесу, особливостей їх організації, які створюють сприятливе освітнє середовище для розвитку професійної компетентності майбутнього учителя музики через адекватне організаційне, методичне та змістово-технологічне забезпечення вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Виходячи з аналізу теорії та практики формування професійної компетентності майбутнього учителя музики у процесі його професійної підготовки, трактування сутності ключового поняття дослідження, специфіки вивчення диригентсько-хорових дисциплін на музично-педагогічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти, ми визначили комплекс педагогічних умов забезпечення його ефективності:

- 1) інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки;
- 2) створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- 3) сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента;
- 4) збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами.

Першою педагогічною умовою є інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки. Визначення цієї умови насамперед пов'язане з особливостями компетентнісної освіти, яка на відміну від інформаційно-репродуктивної, знаннєвої має інтегративну природу, характеризується системністю, синкретичністю, метапредметністю, протидіючи у такий спосіб предметоцентричному підходу в освіті.

Забезпечення цієї педагогічної умови вимагає комплексного підходу до її розв'язання через: реалізацію міждисциплінарних зв'язків усіх блоків навчальних дисциплін як по вертикалі, починаючи від загальноосвітніх, завершуючи спеціальними, фаховими, так і по горизонталі – у рамках відповідних змістових модулів; інтеграція знань і вмінь з дисциплін диригентсько-хорового циклу та забезпечення системи скоорднованих дій їх викладачів, об'єднаних навколо виконання головних та субпідрядних цілей формування професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Зазначимо, що міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки розглядаються науковцями як: принцип навчання, який забезпечує розв'язання педагогічних завдань у підготовці фахівців (В. Максимова [104]); система знань, вмінь і навичок навчальної діяльності і їх проекція з одного предмета на інший (В. Медведєв [115]); діалогічна взаємодія у процесі впливу на особистість (Г. Шевченко [248]); принцип комплексного впливу на особистість у процесі навчання і виховання (О. Михайличенко [119]); виявлення фактичних зв'язків, що встановлюються в процесі навчання або в свідомості учня, між різними навчальними предметами (Г. Красильникова [84]).

Проблема ще більш актуалізувалася на етапі реалізації завдань формування професійної компетентності фахівця, майбутнього учителя музики зокрема. У практиці зарубіжних науковців міждисциплінарні зв'язки широко використовуються для поглибленого та всебічного вивчення окремих

сфер музичної діяльності з максимально широкими науковими сферами. Наприклад, Роксана Прічард та Ванесса Кометт-Мартада вивчають музичний досвід з поглибленим вивченням фізіології музичного слуху [272]. Визначальною умовою реалізації таких зв'язків вони вважають стимулювання мотиваційної сфери не тільки студентів, а й викладача. Ми ж концентруємось на предметі нашого дослідження, тому солідаризуємося з позицією Н. Тарарак, яка пропонує втілювати міжпредметні зв'язки через узгодження навчальних планів і програм та відбору найбільш суттєвої для професії вчителя музики інформації, її систематизацію, усунення її дублювання, встановлення зв'язків між змістом дисциплін та практичною підготовкою [225]. Її дослідження має для нас певний інтерес у плані визначення шляхів, форм і методів реалізації міждисциплінарних зв'язків відповідного музичного циклу.

Міждисциплінарні зв'язки реалізуються як через відповідне змістово-методичне забезпечення навчальних дисциплін, так і майстерність самого викладача, його професійну та фахову компетентність. Наприклад, викладач індивідуальних занять з хорового диригування має підтримувати продуктивні взаємозв'язки з викладачами інших дисциплін для забезпечення природної інтеграції взаємозалежних змістових модулів, узгоджених підходів до технології їх опрацювання. Це закономірно сприятиме посиленню розуміння студентами взаємозв'язку між професійними дисциплінами, у комплексі – формуванню їх професійної компетентності як інтегрального утворення.

Отже, реалізація міждисциплінарних зв'язків диригентсько-хорових з іншими професійно важливими дисциплінами (насамперед музичними, виконавськими, психолого-педагогічними, методичними та ін.) дає можливість формувати системні професійні знання і вміння у майбутнього учителя музики, які є основою їх професійної компетентності, при тому формуючи підґрунтя для організації системи тісних взаємозв'язків у рамках безпосередньо комплексу диригентсько-хорових дисциплін. Наступним ступенем реалізації першої педагогічної умови є інтеграція знань і вмінь з

дисциплін диригентсько-хорового циклу у контексті формування професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Поняття «інтеграція» (від лат. *integratio* – доповнення) – це «процес об'єднання будь-яких окремих частин у ціле; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [27, с. 508]. Н. Костюк звертає увагу на те, що інтеграція – це не просте поєднання складових (на противагу диференціації), а саме взаємопроникнення, яке сприяє різносторонньому пізнанню цілісного явища, предмета, поняття та дає змогу досягти системності, структурованості знань про нього. Проектуючи таке визначення на диригентсько-хорові знання, компетентності, очевидним є те, що формування їх цілісності залежить від міри та адекватності взаємопроникнення та взаємодоповнення навчального матеріалу, що має метапредметну основу, між дисциплінами диригентсько-хорового циклу.

Ідея цілісності широко використовується в освіті мистецького напрямку. Дослідженням інтеграції в мистецькій освіті, включаючи музичне мистецтво, займалися С. Деморест [263], К. Еріксон [264], Л. Масол [113], О. Олексюк [133], Г. Падалка [141], О. Рудницька [197], Г. Шевченко [248] та ін. Аналіз праць науковців засвідчує, що у цій сфері інтеграція – це «взаємопроникнення мистецтв, вироблення спільного підходу до їх вивчення, спосіб поліхудожнього пізнання мистецьких явищ» [197, с. 115]. Цей процес характеризується особливим способом формування знань, що приводить до їх універсальності, коли «знання з певної дисципліни перетворюються в знання з іншої» [133, с. 90]. Жоден окремий вид мистецтва не може існувати як самостійна одиниця, а отже, це доводить актуальність та природність інтегративних процесів у різних сферах та формах мистецької діяльності (музичної зокрема). Такої ж думки дотримується С. Деморест. Інтеграція, на думку автора, сприяє розвитку музичного сприймання, суттєво пришвидшує опанування навчального матеріалу та детермінує професійне становлення майбутнього учителя музики [260]. Велике значення інтеграція має у стимулюванні студентів до самоосвіти [261; 265; 271]. Закордонні науковці

вважають її однією з кращих еволюційних форм освітнього процесу та запорукою безперервної освіти майбутнього учителя мистецьких спеціальностей впродовж життя.

Отже, інтеграція – це процес та результат об'єднання та взаємопроникнення знань, умінь, способів пізнання, різних видів діяльності на основі чогось спільного, що сприяє цілісному їх сприйманню, засвоєнню та гармонійному розвитку особистості у процесі навчання.

На сучасному етапі шляхи використання інтеграційних процесів у професійній підготовці майбутнього учителя музики знаходимо в дослідженнях О. Горбенко [39], Ж. Карташової [67], Г. Курбонової [93], В. Лабунця [95], Л. Пастушенко [143], Т. Пушкарьової [183] та ін.

В. Лабунець та Ж. Карташова констатують неспроможність чинної системи підготовки майбутнього учителя музики у забезпеченні цілісного освітнього простору, коли практична діяльність позбавлена зв'язку з відокремленими предметними знаннями та вміннями [95, с. 15]. Подолати цю проблему можна, максимально наблизивши процес формування професійної підготовки до реалій майбутньої професії шляхом налагодження інтегративних зв'язків між дисциплінами.

Інтегративна природа музичної діяльності яскраво виявляється у виконавстві. Будь-яка музично-виконавська діяльність за своєю суттю є інтегративною, вимагає від виконавця низки теоретичних знань і практичних умінь, які не можна почерпнути лише із однієї навчальної дисципліни. Тому інтеграцію у формуванні компетентності педагога-музиканта Г. Курбонова пропонує здійснювати шляхом забезпечення цілісності освітнього процесу (в контексті музично-виконавських дисциплін) у двох напрямках: по вертикалі (дисципліни, які несуть методологічну та наддисциплінарну важливість, вивчаються раніше інших) та по горизонталі (злиття в конкретному занятті питань з різних дисциплін) [93].

В організації інтегрованого навчального процесу дослідники частіше звертаються до класифікації З. Гельмана, який виділив три основні шляхи:

- 1) конструювання навчальних курсів, без порушення незалежності дисциплін (рівень міжпредметних зв'язків);
- 2) побудова навчальних курсів, які співвідносяться як частини однієї сфери вивчення: інтеграція між навчальними предметами (міждисциплінарна) або на основі однієї із дисциплін (базової);
- 3) введення нового унітарного спеціального навчального курсу, який інтегрує навчальний матеріал з різних дисциплін [35, с. 39].

У науковій практиці третій шлях користується великою популярністю у науковців, які реалізують інтегративний підхід шляхом введення додаткових спецкурсів у навчальний процес. Наприклад, Л. Пастушенко у формуванні професійної компетентності студентів об'єднала дисципліни «Основний музичний інструмент», «Хорове диригування», «Постановка голосу» на основі шкільного музичного репертуару [143, с. 206]. Погоджуємося з автором, що це орієнтуватиме студентів на майбутню практичну діяльність, але такий шлях у викладанні диригентсько-хорових дисциплін не принесе бажаного результату, оскільки інтеграція лише на основі репертуару не забезпечить інтегроване формування професійної компетентності. В інтеграції диригентсько-хорових дисциплін в межах одного курсу також додаткові труднощі складатиме виняткова їх комплексність. Прикладом може стати хорове диригування, яке включає гру хорових партитур, хорове сольфеджіо, техніку диригування тощо. Тому у виборі форми інтеграції для формування професійної компетентності майбутнього учителя музики ми схилиємось до побудови навчальних курсів, які співвідносяться між собою як частини однієї загальної сфери вивчення.

Дотримуючись теоретичних положень дослідження, ми розглядаємо інтеграцію в циклі диригентсько-хорових дисциплін та реалізацію їх міжпредметних зв'язків з іншими фаховими дисциплінами як процесуальну основу функціонування цілісної системи формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, яку ми відобразили схематично (див. рис. 2.2).

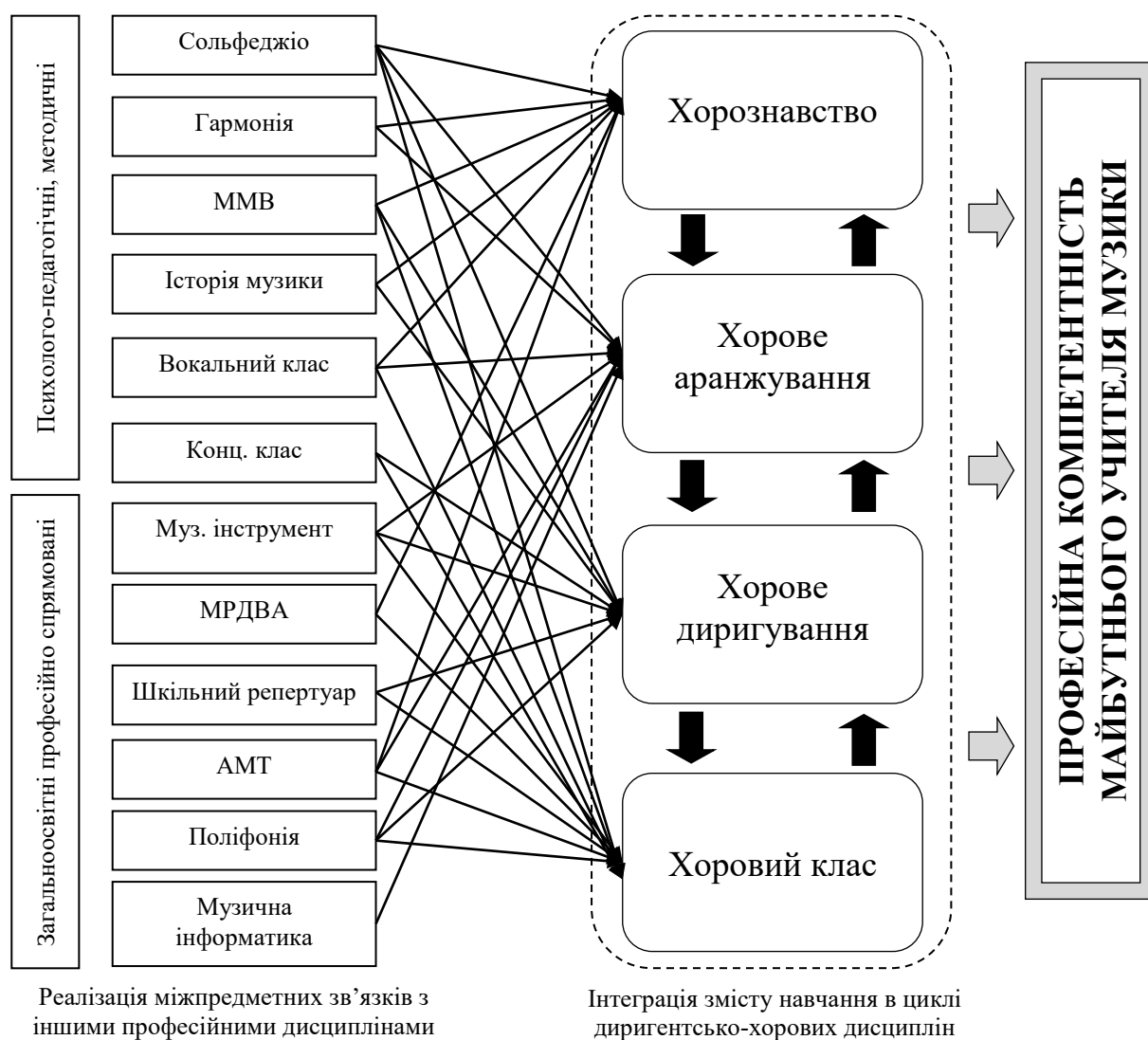


Рис. 2.2. Інтеграція змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки

Система – це «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план» [27, с. 1320]. Ідея цілісності є внутрішньою властивістю системи, що актуалізує її використання у розв'язанні проблем освіти через вдосконалення її змісту, структурування навчального матеріалу [92, с. 78]. Те, що саме диригентсько-хорові дисципліни мають всі можливості утворити таку систему формування професійної компетентності майбутнього учителя музики, підтверджують дослідження А. Козир, яка визначає їх опорними в його підготовці [72, с. 20]. Тому можемо стверджувати, що інтенсифікація

освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки, сприятиме подоланню наявних проблем у професійній підготовці майбутніх учителів музики. Реалізацію цієї педагогічної умови ми бачимо через корекцію змістово-методичного забезпечення викладання диригентсько-хорового циклу дисциплін.

Другою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін є створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Щоб охарактеризувати цю педагогічну умову, необхідно розглянути поняття «освітнє середовище» та «творча самореалізація».

У філософському трактуванні поняття «середовище» (природне, соціальне, культурне, освітнє тощо) розглядається як простір, в якому відбуваються процеси та явища. З точки зору освіти розглядається поняття «освітнє середовище», яке трактується як «частина життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток особистості» [243, с. 9]. Розглядати освітнє середовище можна з позиції суб'єкта (комплекс впливів, факторів, можливостей розвитку особистості) та об'єкта (сукупність зовнішніх умов, необхідних для функціонування освітньої системи) навчання.

Аналіз досліджень С. Сергєєва [205], В. Ясвіна [260], Г. Щекатунової [135], Н. Ткачук [229] приводить нас до визначення освітнього середовища як спеціально сконструйованої дійсності, спрямованої на покращення та результативність навчально-виховного процесу, здатної до якісного оновлення та модернізації; систему умов професійного, творчого, соціального, особистісного розвитку та саморозвитку, навчання і виховання

особистості, розвитку її професійної компетентності. Характерною ознакою функціонування освітнього середовища є взаємний вплив між ним і особистістю в процесі досягнення головної його мети – особистісного саморозвитку, який є одним із пріоритетних напрямів обґрунтованого нами підходу до формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Освітнє середовище професійної підготовки педагога-музиканта має свою специфіку. Як стверджує О. Горбенко, воно вимагає художньо-творчого спрямування, яке передбачає комплекс педагогічних впливів, які забезпечують розвиток творчого потенціалу майбутнього учителя, створюють можливості для його самореалізації, виховують потребу в самовдосконаленні [40, с. 68]. Тобто процес формування професійної компетентності має відбуватися через стимулювання мотиваційної сфери студента з використанням можливостей та засобів цього середовища на шляху до професійної самореалізації.

Поняття «самореалізація» багатогранне і досі вивчається науковцями різних галузей. А. Маслоу стверджував, що самореалізація – це розкриття природного потенціалу, яке не може мати чіткого вектора розвитку чи алгоритму, це відкриття свого справжнього «Я», що часто характеризується непередбачуваністю як для інших, так і для самого індивіда [269]. Вивчення праць Ю. Гришка [44], В. Демиденко [46], О. Економової [50], Л. Рибалко [188], Н. Сегеди [200] дало можливість узагальнити особливості самореалізації: чітка особистісна орієнтованість процесу; залежність від активності діяльності; свідоме управління процесом; цілеспрямованість у реалізації власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей.

Залежність самореалізації від ціннісних орієнтацій та мотиваційної сфери особистості ми спостерігаємо у творчій діяльності учителя музики, яка обумовлюється і емоційною складовою. Такий розширений комплекс факторів у науці пов'язується із поняттям «творча самореалізація».

Професійна підготовка майбутнього учителя музики у ЗВО нерозривно поєднана з його творчим розвитком. Творити і працювати, творити і навчатися для майбутнього учителя музики нероздільні процеси, які в загальному характеризують результат освітнього процесу. Тому, виокремивши забезпечення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін як педагогічну умову формування професійної компетентності майбутнього учителя музики, ми ґрунтувалися на творчій спрямованості його професійної діяльності. Відомий науковець С. Рубінштейн щодо творчої діяльності стверджував, що саме в ній криється «джерело самореалізації особистості, яка вміє аналізувати проблеми, які виникають, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити їх оптимальне розв'язання, прогнозувати можливі наслідки їх реалізації» [195, с. 277].

Творчість – «діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку» [27, с. 1435]. Отже, процес творчої самореалізації особистості передбачає елементи унікальності, оригінальності та неповторності. Такими ознаками можна охарактеризувати різні сфери професійної діяльності учителя музики, але виразно це видно у виконавстві, коли той самий нотний текст, збагачений виконавцем (інструменталістом, вокалістом, диригентом) художніми образами та емоціями, звучить по-різному. Підтверджують це Н. Гречаник [42], О. Грибкова [43] та А. Зайцева [54]. Творча самореалізація студентів найкраще проявляється в практичній роботі з хоровим колективом із-за активізації всіх особистісних та професійних якостей за умови свідомого ставлення до виконавської діяльності, позитивної мотивації творчого самовираження.

Творча самореалізація особистості тісно пов'язується з професійним успіхом у акмеологічних дослідженнях. Процес розкриття внутрішньо-професійного потенціалу в поєднанні з активною та цілеспрямованою практичною діяльністю з позицій акмеології розглядається як один із

провідних шляхів професійного становлення майбутнього фахівця. Тому, забезпечивши відповідне середовище для творчої самореалізації майбутнього учителя музики, можна говорити про його подальший перманентний професійний ріст та професійну компетентність як інтегральну мету процесу.

Оптимальним освітнім середовищем для творчої самореалізації майбутнього учителя музики ми вважаємо таку організацію навчально-виховного процесу, за якої створюються умови для вільного застосування студентом його професійних надбань, вдосконалення професійних характеристик, для музично-педагогічної творчості, реалізації можливостей до систематичного професійного вдосконалення, стимульовального впливу на мотивацію студентів з наданням дієвого інструментарію професійного саморозвитку. У формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін таке середовище має інформаційну складову (наявність поновлюваних джерел інформації – теоретичної, методичної, музичної та нотної літератури), організаційну складову (хорові практикуми, діяльність творчих колективів, концерти, конкурси, конференції тощо), матеріально-технічну складову (наявність спеціально облаштованих приміщень для репетиційної роботи, комп'ютерних класів, достатньої кількості класів для індивідуальних занять з викладачем, музичних інструментів тощо). Матеріально-технічна та інформаційна складові є лише основою середовища для самореалізації студентів, ефективність якого більшою мірою залежить від організаційних питань. Тому в диригентсько-хоровій підготовці важливе значення має організація на базі музично-педагогічного факультету творчих вокально-хорових колективів, успішне функціонування яких дає змогу, з одного боку, забезпечити майбутнього учителя музики досвідом вокально-хорової та концертної діяльності, з іншого – виховувати їх в колективній творчій діяльності.

Реалізацію педагогічної умови ми вбачаємо у забезпеченні участі студентів у хорових колективах та хоровій лабораторії як особливого виду

хору, в якому студент бере участь не лише як хорист, а й як хормейстер, диригент, організатор тощо. Перетворення студента з об'єкта на суб'єкт диригентсько-хорової діяльності дає великі навчально-виховні можливості для формування його професійної компетентності. Хорова лабораторія нерозривно пов'язана з навчально-виховними цілями і завданнями особистісно орієнтованого навчання, є полем для реалізації та вдосконалення набутих диригентсько-хорових знань, вмінь і навичок.

Наступною педагогічною умовою є сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента в процесі формування його професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін.

З початком болонського процесу в Україні роль і місце СР набуло вагомих змін. Баланс навчального часу між аудиторною та СР постійно рухався на користь останньої і досяг близько 70%, на що вказують навчальні плани. Це вкотре актуалізує перехід на особистісно орієнтовану та компетентнісну форму навчання у професійній підготовці фахівців, зокрема формування їх професійної компетентності.

За спостереженнями різних авторів, засвоєння навчальної інформації у межах СР становить близько 90%; порівняймо: зі сприйманням на слух –15% та на слух і зір одночасно – 65% [81, с. 23]. Такі високі показники результативності вимагають формування у студентів досвіду виконання СР, але це не є самоціллю. Її мета набагато вища і пов'язана з формуванням самостійності як якості особистості, основи професійної діяльності педагога, який на власний розсуд обирає найкращий варіант розв'язання педагогічної ситуації, чим засвідчує свою компетентність чи некомпетентність.

Самостійна робота (СР), як один із найефективніших видів пізнавальної діяльності, була і залишається предметом активних наукових пошуків. У сучасних дослідженнях СР розглядається як: спланована та методично спрямована пізнавальна діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача; організована самостійна діяльність, в якій формуються і

виявляються професійні якості; організована викладачем активна пізнавальна діяльність, направлена на досягнення навчальної мети, але без його суттєвої участі; явище не педагогічного, а гносеологічного характеру, змістом якого є самостійна побудова студентом цілей і способів досягнення мети; форма засвоєння знань, вмінь і навичок, що відбувається за керівництвом викладача або без нього; самостійно організована та контрольована студентом навчальна діяльність відповідно до власних мотивів і потреб у раціонально зручний час за опосередкованого контролю викладача; навчально-пізнавальна діяльність, яка охоплює індивідуальну та колективну роботу над завданнями, визначеними викладачем, але без його участі.

Незначна відмінність у наукових визначеннях СР студентів стосується вмотивованості діяльності, її організації та міри контролю цього процесу викладачем. На думку Г. Закордонець, успішна СР має включати: високу мотивацію в навчанні, вміння студента самостійно управляти своєю діяльністю, належне управління навчальним процесом [58, с. 122]. Дослідження Л. Гільєміно свідчить, що СР є найприроднішим видом навчанням, адже так студенти звикають до подолання труднощів у навчанні, постійного пошуку інформації, самостійного розв'язування навчальних завдань, хоча деяким потрібна допомога викладача [267].

Отже узагальнимо: важливе місце в організації СР студентів все ж належить викладачеві, який формує перелік завдань, систему їх оцінки, створює умови для реалізації цих завдань. Важливо, щоб матеріал для СР органічно поєднувався з аудиторним, був його логічним продовженням, послідовно формував системні та цілісні знання і вміння студентів, а розв'язання нових та складніших завдань СР закладає у студентів підґрунтя для безперервного розвитку, що є однією із головних ознак динамічності поняття професійної компетентності. Підтвердження нашої позиції знаходимо у дослідженні Н. Лисенко, яка безперервну пізнавальну діяльність вважає головною метою СР [97, с. 91].

Відтак, з-поміж головних факторів успішної самостійної навчальної діяльності виділяємо: ефективну організацію викладача (управлінський) та ставлення студентів до неї (мотиваційний аспект). В управлінському аспекті викладач через налагодження продуктивних стосунків з кожним студентом може на їх основі вибудувати індивідуальну стратегію розвитку майбутнього учителя музики, а також активізувати мотиваційну складову у формуванні його професійної компетентності. До мотиваційних чинників СР Г. Чернишева зараховує: застосування професійно орієнтованих завдань; чітко визначені їх обсяги і види; поєднання репродуктивних та творчих завдань; індивідуалізацію та диференційований підхід до здібностей кожного студента; формування вмінь самоорганізації, самоконтролю та самокорекції [247, с. 246].

Обравши ефективно організовану СР студентів як педагогічну умову формування професійної компетентності, ми також орієнтувалися на творчі ознаки цього процесу. СР розвиває творчу активність особистості, креативність, здібності, індивідуальність, впливаючи на мислення, культуру, світогляд тощо [200, с. 122-123; 236, с. 370-371; 230, с. 126]. Творчі ознаки СР яскраво проявляються в підготовці майбутнього учителя музики, що зумовлено творчим спрямуванням його професійної діяльності.

Насамперед це пов'язано з виконавською сферою (розучування музичних творів, удосконалення виконавської техніки, підготовка до концертного виконання тощо), в якій відпрацьовуються навички гри, співу чи диригування і відбуваються самостійно, проте будь-яка форма СР педагога-музиканта передбачає наявність в нього певного рівня знань і вмінь, необхідних для її виконання, а це ставить питання системності підготовки, методичної підтримки та контролю на перший план.

Дослідженням СР майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки займалися Л. Бірюкова [19], А. Козир [72], Т. Раструба [186], І. Цуряк [245], В. Юнда [256] та ін. Вони надають великого

значення СР студентів у вивченні диригентсько-хорових дисциплін та визначають її як основу їх професійного зростання.

Нашими узагальненнями щодо умови успішної СР майбутнього учителя музики в процесі формування його професійної компетентності є:

- якісне навчально-методичне забезпечення з чітко визначеними самостійними завданнями і рекомендаціями до них;
- структурованість навчального матеріалу;
- варіативність та різноманітність самостійних завдань, їх зв'язок з професійною практикою;
- формування плану дій у виконанні самостійних завдань;
- передбачення можливих труднощів та їх усунення у виконанні СР;
- творча та особистісна спрямованість навчальних завдань;
- систематичність виконання СР;
- індивідуальний підхід до самостійно-творчих завдань;
- стимулювання рефлексивних процесів;
- ефективний контроль та об'єктивність оцінки викладача.

Отже, спираючись на обґрунтовані в теоретичній частині дослідження підходи, логіку структуризації ключового поняття дослідження як динамічного і неперервного процесу, ми розглядаємо педагогічну умову (сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього вчителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студентів) як органічне поєднання завдань репродуктивного (технічне вдосконалення виконавської майстерності), пізнавального (інформаційне збагачення), науково-дослідного (вивчення проблематики диригентсько-хорової діяльності), методичного (пошук дієвих методів роботи з хоровим колективом для виконання завдань) характеру, які підбираються і контролюються викладачем індивідуально для кожного студента з позицій особистісно орієнтованого підходу та виконуються студентами самостійно без його втручання.

Заключною педагогічною умовою ми визначили збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами. Послідовно дотримуючись обґрунтованої логіки будови складових компонентної структури професійної компетентності та динамічного аспекту її функціонування, а також положень компетентнісного та діяльнісного підходів, ми визначили цю педагогічну умову як комплексно-інтегративний елемент процесуально-технологічного блоку моделі, яка спрямовує означений процес на практичне застосування набутих професійних компетенцій в природньому середовищі – закладах загальної середньої освіти. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає такі етапи:

- 1) набуття необхідних знань з професійних дисциплін;
- 2) формування досвіду практичної роботи з хоровим колективом;
- 3) застосування результатів диригентсько-хорової підготовки в роботі з учнями на педагогічній практиці в школі.

Зважаючи на те, що можливість працювати з дитячими голосами студенти спеціальності «Музичне мистецтво» мають лише на педагогічній практиці (4 курс), а перші два етапи складатимуть підготовчий період до роботи з шкільним хоровим колективом, педагогічну практику ми розглядаємо як єдину можливість за період навчання перевірити рівень професійної компетентності майбутнього учителя музики у хоровій роботі зі школярами, яка (як зазначалося вище) є інтегральною у його професії (§2.1). Орієнтація на потреби школи за перші два періоди виявляється у єдності диригентської діяльності студентів у тісному взаємозв'язку з питаннями дитячого хорового співу, що дає учителеві-диригенту достатній інструментарій для роботи зі школярами. Тому формування знань, вмінь, навичок та диригентського досвіду, спрямованих на роботу з дітьми, спочатку має відбуватися на основі роботи зі студентським хоровим колективом (дорослий хор), а потім безпосередньо зі школярами у період практики (дитячий хор). Цей процес вимагає грамотного педагогічного

керівництва та переорієнтації завдань диригентсько-хорових дисциплін на роботу зі шкільними хорами.

Зміни в освітніх орієнтирах, широке розповсюдження теорій вільного виховання за останні десятиліття привели до думки, що хорове мистецтво – це пережиток минулого, а це, попри численні дослідження, які підтверджують великі виховні та культуротворчі можливості хорового мистецтва, зумовило певний застій у науково-методичній розробці хорового виховання школярів. Зменшилась частка навчального часу на вивчення диригентсько-хорових дисциплін та їх кількісне скорочення, що призвело до погіршення підготовки студентів до диригентсько-хорової роботи. Як наслідок, зазнали змін програмні вимоги до проходження педагогічної практики, за яких вокально-хорова робота студента звелась до колективного розучування шкільного пісенного репертуару під акомпанемент на уроках музичного мистецтва, витіснивши багатоголосий хоровий спів з життя загальноосвітньої школи та обов'язковий перелік завдань педагогічної практики.

Диригентська практика займає важливе місце у підготовці майбутнього учителя музики до вокально-хорової роботи в школі. Тому незалежно від форми проведення педагогічної практики (з відривом чи без відриву від навчання) до неї має входити диригентська практика як одна із провідних її складових. Вона передбачає самостійну вокально-хорову роботу зі школярами, що потребує сформованих у студента вмінь СР (в організаційних питаннях хорової діяльності, прийнятті педагогічних рішень, формуванні репетиційного плану, доборі методів роботи з колективом, хоровому репертуарі та його адаптації до можливостей хору тощо), але це не виключає методичної та консультаційної підтримки викладача хорового диригування у період проходження студентом педагогічної практики.

Педагогічна практика є для майбутнього учителя музики полем для реалізації, вдосконалення та поглиблення набутих за підготовчий період знань, вмінь, навичок і досвіду диригентсько-хорової діяльності, а також

діагностичним етапом у визначенні його готовності до майбутньої професійної діяльності. Саме тому ми вважаємо, що, включивши диригентсько-хорові завдання до програми педагогічної практики, можна ефективно вплинути на формування професійної компетентності майбутнього учителя музики як на підготовчому етапі, так і в період проходження практики, спільно скоординувавши їх методистами та викладачами хорового диригування. Такий алгоритм взаємодії дасть можливість оперативно коригувати перебіг диригентської практики студента, а також реагувати на об'єктивні обставини та потреби загальноосвітньої школи, суспільні інтереси та сучасні тенденції у шкільному хоровому виконавстві. Організація такої практики, яка передбачає як викладання уроків музичного мистецтва, так і позаурочних занять, становить цінну допомогу і для самої школи у вокально-хоровому вихованні школярів та сприяє підвищенню рівня їх музично-естетичного виховання загалом.

Отже, ефективності формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін сприятимуть такі педагогічні умови: інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки; створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента; збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами. Реалізація зазначених педагогічних умов у професійній підготовці майбутнього учителя музики віддзеркалена в експериментальній частині дослідження.

2.3. Модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін та критеріально-рівневий апарат дослідження

Розробка моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін зумовлена необхідністю дослідження процесу як системи, яка передає динаміку його розвитку, інтегруючи та структуруючи найбільш важливі складові та чинники, які визначають його результативність.

Аналіз наукової літератури показав, що використання моделювання (зокрема педагогічного моделювання) набуло значної актуальності та популярності у педагогічних дослідженнях за останні роки розвитку науки нашої країни. Моделювання асоціюється з «дослідженням предметів, систем, явищ, процесів...» [27, с. 683]. У науковому сенсі моделювання розглядається як «науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених з цією метою моделях» [218, с. 337].

Педагогічне моделювання орієнтується на вивчення педагогічних явищ і процесів на основі понятійних, концептуальних, змістових, процесуальних, технологічних ознак або характеристик предмета дослідження. Характерною ознакою педагогічного моделювання є нерозривність у цьому процесі змісту освіти [101]. Використовуючи моделювання, ми зосереджувалися на вивченні педагогічного процесу за предметом дослідження на основі обґрунтованої теорії та її перевірці емпіричним методом.

Отже, ми на основі теоретичного обґрунтування сутності та структури професійної компетентності майбутнього учителя музики, вивчення змістових та організаційних засад процесу формування означеного феномену засобами диригентсько-хорових дисциплін розробили модель, віддзеркалену на схемі (див. рис. 2.3).

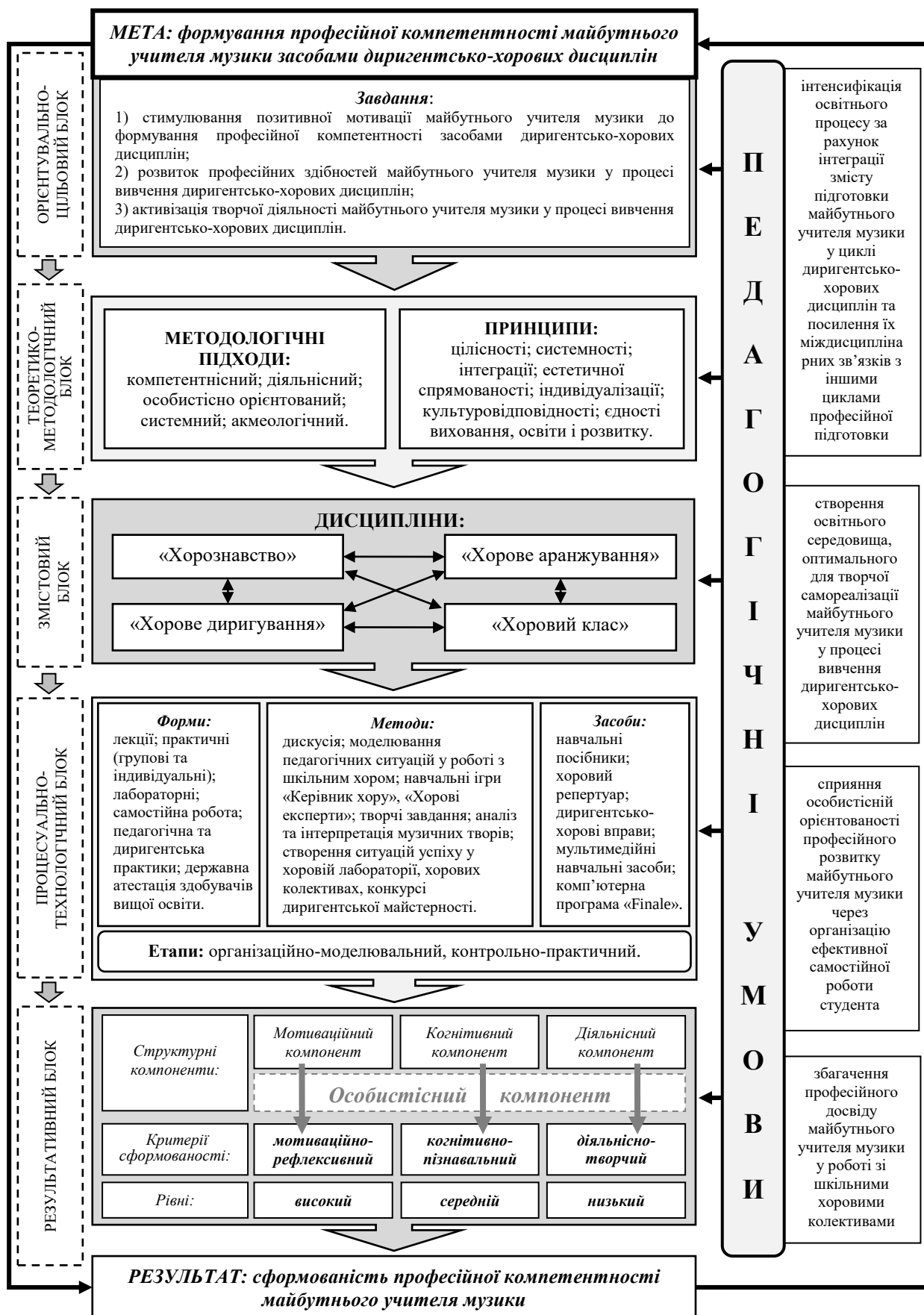


Рис. 2.3. Модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін

У визначенні структурних блоків моделі ми орієнтувалися на системну, послідовну реалізацію педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, які є системотвірними та супроводжувальними засадами забезпечення якості функціонування структурних блоків моделі. Педагогічними умовами (§2.2) формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін визначено:

- інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки;
- створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента;
- збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами.

Названі педагогічні умови розглядаємо в їх інтегральній єдності через взаємозалежність та взаємовплив кожної з них та їх об'єктивації у цілісному педагогічному процесі. В моделі вони виконують супроводжувальну функцію.

Модель розроблено за логікою організації діяльності, тобто від визначення мети до отримання результату, структурувавши його за блоками: *орієнтувально-цільовим, теоретико-методологічним, змістовим, процесуально-технологічним та результативним.*

Орієнтувально-цільовий блок складається з таких структурних одиниць як мета і завдання. Метою моделі визначено «формування

професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін». Мета реалізує основну цілепокладальну функцію моделі та задає вектор у реалізації всіх її структурних блоків, які визначені на концептуальних засадах формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. Мета моделі конкретизується у завданнях:

- 1) стимулювання позитивної мотивації майбутнього учителя музики до формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін;
- 2) розвиток професійних здібностей майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- 3) активізація творчої діяльності майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Теоретико-методологічний блок моделі охоплює методологічні підходи та принципи. У формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін використано такі методологічні підходи: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний та акмеологічний. Їх використання зумовлено комплексом чинників, з-поміж яких виділені провідні: компетентнісний – необхідністю формування в учителів музики професійних компетенцій, які відповідають сучасним вимогам до підготовки фахівців; діяльнісний – спрямованістю професійної підготовки вчителя музики на успішну практичну діяльність, а також самоосвіту та самореалізацію (на противагу інформаційно-репродуктивному навчанню); особистісно орієнтований – важливістю формування особистості майбутнього педагога-музиканта, його позиції як суб'єкта професійної підготовки, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності з орієнтацією на саморозвиток; системний – у всебічному вивченні об'єктів, процесів і явищ як цілісної одиниці з врахуванням взаємозв'язку сукупності їх внутрішніх елементів; акмеологічний – вивчення механізмів професійного саморозвитку,

спрямування на найвищі професійні досягнення. Інструментально-спрямовувальним елементом теоретико-методологічного блоку є також орієнтація на комплекс принципів: цілісності; системності; інтеграції; естетичної спрямованості; індивідуалізації; культуровідповідності; єдності виховання, освіти і розвитку.

Оскільки в структурі професійної компетентності майбутнього учителя музики ми показали не тільки статичний ракурс взаємодії компонентів, а й динамічний, то цілком логічним було використання цього підходу і в моделюванні динаміки розвитку процесу за головними структурно-функціональними параметрами, орієнтуючись на особливості диригентсько-хорових дисциплін. Отож, динамічна складова структури значною мірою асоціюється зі змістовим та процесуально-технологічним блоком моделі.

Змістовий блок у моделі віддзеркалює підходи до формування змістової основи професійної підготовки у циклі диригентсько-хорових дисциплін, що базуються на засадничих елементах орієнтувально-цільового та теоретико-методологічного блоків спрямованих на досягнення сформульованої у моделі мети. Диригентсько-хорові дисципліни «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Хорове аранжування» тісно взаємопов'язані. Їх вивчення характеризується природньою внутрішньою взаємоінтеграцією, взаємопроникненням навчального матеріалу, міжпредметними зв'язками з широким колом дисциплін професійно-педагогічної підготовки, що дає нам значні можливості у реалізації поставленої мети. Зміст навчання нерозривно поєднаний з процесуально-технологічним блоком та його структурними одиницями.

Процесуально-технологічний блок моделі охоплює форми, методи, засоби та етапи реалізації. Формами організації освітнього процесу обрано лекції, практичні (групові та індивідуальні), лабораторні, самостійна робота, педагогічна та диригентська практика, державна атестація здобувачів вищої

освіти). Ці форми відповідають специфіці диригентсько-хорової підготовки та покликані реалізувати завдання у таких технологічних напрямках:

- забезпечення можливостей для інтеграції змісту загальноосвітніх, педагогічних, фахових дисциплін (фахових як системотвірної основи) в структурі професійного становлення вчителя музики;
- формування комплексу фахових диригентсько-хорових компетенцій на особистісно орієнтованій основі, спрямованих на збагачення досвіду диригентсько-хорової діяльності;
- актуалізація діяльнісної складової навчання, активізуючи професійну комунікацію студентів та викладачів, забезпечуючи можливості для творчої самореалізації, професійного саморозвитку.

У формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики, разом із зазначеними формами передбачається використання як традиційної системи методів навчання, так і адаптованих до диригентсько-хорової підготовки. У ході експериментальної роботи в циклі диригентсько-хорових дисциплін основний акцент зроблено на такі методи: дискусія, моделювання педагогічних ситуацій у роботі з шкільним хором, навчальні ігри «Керівник хору» та «Хорові експерти», творчі завдання, аналіз та інтерпретація музичних творів, створення ситуацій успіху у хоровій лабораторії, хорових колективах, конкурсі диригентської майстерності. Для виконання поставлених завдань у формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики передбачено використання таких засобів: навчальних посібників, хорового репертуару, диригентсько-хорових вправ, мультимедійних навчальних засобів, комп'ютерної програми «Finale».

Реалізація моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін відбувається впродовж двох етапів: **організаційно-моделювального** (за інформаційно-методичним, мотиваційно-стимулювальним та організаційно-коригувальним напрямками) та **контрольно-практичного**. За кожним напрямом використано комплекс заходів для реалізації педагогічних умов:

впровадження комплексної програми вивчення диригентсько-хорових дисциплін, організація роботи хорової лабораторії, організація участі студентів експериментальних груп у творчих хорових колективах, проведення конкурсу диригентської майстерності, організація диригентської практики студентів у рамках виробничої педагогічної практики в школі.

Результативний блок моделі представлений результатом («сформованість професійної компетентності майбутнього учителя музики») та діагностичним інструментарієм для його перевірки. Забезпечуючи цільову спрямованість процесу, на фінальному етапі визначено інструментарій для діагностики ефективності формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, виходячи з розробленої структури (§1.2) у комплексі її компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного. У такий спосіб отриманий результат організованого за моделлю процесу оцінюється за розробленими критеріями, які сукупно дають можливість комплексно за найбільш значущими характеристиками діагностувати рівень професійної компетентності студентів. Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на розробці та обґрунтуванні підходу до критеріально-рівневого апарату та діагностичного інструментарію дослідження.

Діагностичний інструментарій визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики закономірно формувався з урахуванням визначених та теоретично обґрунтованих структурних компонентів. Важливим для нашого дослідження є виявлення об'єктивного рівня ефективності формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, оскільки ці дані становлять основу пошуків шляхів підвищення рівня підготовки на музично-педагогічних факультетах закладів вищої освіти.

Розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики здійснювалася на основі аналізу наукових праць Л. Бірюкової [19], С. Горбенка [41], Н. Гречанник [42],

І. Коваленко [69], А. Козир [72], А. Растригіної [185], Т. Раструби [186], С. Світайло [199], Т. Смирнові [214], З. Софроній [217], Н. Тарарак [225], І. Цюряк [244] та ін.

Поняття «критерій» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначається як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось ... мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності» [27, с. 588]. У сучасних дослідженнях розробка критеріїв неодмінно передбачає визначення головних показників явища, що вивчається. «Показник» за словником характеризується як «... свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [27, с. 1024]. Тому за основу визначення критеріального апарату дослідження було взято розроблену нами структуру професійної компетентності, специфіковану до особливостей диригентсько-хорової підготовки майбутнього учителя музики (див. §1.2). Виокремлені критерії відповідають компонентам структури, а показники – їх складовим.

Розробку критеріального апарату дослідження ми здійснювали на основі особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та акмеологічного підходів, дотримуючись положень про системотвірну позицію особистості майбутнього учителя музики у формуванні його професійної компетентності та обґрунтованих нами похідних наукових положень, викладених у теоретичній частині дослідження. Зокрема, це стосується позиції, що у музичній діяльності особистість учителя музики нерозривно пов'язана з процесом застосування знань, вмінь і навичок, через які проявляються і в контексті яких удосконалюються його особистісні характеристики.

Зважаючи на те, що рівень розвитку професійно важливих особистісних характеристик майбутнього учителя музики (особистісний компонент) можна діагностувати лише в активній формі, ми розробили критерії сформованості професійної компетентності на основі розробленої

структури, кожен з яких відповідає основним компонентам (мотиваційному, когнітивному, діяльнісному) в поєднанні з особистісним:

- **мотиваційно-рефлексивний** (особистісний + мотиваційний) міра сформованості мотиваційної, рефлексивної та саморегулювальної складових професійної компетентності, а також супутніх їм особистісних характеристик;
- **когнітивно-пізнавальний** (особистісний + когнітивний) міра сформованості професійних знань та особистісних можливостей володіння ними;
- **діяльнісно-творчий** (особистісний + діяльнісний) міра сформованості професійних вмінь, навичок і досвіду, а також особистісних здібностей та якостей.

Це дає можливість діагностувати у процесі визначення рівня сформованості основних компонентів професійної компетентності майбутнього учителя музики також параметри особистісного компонента (індивідуальні характеристики, особистісні здібності, особистісні якості). У такий спосіб можна, враховуючи специфіку підготовки майбутнього учителя музики, забезпечити об'єктивність діагностики, отримати достовірні експериментальні дані.

Мотиваційно-рефлексивний критерій відповідає мотиваційному компоненту розробленої структури професійної компетентності, охоплює мотиваційну, рефлексивну та саморегулювальну складові професійної компетентності майбутнього учителя музики, а також супутні їм особистісні характеристики.

Цей критерій покликаний діагностувати мотивацію (як спонукальний актив професійного розвитку), рефлексію (як здатність до самодіагностики та самоосмислення) та саморегуляцію (як здатність планувати та коригувати формування професійної компетентності). Мотивація реалізує функцію рушійної сили професійного розвитку та саморозвитку майбутнього учителя музики. Їх розвиненість у поєднанні з іншими компонентами дає широкі

можливості у досягненні акме-вершин у процесі професійного становлення, подальшій професійної діяльності.

Показниками мотиваційно-рефлексивного критерію визначено:

- мотивацію до розвитку професійної компетентності;
- здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності;
- здатність до професійного самовдосконалення.

Мотивацію до розвитку професійної компетентності студента ми визначили як домінантну у професії учителя музики з огляду на те, що вона визначає мотивацію до організації хорової діяльності школярів – одного із основоположних видів музично-естетичного виховання в умовах загальноосвітньої школи. Зважаючи на інтегральну природу диригентсько-хорової діяльності та вивчаючи у майбутнього учителя музики мотивацію до неї, можна діагностувати, наскільки вони загалом спрямовані на майбутню педагогічну професію.

Здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки та самоаналізу студентом своєї професійної компетентності – це той показник, який показує здатність майбутнього учителя музики самостійно діагностувати ефективність професійного розвитку, в перспективі у професійній діяльності – виявляти та виправляти недоліки в роботі зі школярами, аналізувати прийняті рішення та утримувати себе в оптимальному професійному тонусі. Важливим моментом у цих процесах є об'єктивність самооцінки. Як відомо, об'єктивно себе оцінити дуже складно через схильність суб'єкта самооцінки до її завищення чи заниження. Тому у дослідженні, включаючи самооцінку в комплекс показників мотиваційно-рефлексивного критерію, розглядатимемо її, зважаючи на домінування позитивного (чи негативного) впливу на процес підвищення рівня професійної компетентності. Наприклад, коли позитивний вплив самооцінки з тенденцією до незначного заниження буде стимулювальним у формуванні мотиваційної сфери, тобто у бажанні самовдосконалюватися, а негативний – у демотивації, тобто у розчаруванні в

собі та деструктивному впливі на процес професійного становлення учителя музики. Так позитивний вплив самооцінки з тенденцією до незначного завищення буде виражений у формуванні в суб'єкта почуття професійної відповідності, відчуття успішності, що позитивно вплине на процес підвищення рівня професійної компетентності, а негативний – у переоцінці власного рівня, що у підсумку призведе також до демотивації та нівелювання суб'єктом процесу самовдосконалення.

Наступним показником мотиваційно-рефлексивного критерію ми визначили здатність до професійного самовдосконалення як технологічну складову процесу підвищення рівня професійної компетентності. Цей показник є органічним продовженням попередніх складових критерію і вказує на здатність майбутнього учителя музики на основі здійсненого самоаналізу до самостійного визначення завдань професійного самовдосконалення. Показник виражає готовність студентів до виконання СР в циклі диригентсько-хорових дисциплін.

Показники мотиваційно-рефлексивного критерію тісно пов'язані між собою і віддзеркалюють здатність майбутнього учителя музики до підвищення рівня професійної компетентності через поетапну реалізацію цих показників як єдиного механізму: «прагну–аналізую–програмую самовдосконалення». В такому їх поєднанні важливе місце займають особистісні характеристики студентів: загальні та спеціальні здібності, особистісні якості. Серед особистісних якостей, які впливають на результативність мотиваційно-рефлексивного критерію, можна виділити такі: активність, наполегливість, цілеспрямованість, організованість, дисциплінованість, вимогливість, самостійність, ініціативність, мобільність, спостережливість, самокритичність, працелюбство тощо. За наявності таких якостей у майбутнього учителя музики закладається основа для ефективного розвитку професійної компетентності, яка набуде ознак динамічності та перманентності.

Когнітивно-пізнавальний критерій відповідає когнітивному компоненту структури професійної компетентності, а також охоплює професійно важливі характеристики особистості майбутнього учителя музики (особистісний компонент), які визначають його здатність до підвищення рівня власної професійної компетентності через ефективну роботу з навчальною інформацією (вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, структурувати, трансформувати, синтезувати тощо). Знання в поєднанні із особистісними здібностями (загальними та спеціальними) та особистісними якостями (активність, організованість, винахідливість, ерудованість тощо) створюють основу для формування професійної компетентності майбутнього учителя музики. Когнітивно-пізнавальний критерій передбачає оцінку фахових знань, необхідних для успішного керівництва вокально-хорової роботою школярів у поєднанні з особистісними здібностями та якостями студента. Ми не обмежуємо комплекс професійних знань лише тими, які стосуються диригентсько-хорової діяльності, але, діагностуючи міру сформованості когнітивного компоненту професійної компетентності майбутнього учителя музики через виявлення диригентсько-хорових знань, значною мірою оцінюємо гносеологічну основу професійної підготовки загалом. Зумовлюється це насамперед тим, що успішна диригентсько-хорова діяльність учителя музики вимагає інтеграції всього комплексу базових професійних знань, необхідних в роботі як музиканта, так і педагога загалом. Знання з психології, педагогіки та методики музичного виховання є інтегруючою складовою вокально-хорової роботи зі школярами, тому неодмінно детермінують якість професійної підготовки та практичної діяльності майбутнього учителя музики. Частина його професійних знань може виявлятися не стільки в навчальній, скільки в безпосередній практичній діяльності, що зумовлено специфікою диригентсько-хорової роботи (наприклад, знання про те, яким повинно бути хорове звучання (теорія) та уміння диференціювати якісний

звук від поганого (практика)). Тому тут виокремлення когнітивного та діяльнісного компонентів досить умовне.

Визначені такі показники когнітивно-пізнавального критерію:

- обізнаність в диригентсько-хоровій галузі;
- здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів;
- володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом.

Здатність до ефективної навчальної діяльності студента у процесі його професійного становлення є метапредметною характеристикою і стосується вивчення всіх навчальних дисциплін та системи самоосвітньої діяльності у їх контексті та на міжпредметному рівні. В рамках нашого дослідження важливо було виявити, наскільки когнітивно-пізнавальна діяльність студента є особистісно орієнтованою, тобто такою, що сприяє розвитку його професійної компетентності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Дотримуючись обґрунтованого вище підходу щодо розробки структури професійної компетентності майбутнього учителя музики, а також спираючись на здійснений аналіз змісту диригентсько-хорової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти, ми визначили обізнаність (як знанняву основу компетентності) у диригентсько-хоровій галузі основним предметом діагностики. Обумовлюється це насамперед тим, що, дослідивши навчально-методичне забезпечення курсу «Хорознавство», узагальнивши результати пілотного дослідження з проблеми, була виявлена недостатня спрямованість навчального матеріалу на реальну (дієву) теоретичну підготовку майбутнього учителя музики як основу практичної організації хорової діяльності школярів, його деяку невідповідність актуальним потребам загальноосвітньої школи. Також виходимо з позиції, що, фокусуючи діагностику когнітивного компонента на галузі шкільного хорознавства, є можливість також оцінити здатність студентів до актуалізації теоретичних знань, зокрема й з дисциплін психолого-педагогічного циклу. На наш погляд, це дасть змогу перевірити

критично необхідні учителеві музики знання для організації ефективної вокально-хорової роботи з дітьми. Отже, діагностувавши якість отриманих різноаспектних знань у галузі шкільного хорознавства, ми отримаємо характеристику когнітивної основи професійної компетентності, яка визначає рівень здатності студента до ефективного навчання, міжпредметної інтеграції, і що найголовніше – готовності до ефективного використання знань у практичній діяльності.

Наступний показник стосується здатності студента до ефективної аналітичної роботи як у сфері навчальної діяльності загалом, так і безпосередньо аналізу музичних творів для хорового виконання. Когнітивна складова розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах компетентнісної освіти передбачає забезпечення особистісної орієнтованості навчальної діяльності, формування ставлення до навчальної інформації не як обов'язкового об'єму знань для запам'ятовування (інформаційно-репродуктивна освіта), а реального засобу формування власної професійної компетентності. Аналітична діяльність у такому контексті відповідає за забезпечення усвідомленого та вибіркового ставлення до навчального матеріалу, його вивчення з максимальною орієнтацією (в рамках визначених стандартів та програм) на реальні потреби кожного студента як суб'єкта освітньої діяльності.

Високим рівнем інтегративності характеризується здатність студента до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів. Здійснення аналізу хорового твору вимагає від студента активізації всього комплексу його музично-теоретичних, музикознавчих, вокально-хорових знань, а також специфічних когнітивних вмінь, притаманних учителю музики: намалювати образну картину музичного твору; заглибитися в його художній образ; вербально передати музичний настрій; розробити стратегію втілення художнього образу музичного твору в роботі з хоровим колективом. Цей показник охоплює великий об'єм особистісних характеристик: психічні процеси (мислення, пам'ять, увагу і фантазію, емпатію), музичні здібності

(музичність), аналітичні здібності, особистісні якості (чуттєвість, емоційність, наявність музичного смаку).

Відповідно до структури професійної компетентності майбутнього учителя музики третім показником когнітивно-пізнавального критерію ми визначили володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом. Діагностування студентів за цим показником вказує на рівень теоретичної готовності до практичної роботи з дитячим хоровим колективом, а також віддзеркалює загальну методичну підготовленість до музично-естетичного виховання школярів. Його діагностика має особливість – методичні знання є основою практичної діяльності (методики роботи), тому виявлення рівня володіння ними необхідно здійснювати в поєднанні зі спостереженням за роботою студентів з хоровим колективом, співставивши експериментальні дані.

У розробці *діяльнісно-творчого критерію* ми дотримувались логіки, закладеної в структуру формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. Він відповідає діяльнісному компоненту структури в поєднанні з особистісними характеристиками, здібностями та якостями, розвиненість яких визначає успішність диригентсько-хорової діяльності.

Практичний бік професійної компетентності майбутнього учителя музики передбачає застосування набутих знань, їх трансформацію в дію, формування професійних вмінь і навичок. Ці процеси у музично-педагогічній діяльності несуть ознаки індивідуальності завдяки великому значенню особистості майбутнього учителя музики, а також дають широкі можливості для творчості. Музична діяльність, надто диригентсько-хорова, нерозривно пов'язана з творчістю. Тому діяльнісний компонент професійної компетентності вчителя характеризується параметрами творчої діяльності, виходячи з особливостей професії, та передбачає використання творчого підходу у цих видах діяльності. У такий спосіб реалізується підхід,

закладений в структуру професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Показниками діяльнісно-творчого критерію визначено:

- вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу;
- розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь;
- розвиненість комунікативних вмінь та здатність до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання.

Перший показник діяльнісно-творчого критерію передбачає діагностику здатності студента до творчої діяльності, яка має широкий спектр об'єктивації і проявляється у різних видах діяльності, процесі професійного становлення зокрема.

Щодо конкретного предмета дослідження показник творчості покликаний діагностувати у майбутнього учителя музики вміння ефективно працювати зі шкільним хоровим репертуаром: вміння підбирати, адаптувати, транспонувати, аранжувати навчальний матеріал відповідно до можливостей та особливостей шкільного хорового колективу. Без сумніву, цей творчий процес полягає не лише в оволодінні студентами технологіями трансформації нотних партитур, але й вимагає в них наявності широкого кола професійних знань, музичних та творчих здібностей, розвиненого музичного мислення та музичного смаку. В цей показник ми закладаємо компетентність майбутнього учителя музики у формуванні репертуарного запасу шкільного хору та якість володіння інструментарієм роботи з хоровою партитурою: перекладом хорових партитур з одного виду і складу на інший; аранжуванням і гармонізацією народного фольклору; аранжуванням сольних вокальних творів; спрощенням музичної фактури; транспозицією нотної партитури тощо. Готовність виконувати такі завдання дасть можливість майбутнього учителя музики розв'язувати велику кількість проблем, пов'язаних з репертуаром шкільного хору та використовувати кращі хорові твори у варіанті, пристосованому до вікових та виконавських можливостей школярів.

Присутність цього показника в критеріях експериментального дослідження вказує також на те, що у такий спосіб є можливість оцінити студента як активну творчу особистість, а творчість, як наголошувалося вище, є невід'ємною складовою його професійної компетентності.

Наступним показником діяльнісно-творчого критерію визначено розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь. Як зазначалося, професійна діяльність учителя музики надзвичайно складна, що закономірно стосується і його виконавської майстерності. Учитель музики неодмінно має вміти грати на музичному інструменті, вміти співати і управляти виконавською діяльністю школярів (диригувати). Це три основні складові виконавської майстерності педагога-музиканта. За відсутності хоча б однієї з цих складових у арсеналі вмінь студента не можна визнавати достатній рівень сформованості його професійної компетентності і як наслідок – його відповідність вимогам професії вчителя музики.

Тому при визначенні показників за зазначеним критерієм ми виходили з позиції, що музика – це, насамперед, виконавство, а відтворення нотної партитури – це складний процес. Ще складніші ознаки має диригентська виконавська майстерність, яка заснована на виконавській майстерності учасників хорового колективу. Музичний інструмент диригента – хор. Диригентська майстерність є найвищим рівнем виконавської майстерності загалом, адже інтегрує в собі всі інші види музичного виконавства. Тому діагностуючи у студентів рівень володіння технікою хорового диригування, ми оцінюємо також інші складові їх виконавської майстерності. Цей показник демонструє у майбутнього учителя музики:

- якість володіння музичним інструментом через вміння продемонструвати новий музичний твір учням, гру хорових партитур, акомпанування учнівському хоровому колективу;
- якість володіння своїм голосом через зразкову вокальну демонстрацію навчального матеріалу, володіння вокальною технікою у розкритті художнього образу музичного твору, вміння

показати приклад якісного співу, відтворення хорових партій творів, які вивчаються зі шкільним хором;

- якість управління співацькою діяльністю школярів через володіння технікою хорового диригування, вміння використовувати мануальні засоби диригування, підбирати специфічні жести для більш ефективного коригування хорового співу задля виразної передачі музичного задуму, використання вольового впливу на хористів.

Додатковим параметром цього показника є здатність до інтерпретації хорових творів, через яку виявляється виконавська індивідуальність студента. Інтерпретація тісно пов'язана з іншими складовими професійної компетентності майбутнього учителя музики: теоретичною та методичною підготовленістю, вмінням здійснювати аналіз музичних творів, музичними здібностями та якостями. Тому розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь визначена показником діяльнісно-творчого критерію, який реалізує діяльнісну складову в поєднанні з особистісними характеристиками, що обумовлюють творчий характер діяльності. Цей показник дає змогу повніше передати рівень сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Наступним показником діяльнісно-творчого критерію ми визначили розвиненість комунікативних вмінь та здатність до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання.

Обумовлюємо це тим, що педагогічне спілкування вчителя музики багато в чому зумовлене музичним мистецтвом, яке за допомогою художньо-образних асоціацій розширює комунікативну палітру спілкування педагога і учня. Щоб оволодіти нею, студент насамперед має навчитися емоційно переживати музичний зміст, віднаходити виражальні засоби його передачі. На цій основі ґрунтується комунікативна функція музичного мистецтва загалом і, як наслідок, стосунки між учасниками музично-педагогічного процесу. Їх художньо-діалогічна взаємодія в своїй природі передбачає суб'єкт – суб'єктні стосунки, які є основою взаємодії вчителя музики з

учнями. Додатковим чинником обґрунтування пріоритетності такого підходу є те, що в основі диригентської діяльності зі школярами теж лежать суб'єкт – суб'єктні стосунки: хор для диригента – «живий» музичний інструмент, який рівноправно взаємодіє з ним у музичній діяльності. На основі цих положень правомірно стверджувати, що взаємодія між учителем музики та учнями передбачає в своїй основі інтерактивність, як результативну ознаку музично-педагогічного спілкування. Тому, виявляючи у майбутнього учителя музики здатність до формування інтерактивної взаємодії зі школярами, можна оцінити їх комунікативну компетентність як одну з провідних складових професійної компетентності педагога. Інтерактивне навчання (постійна активна взаємодія всіх учасників навчального процесу [151, с. 13]) для майбутнього учителя музичного музики – це також метод активізації творчої діяльності школярів.

Беручи до уваги здатність студентів до формування інтерактивної взаємодії з учнями, ми відповідно до розробленої структури професійної компетентності майбутнього учителя музики закладаємо можливість діагностики її комунікативної складової, яка передбачає оцінку особистісних якостей та здібностей у процесі активного педагогічного спілкування з хором.

Формування професійної компетентності має відбуватися як проектування перспектив розвитку майбутньої музично-педагогічної діяльності на особистісно орієнтованій основі. Тому у розробці критеріїв ми враховували, що процес формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін вимагає не стільки розвитку окремих його компонентів, скільки забезпечення їх комплексності та взаємодії у контексті компетентності як цілісності. Тому визначені критерії взаємопов'язані та взаємозалежні, орієнтовані на специфіку диригентсько-хорової підготовки. Відповідність критеріїв та показників сформованості професійної компетентності майбутнього учителя

музики засобами диригентсько-хорових дисциплін компонентам розробленої структури показано у таблиці (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії, показники сформованості та їх відповідність компонентам структури професійної компетентності майбутнього учителя музики

	Компоненти структури	Критерії	Показники
1.	мотиваційний + особистісний	мотиваційно-рефлексивний	– мотивація до розвитку професійної компетентності; – здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності; – здатність до професійного самовдосконалення.
2.	когнітивний + особистісний	когнітивно-пізнавальний	– обізнаність в диригентсько-хоровій галузі; – здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів; – володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом.
3.	діяльнісний + особистісний	діяльнісно-творчий	– вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу; – розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь; – розвиненість комунікативних вмінь та здатність до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання.

На основі структури, критеріїв та показників були визначені такі рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: високий, середній та низький. Розглянемо детально інтегральну характеристику названих рівнів.

Високий рівень. Цей рівень сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін характеризується наявністю високої мотивації до розвитку професійної компетентності та здійснення диригентсько-хорової діяльності, розвиненими вмінням самооцінки та рефлексії щодо власної професійної діяльності, стійким прагненням до професійного самовдосконалення, міцними знаннями у галузі шкільного хорознавства, здатністю до глибокого музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів, досконалим володінням методикою роботи зі шкільним хоровим колективом, розвиненим вмінням адаптації хорового репертуару до можливостей шкільного хору, високим рівнем виконавської майстерності (розвиненою технікою хорового диригування, переконливістю жестів та мануальних прийомів, емоційністю та артистизмом, здатністю до гри хорової партитури за принципами хорового виконання, стійкими навичками співу хорових партій, здатністю до інтерпретації та осмислення хорових творів), розвиненими комунікативними вміннями у налагодженні інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі навчання. Студенти високого рівня усвідомлюють важливість диригентсько-хорової складової підготовки у майбутній професійній діяльності, виявляють стійкий інтерес до диригентсько-хорової творчості, прагнуть самореалізуватися у роботі з шкільним хоровим колективом.

Середній рівень. Студенти цього рівня виявляють позитивну мотивацію до розвитку професійної компетентності та здійснення диригентсько-хорової діяльності, яка залежить від навчальних обставин, ситуативну здатність до самооцінки та рефлексії власної професійної діяльності, вибіркового характеру у прагненні професійного самовдосконалення, достатні знання у галузі шкільного хорознавства,

задовільні музично-теоретичні та словесно-образні вміння аналізувати хорові твори, достатню методичну підготовку роботи зі шкільним хоровим колективом, володіння основними способами адаптації хорового репертуару до можливостей шкільного хору, достатній рівень виконавської майстерності (володіють основами техніки хорового диригування, відтворюють на музичному інструменті хорову партитуру, співають хорові партії з деякими неточностями, виражають слабкі інтерпретаційні здібності), посередні комунікативні вміння у роботі зі школярами. Студенти середнього рівня виявляють інтерес до хорового мистецтва, але не виходять за рамки навчального репертуару, вагаються у доборі нових методів роботи зі шкільним хоровим колективом, потребують консультацій щодо їхнього професійного самовдосконалення, не виявляють творчого підходу до диригентсько-хорової діяльності.

Низький рівень. Студенти цього рівня виявляють нестійку або негативну мотивацію до розвитку професійної компетентності, нерозвинене вміння самооцінки та рефлексії, слабе прагненням професійного самовдосконалення, поверхневі та розрізнені знання у галузі шкільного хорознавства, неспроможність здійснювати музично-теоретичний та словесно-образний аналіз хорових творів, обмежений методичний інструментарій у роботі зі шкільним хоровим колективом, часткові знання способів адаптації хорового репертуару до можливостей шкільного хору, недостатній рівень виконавської майстерності (нездатність використати на практиці засвоєні прийоми хорового диригування, формальність гри хорової партитури, неспроможність відтворити хорові партії), обмежені комунікативні вміння у роботі з хором школярів. Студенти зараховані до цього рівня мають поверхневі та розрізнені знання, нездатні до глибокого аналізу хорових творів і неспроможні побудувати власну інтерпретацію. Такі студенти через відсутність інтересу до диригентсько-хорової діяльності потребують зовнішнього спонукання та психолого-педагогічної підтримки викладачів.

Отже, представлений підхід дозволив розглянути модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін та критеріально-рівневий апарат дослідження. На їх основі може формуватися методика діагностики, яка може видозмінюватися відповідно до предмета та специфіки завдань дослідження.

Висновки до розділу 2

Пріоритетними напрямками оновлення змістово-технологічної основи формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін є: забезпечення можливостей для інтеграції змісту загальноосвітніх, педагогічних, фахових дисциплін (фахових як системотвірної основи) в структурі професійного становлення учителя музики; формування комплексу фахових диригентсько-хорових компетенцій на особистісно орієнтованій основі, спрямованих на збагачення досвіду диригентсько-хорової діяльності; актуалізація діяльнісної складової навчання, активізація професійної комунікації студентів та викладачів, забезпечення можливості для творчої самореалізації, професійного саморозвитку.

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін трактуються як комплекс цілеспрямовано викликаних внутрішніх чи зовнішніх обставин освітнього процесу, особливостей їх організації, які створюють сприятливе освітнє середовище для розвитку професійної компетентності майбутнього учителя музики через адекватне організаційне, методичне та змістово-технологічне забезпечення вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Педагогічними умовами визначено такі:

- інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-

хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки;

- створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента;
- збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами.

Розроблено модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, структуровану за блоками: орієнтувально-цільовим, теоретико-методологічним, змістовим, процесуально-технологічним та результативним.

Модель спрямовує процес професійної підготовки на досягнення мети – формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін (орієнтувально-цільовий блок), – яка, конкретизуючись у поставлених завданнях (стимулювання позитивної мотивації майбутнього учителя музики до формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін, розвиток професійних здібностей майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, активізація творчої діяльності майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін), ґрунтуючись на методологічних підходах та принципах (теоретико-методологічний блок), через корекцію змісту підготовки у циклі диригентсько-хорових дисциплін (змістовий блок), системного використання форм, методів та засобів за визначеними етапами (процесуально-технологічний блок), прямує до результату – сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики (результативний блок), що перевіряється за допомогою діагностичного інструментарію. Модель

додатково віддзеркалює реалізацію педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, що є системотвірними та супроводжувальними у реалізації її структурних блоків.

Діагностика ефективності педагогічних умов спрямована на комплексне оцінювання за критеріями, показниками та рівнями сформованості, визначеними на основі структури професійної компетентності майбутнього учителя музики, інтегруючи домінуючі компоненти структури (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) з особистісними проявами їх реалізації (особистісний компонент): **мотиваційно-рефлексивним** (міра сформованості мотиваційної, рефлексивної та саморегулювальної складових професійної компетентності, а також супутніх їм особистісних характеристик. *Показники:* мотивація до розвитку професійної компетентності, здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності, здатність до професійного самовдосконалення); **когнітивно-пізнавальним** (міра сформованості професійних знань та особистісних можливостей володіння ними. *Показники:* обізнаність у диригентсько-хоровій галузі, здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів, володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом); **діяльнісно-творчим** (міра сформованості професійних вмінь, навичок і досвіду, а також особистісних здібностей та якостей. *Показники:* здатність до творчої навчальної діяльності і вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу, розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь, розвиненість комунікативних вмінь та здатності до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання).

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 2 [160; 161; 164; 165; 166; 171; 172; 174; 177; 178].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Стан та актуальні проблеми формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін

Організація наукового дослідження. Дисертаційне дослідження проводилось упродовж 2011-2017-х років та охоплювало три етапи. **На першому етапі** (2011-2012 н.р.) досліджено стан вивчення процесу формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін; опрацьовано наукову літературу з цієї тематики; визначено об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження; розроблено програму та методику дослідження; теоретично обґрунтовано ключові поняття дослідження.

На другому етапі (2012-2015 н.р.) опрацьовано документацію, що програмує та регулює викладання диригентсько-хорових дисциплін на музично-педагогічних факультетах закладів вищої освіти (освітніх стандартів, навчальних планів, робочих і навчальних програм, навчально-методичних комплексів, документації з проходження практики, підручників та навчальних посібників); вивчено педагогічний досвід диригентсько-хорової підготовки студентів; визначено та обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін; розроблено модель та діагностичний інструментарій дослідження (критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики); проведено констатувальний експеримент, узагальнено його результати.

На третьому етапі (2015-2017 н.р.) проведено формувальний експеримент, за час якого перевірено ефективність розробленої моделі та педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін; проведено контрольний зріз та здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів; сформульовано висновки та оформлено матеріали дисертації.

Метою проведення педагогічного експерименту стала перевірка ефективності визначених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Експериментальною базою для проведення дослідження обрано такі заклади вищої освіти: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Всього в дослідженні на різних етапах взяли участь 215 студентів спеціальності «Музичне мистецтво» та 32 викладачі закладів вищої освіти. Експериментальне дослідження відбувалось в три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

Першою частиною констатувального дослідження став аналіз традиційної практики та навчально-методичного забезпечення викладання педагогічних, методичних, диригентсько-хорових дисциплін (хорознавства, хорового диригування, хорового класу, хорового аранжування), навчальних планів, навчальних і робочих навчальних програм, звітної документації з проходження практики, а також особливостей діяльності вчителів загальноосвітньої школи. В результаті виявлено:

- деяку розбалансованість системи професійної підготовки майбутнього учителя музики, предмєтоцентричність (автономність), недостатній рівень міжпредметних взаємозв'язків

дисциплін загальноосвітнього, психолого-педагогічного та музичного циклів;

- розбіжності між декларованим змістом диригентсько-хорової підготовки у навчальних програмах з об'єктивними реаліями та практикою професійної діяльності учителів музики в умовах загальноосвітніх шкіл;
- надмірну сконцентрованість на оволодінні диригентською та вокально-хоровою технікою;
- недостатнє спрямування підготовки студентів до організації вокально-хорової роботи школярів;
- розбалансованість у засвоєнні знань з окремих професійних дисциплін, що впливають на успішність оволодіння диригентським фахом.

Другою частиною констатувального етапу дослідження стало визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики. Окремими завдання констатувального дослідження було визначено:

- аналіз навчально-методичного забезпечення викладання диригентсько-хорових дисциплін;
- розробку критеріально-рівневого апарату дослідження;
- діагностику рівнів сформованості професійної компетентності студентів;
- опрацювання та аналіз отриманих результатів.

Проведення констатувального експерименту передбачало розробку діагностичного інструментарію дослідження. На основі обґрунтованих критеріїв, показників та рівнів (див. §2.3) ми підібрали діагностичні методи та комплексні методики, які, на наш погляд, дозволять об'єктивно дослідити сформованість професійної компетентності майбутнього учителя музики.

У констатувальному експерименті на різних етапах було використано такі методи дослідження:

- анкетування для вивчення думки респондентів про процес формування професійної компетентності;
- бесіда зі студентами та викладачами фахових дисциплін;
- спостереження за динамікою формування професійної компетентності студентів;
- тестування для виявлення рівня диригентсько-хорових знань;
- комплексні методики з виявлення рівнів мотивації, рефлексії, комунікативності;
- вивчення педагогічного досвіду;
- діагностичні творчі завдання;
- самооцінка респондентів;
- експертні оцінки;
- узагальнення незалежних характеристик;
- математичні методи опрацювання результатів.

Добираючи методи діагностики показників, ми виходили з того, що багатоаспектна професійна діяльність учителя музики потребує такого ж підходу до діагностики сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики. Тому на вивчення кожного показника визначених критеріїв ми дібрали декілька методів дослідження. Завдяки їх органічному поєднанню ми зможемо отримати точніші експериментальні дані.

Окрім стандартизованих методів дослідження, нам довелося використовувати специфічні, пов'язані з дослідженням музично-творчої діяльності майбутнього учителя музики. Серед них самооцінка студентів, експертна оцінка, узагальнення незалежних характеристик, діагностичні творчі завдання. Самооцінку студентів ми використовували для вивчення їхніх рефлексивних вмінь, результати яких порівнювалися з оцінками експертів. Використання цього методу передбачене у реалізації позицій особистісно орієнтованого підходу, на які ми опиралися в теоретичній частині роботи.

У використанні методу експертних оцінок ми враховували те, що професія учителя музики має, насамперед, творчий характер, тому задля об'єктивної оцінки ми залучали спеціалістів до вивчення рівнів сформованості професійної компетентності студентів. У розв'язанні педагогічних завдань дослідження ми використовували метод узагальнення незалежних характеристик для отримання репрезентативних результатів у перехресній діагностиці рівнів сформованості за показниками. Цей метод діагностики ми поєднували з іншими: анкетуванням, тестуванням, спостереженням, самооцінкою студентів, дослідницькою бесідою, діагностичними творчими завданнями, комплексними методиками дослідження.

Серед показників сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики особливе місце посідають практичні вміння і навички студентів. Тому для їх дослідження ми використали діагностичні творчі завдання, які застосовувались у визначенні рівнів за показником «вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу». Метод передбачає вивчення вмінь роботи з хоровою партитурою в умовах близьких до безпосередньої професійної діяльності.

У дослідженні також були використані методики в оригінальному та адаптованому вигляді у діагностиці за такими показниками: мотивація до розвитку професійної компетентності; здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності; здатність до професійного самовдосконалення; розвиненість комунікативних вмінь у налагодженні інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання.

Вважаємо, що такий різноаспектний та різнобічний підхід дає нам широкий інструментарій у діагностиці сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики та можливість досягти високого рівня об'єктивності отриманих результатів. Перелік використаних методів діагностики показників за визначеними критеріями та їх показниками представлено в таблиці (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Методи діагностики сформованості професійної компетентності
майбутнього учителя музики**

Критерії \ Показники		Методи діагностики
МОТИВАЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ	Мотивація до розвитку професійної компетентності	– анкетування(додаток Б); – тест на вивчення «Ставлення до диригентської діяльності» В. Петрушина [145]. (авторська адаптація) (додаток В); – методика на вивчення «Мотивації професійної діяльності» (К. Замфір, мод. А. Реана) (додаток Г); – узагальнення незалежних характеристик.
	Здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності	– картка самооцінки(додаток Д); – методика виявлення рівня рефлексивності (В.В. Пономарьова) (додаток Е); – тест «Самооцінка особистості» (Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина [114]) (додаток Ж); – узагальнення незалежних характеристик.
	Здатність до професійного самовдосконалення	– анкетування (додаток Б); – спостереження; – «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса [117] (додаток И); – тест «Оцінка здатності до саморозвитку і самоосвіти» В. Андрєєва [5] (додаток К); – узагальнення незалежних характеристик.
КОГНІТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ	Обізнаність в диригентсько-хоровій галузі	– тести (додаток Л); – результати рейтингової успішності з хорознавства; – спостереження за усними відповідями на академконцертах з хорового диригування.
	Здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів	– дослідницька бесіда; – аналіз хорових творів за планом (додаток М); – експертна оцінка (додаток Н).
	Володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом	– тести (додаток П); – експертна оцінка (додаток Н).

Продовження таблиці 3.1

ДІЯЛЬНІСНО-ТВОРЧИЙ	Вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу	– діагностичні творчі завдання (додаток Р); – експертна оцінка (додаток Н).
	Розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь	– спостереження; – самооцінка; – експертна оцінка (додаток Н).
	Розвиненість комунікативних вмінь та здатність до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання	– діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (мод. Н.П. Фетіскіна) (додаток С); – методика «Стиль педагогічного спілкування педагога» (автор Ю.Ю. Танько) (додаток Т); – експертна оцінка (додаток Н).

До констатувального дослідження було залучено 105 студентів 4 курсу спеціальності «Музичне мистецтво» (КГ) ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (28студ.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (25студ.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (27студ.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (25студ.) та 32 викладачі диригентсько-хорових дисциплін цих закладів освіти.

Виявлення стану сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики ми проводили на основі критеріїв та показників, розроблених відповідно до структури (див. §2.3). Діагностика за мотиваційно-рефлексивним критерієм здійснювалась у поетапному з'ясуванні сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики за показниками: мотивації до розвитку професійної компетентності; здатності до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності; здатності до професійного самовдосконалення.

На початковому етапі вивчення показників мотиваційно-рефлексивного критерію було проведено анкетування. Розроблена анкета (додаток Б) передбачала запитання на визначення рівня мотивації (пит.1-10) та запитання на дослідження здатності до самовдосконалення в процесі диригентсько-хорової підготовки (пит.11-17). Анкетування виявило, що більшість респондентів характеризується позитивною мотивацією до розвитку своєї професійної компетентності, наявністю інтересу до цього виду професійної діяльності, зацікавленості у хоровому виконавстві. Ці результати уточнювалися за допомогою тесту на вивчення ставлення до диригентсько-хорової діяльності (авторська модифікація тесту В. Петрушина [145]; додаток В). Результати засвідчили, що не всі респонденти, в яких переважає позитивна мотивація до диригентсько-хорової діяльності, сприймають її як одну із пріоритетних в професійній діяльності учителя музики і не готові розв'язувати навчальні завдання у роботі зі школярами, використовуючи диригентсько-хоровий досвід. Завершальною частиною стало визначення співвідношення мотиваційних комплексів (додаток Г), які стимулюють студентів до оволодіння обраною професією: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Результати тестування занесені до таблиці (див. табл. 3.2):

Таблиця 3.2

**Співвідношення мотиваційних комплексів студентів
(констатувальний етап дослідження)**

Мотиваційний комплекс		Кількість студентів	
		Абс.	%
1	ВМ > ЗПМ > ЗНМ	11	10,47%
2	ВМ > ЗПМ = ЗНМ	10	9,52%
3	ВМ = ЗПМ > ЗНМ	21	20,00%
4	ЗПМ > ВМ > ЗНМ	19	18,10%
5	ЗПМ > ВМ = ЗНМ	14	13,33%
6	ЗНМ > ВМ = ЗПМ	19	18,10%
7	ЗНМ > ЗПМ > ВМ	11	10,47%
Всього:		105	100,00%

Найкращим варіантом є співвідношення $BM > ЗПМ > ЗНМ$; оптимальним – $BM = ЗПМ > ЗНМ$; менш оптимальним – $ЗПМ > BM > ЗНМ$, $ЗПМ > BM = ЗНМ$, $ЗПМ = ЗНМ > BM$; найгіршим – $ЗНМ > ЗПМ > BM$. Результати свідчать про те, що більшість респондентів позбавлена домінування внутрішньої мотивації над зовнішньою, яка проявляється у стійкому інтересі до обраної професійної діяльності, у захопленні від неї, у здатності до самоактуалізації без зовнішнього впливу, у прагненні до самореалізації. Отже, за показником мотивації до розвитку професійної компетентності, ми отримали зведені результати, оформлені в таблиці (див. табл. 3.4).

Діагностику другого показника мотиваційно-рефлексивного критерію (здатності до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності) ми здійснювали комплексно, використовуючи методику виявлення рівня рефлексивності В.В. Пономарьової (додаток Е), тестування («Самооцінка особистості» [114, с. 30]; додаток Ж), картку самооцінки (додаток Д) та метод узагальнення незалежних характеристик. Отримані результати ми конвертували у трирівневу шкалу за такою методикою:

- 1) за методикою виявлення рівня рефлексивності (27 прямих та обернених тверджень) низький рівень дорівнює 80-113 балів, середній – 114-147 балів, високий – 148-189 балів;
- 2) за методикою «Самооцінка особистості» визначався коефіцієнт за формулою: $k_c = \frac{P}{40}$
де k_c – коефіцієнт самооцінки; P – кількість відзначених якостей знаком «+» в обох колонках; 40 – загальна кількість якостей.
(високий рівень 0,5-0,6; середній рівень 0,4-0,5 та 0,6-0,7; низький рівень 0-0,4 та 0,7-1);
- 3) за методом самооцінки рівня компетентності (за 12-ти бальною шкалою) відбувалось порівняння оцінок студентів з оцінками експертів (які ми використовували як еталонні дані), на основі яких визначали похибку: високий рівень – до 6%; середній рівень – до 12%; низький рівень – 18% і більше.

Результати комплексної діагностики засвідчили, що 8,57% студентів, віднесених до високого рівня, мають адекватну самооцінку, вони самокритичні та не переоцінюють себе; 51,43% студентів, зараховані до середнього рівня, мають невеликі відхилення у бік власної недооцінки або переоцінки; 40,00% студентів зараховані до низького рівня. Частина представників низького рівня засвідчила власну недооцінку та підвищену самокритичність, а інша – значну переоцінку та особистісну некритичність.

Студенти найменш чисельного високого рівня схильні до аналізу своєї діяльності, до виявлення причин і наслідків своїх дій у минулому, теперішньому та прогнозування їх результатів у майбутньому. Студентам з розвиненою рефлексією властиве ретельне планування своєї професійної діяльності, обдумування шляхів та методів досягнення мети, їм легко зрозуміти інших людей, поставити себе на їх місце. Студентам з низьким рівнем рефлексії притаманно рідше замислюватися над своєю діяльністю та вчинками інших, виявляти причини і наслідки своїх дій, прогнозувати свою майбутню діяльність. Студенти середнього рівня продемонстрували посередні рефлексивні вміння, хоча більшість з них за цілеспрямованого самоаналізу демонструє кращі результати. За умови постійної актуалізації рефлексивних вмінь у процесі навчання частина цих студентів може перейти до високого рівня. Підтверджують це також порівняння даних самооцінки з експертними оцінками, які ми віддзеркалили в таблиці (див. табл. 3.3):

Таблиця 3.3

**Порівняння результатів самооцінки студентів з оцінками експертів
(констатувальний етап дослідження)**

Рівні	Самооцінка	Експертна оцінка	Розбіжність
Високий	42,85%	25,71%	17,14%
Середній	45,71%	42,86%	2,85%
Низький	11,44%	31,43%	19,99%

Результати неоднорідні та вказують на суттєві відхилення у високому рівні та низькому рівнях. Отримані результати свідчать про необхідність покращення роботи з формування у майбутніх учителів музики здатності до професійної рефлексії та адекватної самооцінки своїх професійних досягнень, яка є недостатньо сформованою та потребує корекції. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми може стати більш детальне ознайомлення студентів з низкою професійних вимог, критеріїв та рівнів сформованості показників професійної компетентності майбутнього учителя музики для чіткої диференціації студентами власної відповідності цим вимогам та самопозиціонування щодо її рівневої шкали.

У діагностиці третього показника мотиваційно-рефлексивного критерію (здатності до професійного самовдосконалення) ми використали анкетування (додаток Б, другий блок (пит.11-17)), спостереження, методику діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс [117]; додаток И), тест «Оцінка здатності до саморозвитку і самоосвіти» (В. Андрєєв [5, с. 555]; додаток К), метод узагальнення незалежних характеристик.

Метою анкетування було виявлення та аналіз характеру самоосвіти студентів у диригентсько-хоровій підготовці. Поряд із анкетуванням ми також здійснювали спостереження на заняттях з хорознавства, хорового класу та хорового диригування задля вивчення якості виконання студентами СР. Ми звертали увагу на якість самостійного засвоєння теоретичного матеріалу, відпрацювання диригентських прийомів та вдосконалення техніки диригування, на знання хорових партитур, якість самопідготовки, об'ємність дослідної роботи з визначення епохи, стилю та історії написання музичних творів, знання біографічних відомостей авторів, наявність репетиційного плану програмових хорових творів тощо.

У результаті опрацювання експериментальних даних за всіма використаними методами виявилось, що 40,00% опитаних продемонстрували низький рівень здатності до саморозвитку і самоосвіти. Найбільшу частку

респондентів склали представники середнього рівня – 48,57%, найменшу – високого 11,43% студентів.

Аналіз результатів засвідчує, що, попри недостатньо ефективну організацію СР студентів, існує також деяка невідповідність між відповідями на запитання анкети, пов'язаних із мотивацією, за якими ми отримали кращі показники. Мотивація до самоосвіти займає одне із ключових місць у процесі професійного самовдосконалення майбутнього учителя музики, тому ми вважаємо, що якість та інтенсивність самовдосконалення залежить від спрямованості особистості на досягнення поставленої мети – підвищення рівня професійної компетентності. Ми вважаємо, що у представників високого рівня є найбільший потенціал, щоб стати компетентним вчителем музики, здатним до постійного професійного самовдосконалення. Отже, інтерпретація отриманих результатів наводить нас на думку, що стимулювання мотиваційної сфери студентів у період навчання в поєднанні з ефективною СР забезпечить їх дієвими та ефективними методами самоосвіти та самовдосконалення в період активної професійної діяльності.

Обчислення вихідних даних за всіма показниками мотиваційно-рефлексивного та інших критеріїв сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики здійснювалося за допомогою формули:

$$X = \frac{x_1 + x_2 \dots + x_n}{N}$$

де X – середнє значення показника;

$x_1 + x_2 \dots + x_n$ – сума значень за показниками;

N – кількість показників у критерії.

Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики за всіма показниками мотиваційно-рефлексивного критерію віддзеркалено у таблиці (див. табл. 3.4):

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів музики за мотиваційно-рефлексивним критерієм
(констатувальний етап дослідження)**

Показники / Рівні		Високий	Середній	Низький
Мотивація до розвитку професійної компетентності	Абс.	24	54	27
	%	22,86	51,43	25,71
Здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності	Абс.	9	54	42
	%	8,57	51,43	40,0
Здатність до професійного самовдосконалення	Абс.	12	51	42
	%	11,43	48,57	40,00
Результати за критерієм:	Абс.	15	53	37
	%	14,29	50,47	35,24

Аналіз отриманих результатів за мотиваційно-рефлексивним критерієм підтвердив важливість та необхідність стимулювання у студентів мотиваційної сфери, рефлексивних вмінь, формування об'єктивної самооцінки свого професійного рівня, спрямування їх СР на самоосвіту та професійне самовдосконалення. Співвідношення вихідних даних між рівнями КГ та ЕГ на констатувальному етапі дослідження за мотиваційно-рефлексивним критерієм зображено на діаграмі (див. рис. 3.1).

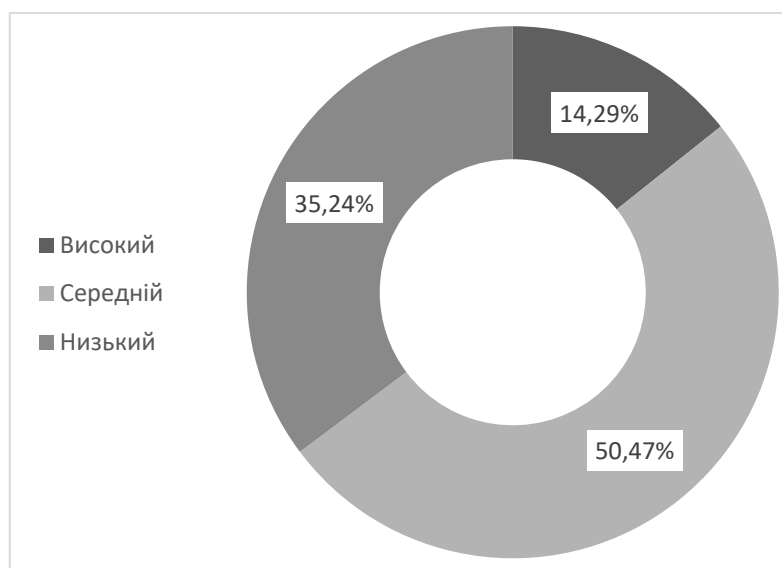


Рис. 3.1. Рівні сформованості професійної компетентності за мотиваційно-рефлексивним критерієм (констатувальний етап дослідження)

Подальший перебіг констатувального експерименту передбачав діагностику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики за когнітивно-пізнавальним критерієм. Вивчення когнітивно-пізнавального критерію ми розпочали з діагностики його першого показника – обізнаності у диригентсько-хоровій галузі. Для цього ми провели тестування (додаток Л), вивчили рейтингову успішність студентів з хорознавства (за системою ECTS) та провели спостереження за усними відповідями на підсумкових академічних концертах. Насамперед, у полі зору знаходились відповіді, пов'язані зі сферою диригентсько-хорової роботи зі школярами: знання з історії шкільного хорового виконавства України, знання будови, характеристик та типології дитячих голосів, знання принципів формування хорових партій дитячого хору, знання особливостей, принципів розвитку та гігієни дитячих голосів, знання шкільного репертуару тощо.

Як засвідчили результати комплексної діагностики, серед студентів переважає низький рівень теоретичної обізнаності – 45,71%. У представників цього рівня виявлено поверхневі та фрагментарні знання з диригентсько-хорових питань, зокрема в галузі шкільного хорознавства, та недостатнє проектування цих знань на практичну роботу з хоровим колективом. Зауважимо, що наявність менше десяти правильних відповідей вказувала на не виправдано низький рівень знань студента. Таких студентів виявилось 14 (13,33% загальної кількості респондентів). Друге місце за чисельністю посіли представники середнього рівня – 42,86%. Більшість неправильних відповідей стосувалися питань, пов'язаних із теоретичними основами вокально-хорової роботи із дитячими голосами, через що вони невпевнено себе почували в аналізі пропонованих педагогічних ситуацій роботи з дитячим хором. Найменше виявилось студентів високого рівня, які виявили міцні знання в галузі шкільного хорознавства з незначними помилками – 11,43%. Вони переконливо аргументували свій підхід до розв'язання ситуацій в організації хорової діяльності школярів. Можливою причиною низької успішності за цим показником є те, що студенти звикли до теоретичних запитань, які

більшою мірою стосувалися роботи з дорослими хоровими колективами та техніки хорового диригування, на розв'язання яких не всі змогли поглянути через призму роботи зі школярами. Зведені дані за цим показником когнітивно-пізнавального критерію представлені в таблиці (див. табл. 3.5).

Вивчення сформованості другого показника когнітивно-пізнавального критерію (здатності студентів до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів) ми проводили за допомогою методів дослідницької бесіди та експертних оцінок. Дослідницька бесіда проводилась зі студентами на основі плану аналізу хорової партитури (додаток М), який включав чотири розділи: загальний, музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський аналіз. Відповіді з кожного підпункту зазначених розділів вимагали від студентів максимальної активізації та концентрації теоретичних знань з багатьох сфер професійної підготовки, творчих та аналітичних вмінь, здатності від алгоритмів, дій, методів та власного розуміння художнього образу музичного твору прийти до його реалізації у роботі з хоровим колективом. Окрім запропонованого плану ми включили до дослідницької бесіди словесно-образний аналіз хорових творів, щоб виявити здатність майбутніх учителів музики донести музичний задум автора (інтерпретатора) до хористів вербальними засобами. Тому просили студентів підготувати коротку розповідь (аналіз теми, ідей, настроїв, емоцій ліричних героїв, асоціативних образів), яка б могла покращити розуміння музичного твору хористами та спонукати їх до кращого виконання. Бесіда відбувалась на основі програмових творів із залученням викладача хорового диригування. Відповіді оцінювалися за 10-бальною шкалою (1-4 низький; 5-7 середній; 8-10 високий).

Вивчення показника відбувалось також на незнайомому матеріалі із залученням експертів. Експертну оцінку ми також застосували у діагностиці окремих показників когнітивно-пізнавального та діяльнісно-творчого критеріїв за розробленою діагностичною карткою (додаток Н). Реалізація цього методу у нашому дослідженні передбачала:

- створення експертної групи фахівців, які мають достатній досвід диригентсько-хорової діяльності, викладання хорового диригування, професійний інтерес та бажання брати участь у експерименті;
- розробку діагностичної картки з системою параметрів;
- розробку системи математичної обробки експериментальних даних.

За допомогою комплексного використання дослідницької бесіди та експертної оцінки у вивченні здатності студентів до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів ми отримали такі результати: частка студентів низького рівня відповідала 40,00%. Представникам цього рівня не вистачає теоретичної обізнаності, щоб відповісти на значну частину пунктів плану аналізу хорових творів, а також більшість з них не змогла здійснити словесно-образний аналіз або виконала його примітивно та непереконливо. Середній рівень продемонстрували студенти, які склали 42,86% та правильну відповіли на більшість позицій запропонованого плану, але з деякою неточністю в межах виконавського аналізу та розв'язання диригентських труднощів. Словесно-образний аналіз здійснений ними на задовільному рівні, хоча в окремих випадках містив неузгодженості з авторським музичним задумом та загальним характером твору. Найменшим чисельним став високий рівень – 17,14%. Студентам цього рівня повністю вистачило теоретичних знань для відповідей на всі позиції плану аналізу хорового твору. Їхні вступні розповіді до хорових творів були доступними для розуміння хористами, інформативними та переконливими.

Подальше дослідження сформованості когнітивно-пізнавального критерію ми проводили шляхом вивчення рівня володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом, яке проводилось з використанням тестування (додаток П) та експертних оцінок. Розподіл на рівні за тестуванням відбувався за кількістю правильних відповідей: високий – 22-25; середній – 17-21; низький – менше 17. Отримані дані ми уточнювали за допомогою методу експертних оцінок на практикумі

роботи з хором. Кожен зі студентів оцінювався за такими параметрами: розспівуванням хорового колективу; роботою над якістю хорового звучання; роботою над ансамблем; якістю володіння музичним матеріалом; навичками роботи з камертоном; комунікативною взаємодією з хористами; емоційною атмосферою репетиційного заняття. Аналіз результатів дозволив зробити висновки про те, що майже половина задіяних у дослідженні студентів (45,71%) виявила низький рівень. Найбільш поширені недоліки в роботі представників цього рівня з хором полягали в обмеженому методичному запасі розспівок для хору, поганому слуховому аналізі хорового звучання, відсутності чіткого плану роботи, слабкому або нульовому розумінні мети кожного з етапів роботи, поганій постанові проміжних завдань для хористів, які б скеровували їх до досягнення поставленої мети, поганому знанні партитур хорових творів, відсутності розуміння та емоційного контакту між диригентом та хором тощо. До середнього рівня було зараховано 40,00% студентів. Високому рівню відповідали 14,29% студентів.

З'ясування рівнів сформованості професійної компетентності студентів за показниками когнітивно-пізнавального критерію дала такі результати (див. табл. 3.5):

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів музики за когнітивно-пізнавальним критерієм
(констатувальний етап дослідження)**

Показники / Рівні		Високий	Середній	Низький
Обізнаність в диригентсько-хоровій галузі	Абс.	12	45	48
	%	11,43	42,86	45,71
Здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів	Абс.	18	45	42
	%	17,14	42,86	40,00
Володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом	Абс.	15	42	48
	%	14,29	40,00	45,71
Результати за критерієм:	Абс.	15	44	46
	%	14,29	41,90	43,81

Отже, отримані результати засвідчують необхідність посилення теоретичної підготовки студентів та вказують на певні прогалини в їх обізнаності в диригентсько-хоровій сфері та методичній підготовці до роботи з дитячими хоровими колективами. Іншою причиною низьких результатів є несистемність знань та їх відірваність від практичного застосування в реаліях професійної діяльності. Порівняння результатів за когнітивно-пізнавальним критерієм зображено на гістограмі (див. рис. 3.2).

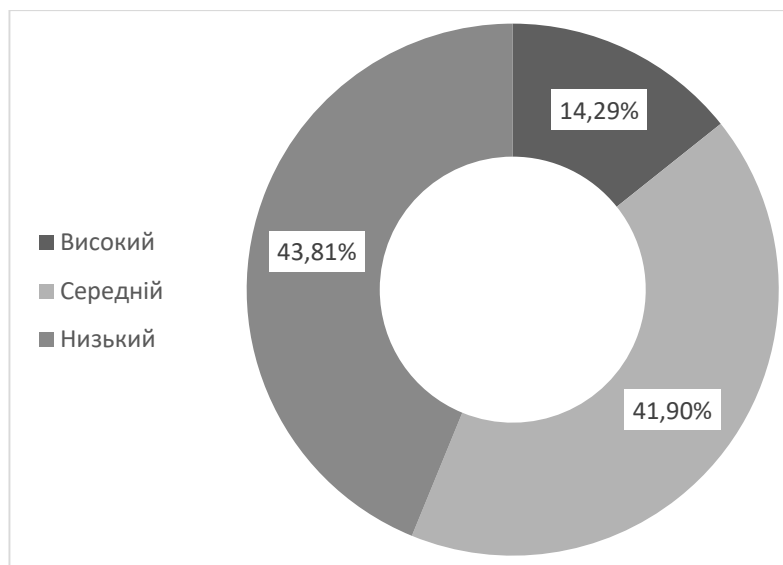


Рис. 3.2. Рівні сформованості професійної компетентності за когнітивно-пізнавальним критерієм (констатувальний етап дослідження)

Виявлення рівнів сформованості професійної компетентності за діяльнісно-творчим критерієм відбувалось за діагностикою визначених показників. У діагностиці вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу ми застосували метод діагностичних творчих завдань та експертну оцінку. Студентам пропонувалися хорові твори (додаток Р), які потрібно було перекласти (аранжувати) для дитячого хорового колективу. Серед пропонованих були твори, написані для різного складу хорів, з супроводом та а cappella, інструментальні твори, для соліста і хору, сольні вокальні твори, теми народних пісень. Аранжування оцінювались за плавністю голосоведення, якістю побудови гармонічних функцій, зручністю теситурних умов для хорових партій шкільного хору, проективним аналізом аранжування для

виконання шкільним хором, доцільністю використаних методів в аранжуванні. Оцінки заносились у діагностичну картку (додаток Н).

Опрацювавши експериментальні дані, ми отримали такі результати. Більше половини опитаних продемонструвала низький рівень – 51,43%. Ці студенти виявили часткові або нульові знання способів перекладу хорових творів для шкільного хору. Серед недоліків, які спричиняють такі результати, низька успішність з таких дисциплін як хорознавство, сольфеджіо, аналіз музичних творів. Середній рівень ми виявили у 48,57%. Представники цього рівня здатні адаптувати хоровий твір до виконання шкільним хором, але їхні аранжування не зовсім відповідали діапазонам хорових партій шкільного хору, спостерігалися складні поєднання гармонічних функцій, стрибки у голосоведенні. Натомість наявність суттєвих недоліків в усіх роботах студентів не дала змогу виокремити серед них високого рівня. Причиною низьких показників є те, що хорове аранжування не вивчалось на бакалавраті (за навчальними планами вивчення планувалося на 5 курс або магістратуру) або вивчалась в режимі ознайомлення в курсі «Хорознавства», що підтверджує необхідність внесення змін до навчальних планів.

Подальше дослідження за діяльнісно-творчим критерієм ми продовжували шляхом вивчення у студентів розвиненості виконавських та інтерпретаційних умінь. Діагностика відбувалась у кілька етапів з використанням методів спостереження, самооцінки та експертної оцінки. На початку було проведено спостереження за виконавськими та інтерпретаційними вміннями студентів у роботі з хоровим колективом та на підсумкових заняттях з хорового диригування. Оцінювання велось за параметрами: якість володіння технікою хорового диригування, вокально-хорова підготовка (спів хорових партій), інструментальна підготовка (гра хорових партитур), музичність, емоційність, переконливість, артистизм, виконавська надійність у концертному виступі, інтерпретаційні вміння, реалізація художнього задуму. Результати за кожен з параметрів представлено у вигляді гістограми (див. рис. 3.3).

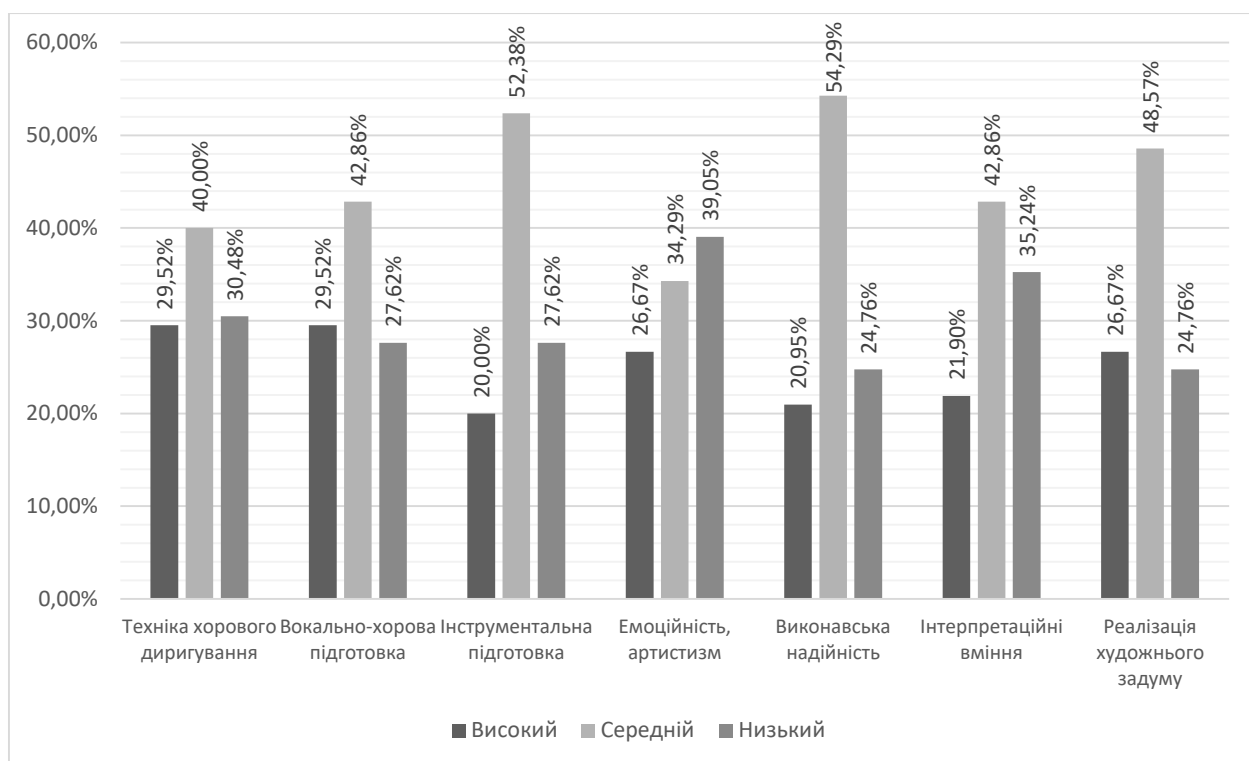


Рис. 3.3. Результати експертних оцінок виконавських та інтерпретаційних вмінь студентів КГ (констатувальний етап дослідження)

За такими ж параметрами ми пропонували студентам самим оцінити себе після виступу, виставивши бали у картку самооцінки (додаток Д). Результати, отримані методом самооцінки, ми корегували за допомогою даних, отриманих у результаті спостереження. Опрацьовуючи результати, ми надавали перевагу даним, отриманим методом експертної оцінки. Результати засвідчили, що низькому рівню відповідають 31,43%, у них не виявлено належного технічного рівня виконавської майстерності, що стало головною причиною неспроможності здійснити власну інтерпретацію музичних творів. Середній рівень продемонстрували 42,86% студентів, яким здебільшого властивий достатній технічний рівень, але через невпевненість, відсутність емоційності та артистизму не змогли переконливо інтерпретувати хорові твори. Частина представників цього рівня продемонструвала недоліки у співі хорових партій, інша – у грі партитури на музичному інструменті. Впевнено продемонстрували володіння високим рівнем виконавської майстерності, цікаво інтерпретували хорові твори, виявили емоційність та артистизм студенти високого рівня – 25,71%. Характеристика рівнів за другим

показником діяльнісно-творчого критерію представлена в таблиці (див. табл. 3.6).

Завершальним етапом діагностики рівнів сформованості професійної компетентності за діяльнісно-творчим критерієм стало вивчення розвиненості комунікативних вмінь та здатності до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання. В діагностиці було використано модифікований Н.П. Фетискіним варіант методики діагностування перцептивно-інтерактивної компетентності (додаток С), методику «Стиль педагогічного спілкування педагога» Ю.Ю. Танька (додаток Т), експертні оцінки. Оцінку комунікативних умінь студентів ми здійснили також методом експертних оцінок у процесі роботи з хоровим колективом. Експерти оцінювали комунікативні здібності студентів за такими параметрами (додаток Н): мовленнєві здібності, рівень педагогічного спілкування, організаційно-комунікативні здібності, здатність до емпатії, емоційна атмосфера спілкування з хором, сугестивність спілкування з хором, організація творчої діяльності, ефективність невербальної взаємодії (мануальна техніка).

На основі отриманих експериментальних даних ми розподілили студентів на рівні. Низький рівень діагностовано у 34,29%. Найчисленнішою виявилась група студентів середнього рівня – 45,71%. Найменшу кількість склали студенти високого рівня – 20,00%. Причинами таких результатів слугують: відсутність достатніх практичних навичок спілкування з хором, боязнь, невпевненість у власних силах, слабкі лідерські якості, обмежений досвід спілкування з хором тощо. Окремої уваги потребує стиль спілкування студентів з хоровим колективом. Переважав ліберальний стиль, який найменш ефективний у спілкуванні вчителя-диригента та школярів. Більшість студентів середнього рівня обрала авторитарний стиль, який привів до кращих результатів у виконанні навчальних завдань, але виявився суперечливим у встановленні дружніх стосунків з учнями. Лише представники високого рівня виявили демократичний стиль спілкування,

найбільш сприятливий до інтерактивної взаємодії між учителем-диригентом та хористами.

Опрацювавши експериментальні дані з діагностики у студентів показників професійної компетентності за діяльнісно-творчим критерієм, ми отримали результати, які наведені в таблиці (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів музики за діяльнісно-творчим критерієм
(констатувальний етап дослідження)**

Показники / Рівні		Високий	Середній	Низький
Вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу	Абс.	0	51	54
	%	0,0	48,57	51,43
Розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь	Абс.	27	45	33
	%	25,71	42,86	31,43
Розвиненість комунікативних вмінь та здатність до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання	Абс.	21	48	36
	%	20,0	45,71	34,29
Результати за критерієм:	Абс.	16	48	41
	%	15,24	45,71	39,05

Отже, узагальнені результати сформованості професійної компетентності за діяльнісно-творчим критерієм засвідчують недостатній досвід творчої навчальної діяльності та брак вмінь в адаптації хорового репертуару до можливостей шкільного хору, на що вказує відсутність високого рівня за цим показником. Уваги потребує також виконавська сфера майбутніх учителів музики. Дослідження виявило, що низький виконавський рівень не дає можливості студентам якісно інтерпретувати хорові твори та реалізувати їх у роботі з хоровим колективом. У студентів відчувається брак досвіду практичної роботи з хором. Це виявляється, насамперед, у їх спілкуванні з хоровим колективом, на це вказують результати діагностики за третім показником діяльнісно-творчого критерію. Необхідна системна робота

з покращення рівнів професійної компетентності майбутніх учителів музики за діяльнісно-творчим критерієм.

Порівняння отриманих результатів за діяльнісно-творчим критерієм зображено на гістограмі (див. рис. 3.4).

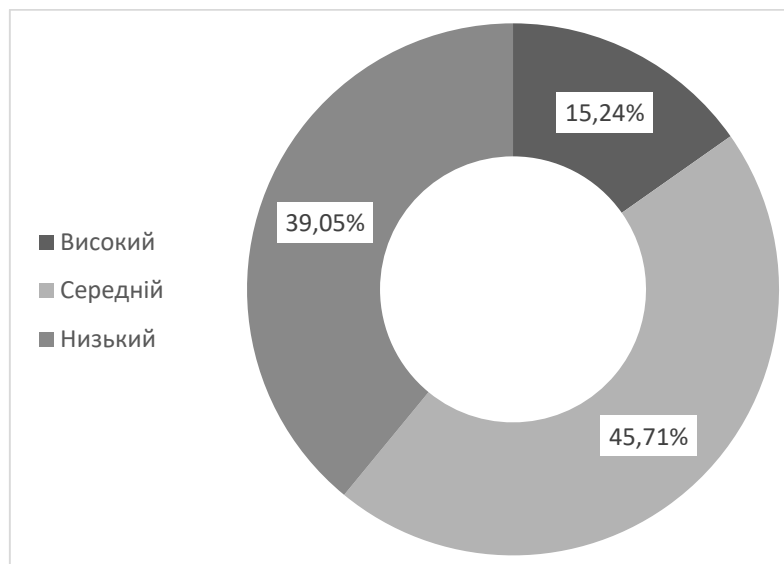


Рис. 3.4. Рівні сформованості професійної компетентності за діяльнісно-творчим критерієм (констатувальний етап дослідження)

Відповідно до отриманих відомостей з діагностики рівнів сформованості за трьома критеріями ми отримали результати, віддзеркалені у таблиці (див. табл. 3.7) та гістограмі (див. рис. 3.5).

Таблиця 3.7

Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики (констатувальний етап дослідження)

Критерії		Рівні		
		Високий	Середній	Низький
МОТИВАЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ	Абс.	15	53	37
	%	14,29	50,47	35,24
КОГНІТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ	Абс.	15	44	46
	%	14,29	41,90	43,81
ДІЯЛЬНІСНО-ТВОРЧИЙ	Абс.	16	48	41
	%	15,24	45,71	39,05
Результати:	Абс.	15	48	42
	%	14,29	45,71	40,00

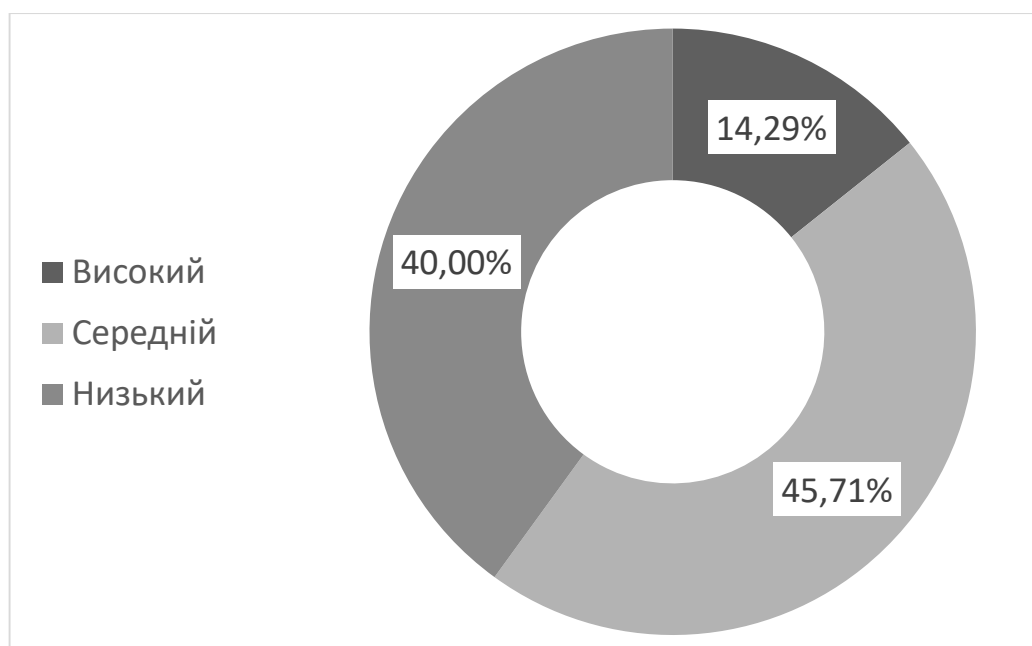


Рис. 3.5. Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики (констатувальний етап дослідження)

Отже, результати, отримані на констатувальному етапі дослідження, дозволили зробити висновок, що формування професійної компетентності майбутнього учителя музики відбувається на недостатньому рівні. Такий стан спричинила відсутність єдиної збалансованої моделі підготовки майбутніх учителів музики в циклі диригентсько-хорових дисциплін до організації хорової діяльності школярів. Переважна більшість студентів спеціальності «Музичне мистецтво» інтуїтивно прагне розвиватися за окремими музичним фахом (постановка голосу, диригування, музичний інструмент тощо), а це не може не позначитися на їх професійній компетентності, враховуючи, що диригентсько-хорова діяльність, як і музична діяльність шкільного вчителя музики загалом, вимагає від них музичної універсальності. Іншою не менш важливою проблемою стала слабка орієнтованість диригентської підготовки на роботу з дітьми. Студенти матимуть змогу працювати над дитячим колективним співом лише у період проходження педагогічної практики, а це неодмінно позначиться на їх досвіді хорової роботи зі школярами. Ситуацію ускладнює і обмежений обсяг навчального часу, відведеного на практику роботи з хоровим колективом. Почуваючи себе невпевнено перед хором, велика кількість студентів не

змогла належним чином проявити свої методичні знання і диригентські вміння, які демонструвала на заняттях з хорового диригування. Ці та інші проблеми перешкоджають ефективній професійній підготовці майбутніх учителів музики та потребують застосування комплексних заходів, передбачених в обґрунтованій нами моделі формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін.

3.2. Реалізація моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін

Організація формувального етапу дослідження полягала у експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін за розробленою моделлю.

Експериментальна робота була розділена на два основні етапи: *організаційно-моделювальний* та *контрольно-практичний*. На кожному з цих етапів здійснювались заходи для реалізації запропонованих нами педагогічних умов. Дотримуючись закладеної ідеї цілісності та системності в структурі професійної компетентності вчителя музики, ми зважали на те, щоб педагогічні умови втілювалися в органічному взаємозв'язку впродовж усього експерименту.

На *організаційно-моделювальному етапі* ми застосували акордовий спосіб ведення експериментальної роботи, яка здійснювалася впродовж всього етапу за трьома напрямками: *інформаційно-методичному, мотиваційно-стимулювальному, організаційно-коригувальному*.

Робота за *інформаційно-методичним напрямом* полягала у реалізації першої педагогічної умови – *інтенсифікації освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків*

з іншими циклами професійної підготовки. Як показали результати констатувального етапу дослідження, навчально-методичне забезпечення викладання диригентсько-хорових дисциплін потребує модернізації. Для цього ми розробили програму вивчення диригентсько-хорових дисциплін, спрямовану на розв'язання виявлених проблем у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики та формування їх професійної компетентності. Програма охоплює дисципліни «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас» та «Хорове аранжування» [175].

Головною метою викладання цих дисциплін визначено формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та їх підготовку до організації та керівництва вокально-хоровою діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно до мети ми розробили надпредметні (загальні) завдання для диригентсько-хорових дисциплін, а також внутрішньопредметні для кожної із них. Загальні завдання диригентсько-хорових дисциплін:

- формування комплексу знань, вмінь і навичок диригентсько-хорової діяльності;
- актуалізація та вдосконалення інтегрованих загальнопрофесійних компетенцій в процесі диригентсько-хорової діяльності;
- набуття спеціальних фахових диригентсько-хорових компетенцій;
- формування та збагачення досвіду диригентсько-хорової діяльності;
- розвиток педагогічних, музичних творчих здібностей;
- формування комплексу професійно важливих особистісних якостей;
- виховання творчої особистості учителя музики;
- розвиток мотиваційної сфери в плані професійного самовдосконалення.

У межах кожної з дисциплін диригентсько-хорового циклу були виокремлені внутрішньопредметні завдання, реалізація яких сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики. У вивченні предмета «Хорознавство»: ознайомлення з історією розвитку

хорового виконавства України; засвоєння теоретичних основ хорового співу, методики диригентсько-хорової роботи та принципів організації дитячих хорових колективів; оволодіння комплексним вмінням аналізу хорових творів. У межах курсу «Хорове диригування»: засвоєння комплексу диригентських знань, вмінь і навичок, необхідних у роботі з хоровим колективом; розвиток техніки хорового диригування; поглиблення знань та вдосконалення вмінь і навичок з методики роботи з хоровим колективом; формування інтерпретаційних вмінь у процесі вивчення хорових творів та їх аналізу; вивчення специфіки роботи з дитячими хоровими колективами на основі шкільного пісенного репертуару. У вивченні дисципліни «Хоровий клас»: оволодіння вміннями і навичками хорового співу, їх вдосконалення; формування практичних вмінь, навичок і прийомів роботи з хором; розвиток музично-слухових навичок діагностування елементів хорової звучності; формування практичного хорового досвіду у процесі диригентської, вокально-хорової та концертно-виконавської діяльності; моделювання педагогічних ситуацій у роботі з шкільним хором; естетичне виховання музичних смаків в процесі вивчення кращих зразків хорового мистецтва різних епох і жанрів. У межах курсу «Хорове аранжування»: засвоєння теоретичних та практичних основ хорового аранжування; оволодіння навичками хорового перекладу для різних типів хорів; розвиток у студентів навичок пристосування хорового твору до критеріїв складності та вікових особливостей шкільного хору; вивчення способів аранжування народних пісень та одноголосих вокальних творів для однорідних і мішаних хорових колективів; розвиток у процесі аранжування творчих здібностей та музичного мислення студентів.

Такий рівномірний розподіл навчальних завдань між диригентсько-хоровими дисциплінами, на нашу думку, дає змогу досягти збалансованості у формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики. Також було піддано корекції порядок вивчення та змістове наповнення диригентсько-хорових дисциплін (див. рис. 3.6).

	1-й рік навчання		2-й рік навчання		3-й рік навчання		4-й рік навчання	
	1-й семестр	2-й семестр	3-й семестр	4-й семестр	5-й семестр	6-й семестр	7-й семестр	8-й семестр
Хорознавство		ЗМ 1. Теоретичні та методичні основи диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва.						
Хорове диригування	ЗМ 1. Основи хорового диригування.		ЗМ 2. Вдосконалення техніки хорового диригування.	ЗМ 3. Засоби музичної виразності у хоровому диригуванні.	ЗМ 4. Хормейстерська робота майбутнього вчителя музики.	ЗМ 5. Диригентсько-хорова практика в школі.	ЗМ 6. Моделювання процесу роботи з шкільним хором колективом.	ЗМ 7. Художньо-інтерпретаційна діяльність вчителя-диригента.
Хоровий клас	ЗМ 1. Формування навичок хорового співу.		ЗМ 2. Вдосконалення вокально-хорової техніки.		ЗМ 3. Хормейстерська практика вчителя-диригента.		ЗМ 4. Методика роботи з хором колективом.	
Хорове аранжування							ЗМ 1. Теорія і практика перекладу хорових творів для хорів різного складу.	
Педагогічна практика								Диригентсько-хорова практика (в рамках педагогічної практики в школі).

Рис. 3.6. Порядок вивчення та співвідношення змістових модулів диригентсько-хорових дисциплін

Порядок вивчення дисциплін полягає у поступовому формуванні професійних компетенцій, а отже: в 1-му семестрі студенти вивчають основи техніки хорового диригування та набувають початкових вмінь і навичок співу у хоровому класі, а з 2-го семестру вивчають курс «Хорознавство» і формують свій теоретичний фундамент роботи з хором; з 3-го по 6-й семестр поглиблено вивчають хорове диригування та хоровий клас і переходять із статусу об'єкта (хориста) до статусу суб'єкта (хормейстера) у роботі з навчальним хором; у 7-му вивчають хорове аранжування; впродовж 7-го та 8-го семестрів вдосконалюють свої вміння у практичній роботі з хором; у 8-му семестрі проходять диригентську практику в роботі зі шкільним хором.

Розглянемо детальніше запропоновану схему. Змістові модулі кожної з диригентсько-хорових дисциплін ми розробляли так, щоб формування диригентсько-хорових навичок відбувалось поступово та паралельно з кожною з них, що також, враховуючи взаємопов'язаність диригентсько-хорових дисциплін, дає можливість інтегрувати набуті знання і вміння з однієї дисципліни в межах іншої на кожному етапі навчання. Ми піддали корекції також змістове наповнення диригентсько-хорових дисциплін. Розпочинається навчання у 1-му семестрі зі змістових модулів «Формування навичок хорового співу» (ЗМ1 з хорового класу) та «Основи хорового диригування» (ЗМ1 з хорового диригування).

У 2-му семестрі вивчається хорознавство за змістовим модулем 1 «Теоретичні та методичні основи диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва», завдяки чому на момент закінчення першого курсу студенти вже володіють необхідними знаннями та практичними вміннями для подальшого професійного становлення як учителя-диригента. Серед традиційних тем з хорознавства ми ввели нову тему «Шкільний хор», на яку виділили 22 години (лекції – 4год., практичні – 4год., СР – 14год.), щоб компенсувати брак теоретичних знань у галузі організації, управління та роботи з дитячими хоровими колективами. На нашу думку, це сприятиме у подальшій диригентсько-хоровій підготовці нові знання і вміння пропускати

через призму роботи зі шкільним хором. Тому на другому етапі (2-й та 3-й семестри) у межах дисциплін «Хорове диригування» (ЗМ2. *Вдосконалення техніки хорового диригування*; ЗМ3. *Засоби музичної виразності у хоровому диригуванні*) та «Хоровий клас» (ЗМ2. *Вдосконалення вокально-хорової техніки*) ми продовжуємо вдосконалювати диригентські та хорові вміння і навички студентів у тісному зв'язку із специфікою роботи з дитячим хоровим колективом. До прикладу, серед тематичного наповнення змістових модулів з хорового диригування на цьому етапі вводяться теми («Аналіз хорових творів», «Вивчення та аналіз творів шкільного пісенного репертуару», «Робота з камертоном» тощо), які дозволяють збагатити диригентсько-хоровий досвід студента шляхом аналізу відмінностей роботи з дорослими та дитячими хорами на кожному конкретному прикладі. Особлива роль тут відведена викладачу, спроможному контролювати цей процес. Третій етап (5-й та 6-й семестри) характеризується плавним переходом студента від диригування тільки уявним хором у класі хорового диригування до роботи з «живим хором». Для цього на хоровому класі ми ввели змістовий модуль №3 «Хормейстерська практика вчителя-диригента», який органічно поєднується зі змістовими модулями з хорового диригування (ЗМ4. *Хормейстерська робота майбутнього вчителя музики*; ЗМ5. *Диригентсько-хорова практика в школі*). На цьому етапі студенти реалізують, поглиблюють та вдосконалюють свої вміння в роботі над вокально-хоровою технікою хорового колективу в процесі його розспівування. У цьому виді діяльності відбувається формування особливого професійного вміння майбутнього учителя музики – слухового аналізу. На основі нього диригент здійснює управління та корекцію хорового звучання. Паралельно на заняттях з хорового диригування студенти освоюють методи роботи над хоровим звуком, формують методичний тезаурус, розв'язують педагогічні завдання, аналізують проведені розспівки з хором, працюють над помилками. Також ми, дотримуючись положень про спрямування диригентсько-хорової підготовки на роботу з дитячими хоровими колективами, ввели змістовий

модуль №5 «Диригентсько-хорова практика в школі», до якого включили теми: планування процесу вивчення музичного твору з хором; читання хорових партитур; репетиційна робота диригента; вивчення хорових творів різної форми, фактури, жанру тощо. Цей етап є своєрідною підготовкою до практикуму роботи з хором. На четвертому етапі (7-й та 8-й семестр) студенти уже цілком приступають до роботи з хором, тому теми модулів з хорового диригування (ЗМ6. *Моделювання процесу роботи з шкільним хоровим колективом*; ЗМ7. *Художньо-інтерпретаційна діяльність вчителя-диригента*) були розроблені, щоб сприяти кращому формуванню практичних вмінь у вивченні хорових творів з навчальним хором (ЗМ4. *Методика роботи з хоровим колективом*) та на їх основі підготувати студентів до роботи з дитячим шкільним хором на диригентській практиці (у межах педагогічної практики у 8-му семестрі). У ЗМ №7 з хорового диригування окрема увага приділяється інтерпретації хорових творів. Високохудожнє хорове виконання потребує від диригента не тільки ґрунтовної роботи над вивченням хорової партитури з хоровими партіями, а й глибокого осмислення художнього задуму та його реалізації як з дорослим, так і з дитячим колективом, а це вимагає від майбутнього учителя музики додаткових умінь і навиків, засвоєння яких закладене у дисциплінах «Хорове диригування» та «Хоровий клас» на 4-му курсі навчання. На цьому етапі ми запланували вивчення дисципліни «Хорове аранжування» (7-й семестр), враховуючи те, що для її засвоєння необхідні сформовані знання, вміння і навички з інших теоретичних професійних дисциплін. Відтак, до моменту проходження педагогічної практики запланованої на 8-й семестр, студенти опанують необхідні знання і вміння з диригентсько-хорових дисциплін та зможуть їх застосувати в реальних професійних умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

У розробці тематичного плану дисципліни «Хорове диригування» ми опиралися на те, що цей курс формує у студентів готовність до більшості видів і сфер диригентсько-хорової роботи майбутнього учителя музики, тому

і зміст навчання має відповідати нашій концепції формування професійної компетентності, а саме: ми акцентували увагу на тому, щоб кожна із тем модулів давала студенту нові інструменти для роботи з хоровим колективом, щоб після їх опанування студент міг самостійно аналізувати свої навички та коригувати свій професійний ріст. Використання рефлексії на хоровому диригуванні, – на наш погляд, один із найважливіших шляхів формування здатності до самовдосконалення, яке є невід’ємною складовою професійної компетентності. Метою викладача має стати не стільки показ розв’язання певної проблеми чи ситуації, а створення таких умов, за яких студент самостійно обирає найбільш прийнятний напрям (метод, спосіб) виконання цих завдань. Сприяє цьому підходу всебічний аналіз хорових творів, який вимагає від студента актуалізації знань і вмінь із широкого кола професійних дисциплін.

Глибокий аналіз хорового твору неможливий без гри партитури на фортепіано, співу хорових партій, тому ми в методичних рекомендаціях ми пропонуємо до індивідуального практичного заняття з хорового диригування обов’язково включити такі елементи:

- демонстрацію хорового твору (гра хорової партитури);
- аналіз хорового твору (загальний, музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський);
- спів хорових партій;
- читання хорових партитур з листа;
- вивчення методів і прийомів керування хоровим виконанням;
- розвиток техніки диригування;
- інтерпретацію хорових партитур;
- моделювання роботи з хором;
- складання плану вивчення твору з хором;
- самоаналіз виконаної роботи на занятті.

Важливою ланкою навчання в класі хорового диригування є підбір навчального репертуару. Ми наголошуємо на тому, що поряд з вивченням

кращих зразків хорового мистецтва майбутнім учителям музики необхідно вивчати і твори, написані для шкільних дитячих хорових колективів. На їх основі формувати навички розв'язання типових педагогічних ситуацій у роботі шкільних хорів, методичних та організаційних аспектів, які додають впевненості на диригентській практиці зі школярами. Перелік рекомендованої літератури, нотних видань, збірок хорових творів ми подали в комплексній програмі з формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін [175, с. 80-88].

Зміни до навчально-методичного забезпечення з хорового класу вносились з урахуванням реалій викладання цього курсу у ЗВО. За останні роки через недостатнє наповнення академічних груп на спеціальності «Музичне мистецтво» хор для вивчення дисципліни «Хоровий клас» формується зі студентів 1-4 курсів. Це має як негативні, так і позитивні наслідки. Серед позитивних: збільшились художньо-виконавські можливості навчального хору; з року в рік зміна випускників четвертих курсів на студентів-початківців зберігає основний склад хорового колективу (не потрібно починати формувати хор з нуля); поряд з досвідченішими студентами інтенсивніше відбувається вокально-хоровий розвиток студентів молодших курсів. Негативні наслідки: за більшої кількості учасників хорового колективу пропорційно зменшується увага викладача до кожного окремого студента; обмежуються можливості контролю виконаних студентом навчальних завдань; різнорівнева вокально-хорова підготовка часто перешкоджає реалізації педагогічного чи художньо-виконавського задуму диригента тощо.

Іншою методичною проблемою є узгодження початкових програм, тем та завдань різних курсів на одному практичному занятті. Поліпшити ситуацію ми пропонуємо шляхом введення наскрізних тем для всіх курсів, які циклічно впродовж кожного навчального року змінюють одна одну (див. рис. 3.7).

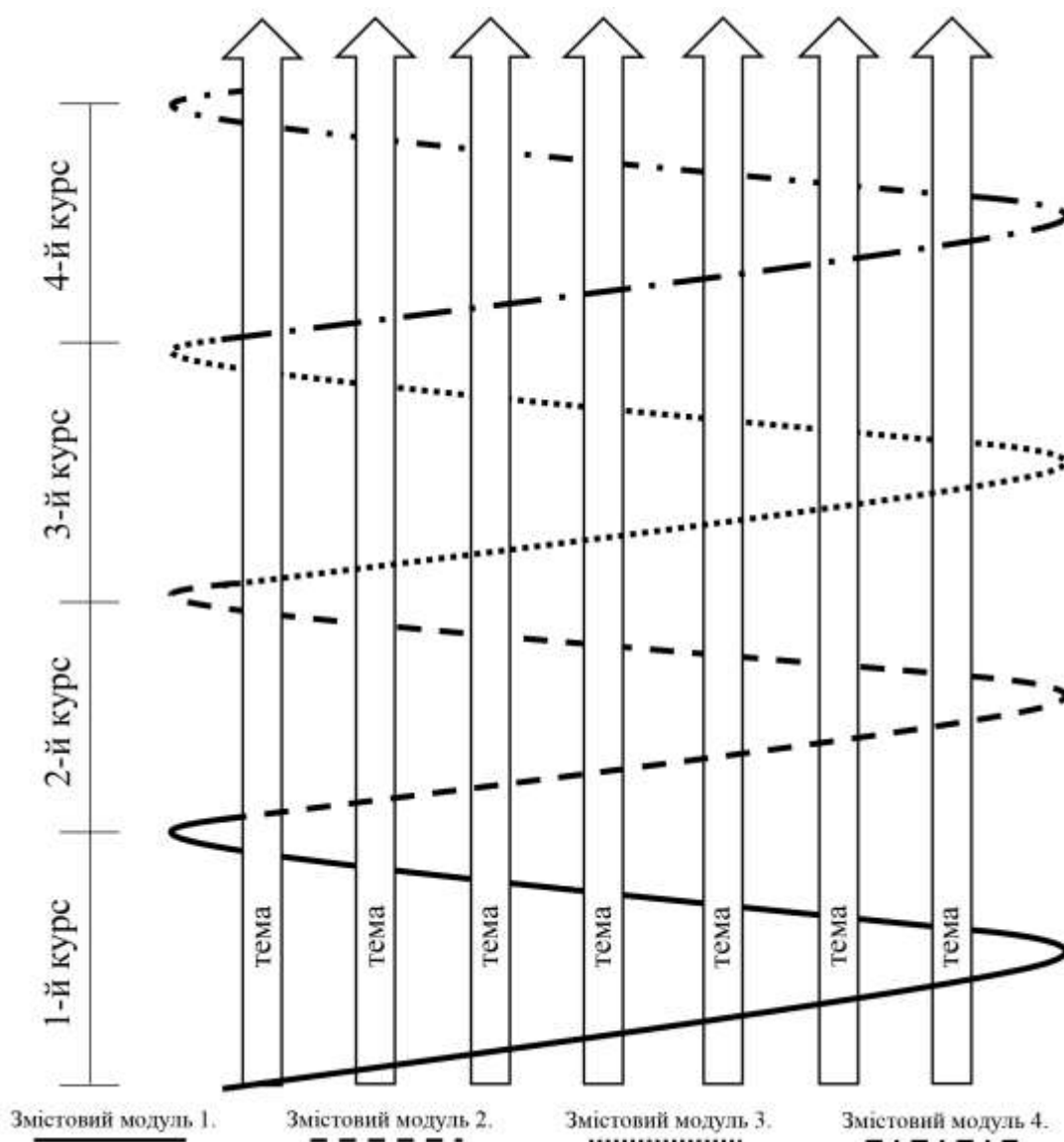


Рис. 3.7. Співвідношення змістових модулів та наскрізних тем дисципліни «Хоровий клас»

В окремій наскрізній темі з хорового класу з кожним новим роком навчання відбувається поглиблення знань, вмінь та навичок студентів, а також змінюється їхня роль у цьому процесі. Впродовж першого року навчання студент ознайомлюється з хоровим співом на рівні хориста-початківця; на другому році навчання вдосконалює свої вокально-хорові вміння і навички; на третьому курсі студент працює за відведеними темами в ролі хормейстера на етапі розспівки, використовуючи вправи для розвитку вокально-хорової техніки колективу; на четвертому курсі в межах тем студент вивчає методику роботи з хором, працює над вивченням хорових

творів як диригент та інтерпретатор. Змістові модулі з хорового класу розроблені так, щоб теми практичних занять доповнювали одна на одну, уможлиблюючи так наскрізне їх вивчення. Наприклад, наскрізну тему «Хоровий стрій» студенти 1-го року навчання вивчаються під назвою «Стрій та його види у хоровому виконавстві»; 2-го року навчання – «Розвиток слухових навичок у процесі хорового співу»; 3-го року навчання – «Мелодичне та гармонічне розспівування хорового колективу»; на 4-му році навчання – «Методи роботи над горизонтальним та вертикальним строєм».

У нашому підході ми також враховували специфіку хорового навчання. Звісно, не можливо проводити заняття і працювати лише в одному напрямі (темі). Всі елементи вокально-хорової техніки нерозривно взаємопов'язані, тому, працюючи над ансамблем, ми неодмінно пов'яжемо це зі строєм чи динамікою, над звуковеденням – з диханням, над артикуляцією – з дикцією тощо. Тому в методичних рекомендаціях до викладання хорового класу ми вказуємо на можливість (чи необхідність) чергування наскрізних тем у межах навчальних модулів залежно від педагогічної доцільності та навчальних завдань, які ставить викладач у роботі над програмовими хоровими творами [175, с. 63-70]. Так забезпечується своєрідний спіральний рух за змістовими модулями упродовж всього терміну вивчення хорового класу (див. рис. 3.7).

На експериментальному етапі роботи ми зіткнулися з проблемою, яку описували ще на етапі вивчення навчальних планів та навчально-методичних комплексів з викладання диригентсько-хорових дисциплін – вивчення курсу «Хорове аранжування» не передбачалося для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» на ОКР бакалавр. Тому було вирішено хорове аранжування викладати для студентів експериментальних груп у формі спецкурсу за розробленою навчальною програмою [175]. Його вивчення саме в цей період (7 семестр) пов'язане з оволодінням знаннями і вміннями широкого кола професійних дисциплін, необхідністю проходження практики в школі, віднайденням способів та прийомів перекладу хорових творів для дитячого хору. Більша частина спецкурсу передбачала практичну підготовку,

яка відбувалася на основі перекладу та адаптації хорових творів до можливостей шкільного дитячого хору.

Отже, скорегувавши навчально-методичне забезпечення викладання диригентсько-хорових дисциплін, звівши їх до спільної мети та спільних загальнопредметних завдань, чіткого розподілу внутрішньопредметних навчальних завдань, переглянувши зміст навчання в межах кожного курсу, організацію відповідної послідовності вивчення предметів диригентсько-хорового циклу, синхронізувавши змістові модулі та тематичне наповнення між курсами, методичні вказівки до проведення занять з хорового класу та хорового диригування, рекомендовані для вивчення хорові твори, зорієнтувавши підготовку студентів на роботу зі шкільними хоровими колективами, ми змогли забезпечити комплексне та системне формування професійної компетентності майбутнього учителя музики. Здійснені заходи за інформаційно-методичним напрямом експериментальної роботи дали змогу глибше інтегрувати знання, вміння і навички між диригентсько-хоровими дисциплінами та забезпечити першу педагогічну умову.

За **мотиваційно-стимулювальним напрямом** експериментальної роботи реалізовувалась педагогічна умова – *створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін*. Ґрунтуючись на тому, що незмінною складовою освітнього середовища для формування професійної компетентності є участь студентів у хорових колективах (див. §2.2), ми зосередились на вивченні можливостей експериментальної бази для реалізації цієї умови. Спочатку забезпечили обов'язкову участь студентів ЕГ не тільки у навчальних хорах, а й у творчих хорових колективах.

Кожен хоровий колектив має свою унікальну творчу атмосферу, яка об'єднує окремих людей у єдине ціле, заохочує та мотивує їх, дає можливість реалізувати себе. Тому, помістивши студента в таке творче середовище як хоровий колектив, ми переконані, що він стрімко підвищуватиме свій рівень вокально-хорової підготовки поряд з досвідченими учасниками, що

позитивно вплине на його мотивацію. На наш погляд, окрім вокально-хорової практики студенти, працюючи під керівництвом різних керівників колективів, також збагачують свій диригентський досвід і не тільки. Спостерігаючи за хормейстерською, репетиційною, виконавською, організаційною та іншими сферами роботи керівника, студенти мають змогу з середини познайомитися зі специфікою організації роботи хору.

За час участі у хорових колективах студенти були задіяні не тільки у репетиційному процесі, а й у концертно-виконавській діяльності. За період формувального експерименту обрані нами хори брали участь у всеукраїнських та міжнародних хорових конкурсах і фестивалях, влаштовували творчі концерти-звіти, були активними учасниками університетських, міських та обласних виховних заходів та ін. Успішність колективів та їх творчі здобутки мали чималий вплив на мотиваційну сферу їх учасників. Творча та дружня атмосфера хорів стимулювала до формування хорового концертно-виконавського досвіду майбутніх учителів музики. Участь у хорових колективах є частиною освітнього середовища, в якому одночасно формуються і реалізуються вокально-хорові вміння і навички.

Наступною частиною експериментальної роботи у *мотиваційно-стимулювальному напрямі* було забезпечення творчої самореалізації майбутнього учителя музики у сфері хорового диригування. Для цього ми організували для студентів ЕГ закритий конкурс диригентської майстерності на 4-му курсі. Оцінювали виступи конкурсантів викладачі хорового диригування та хорового класу. Конкурс проходив у два етапи. На першому етапі студенти виконували два хорові твори під супровід концертмейстера, один з яких був обов'язковим для всіх учасників (М. Леонтович «Ой з-за гори кам'яної»), інший – на розсуд конкурсанта. На цьому етапі оцінювався рівень техніки диригування, артистизм та виконавські здібності. На другому етапі конкурсу диригентської майстерності студенти виконували один хоровий твір з програми студентського хору, який заздалегідь обирали із запропонованого списку. Налаштування хору конкурсанти здійснювали за

допомогою камертона. Серед критеріїв другого етапу: виконавська майстерність, інтерпретація хорових творів, взаємодія з хором.

Конкурс диригентської майстерності ми використовували не лише як метод стимулювання мотиваційної сфери студентів. Важливою була сама підготовка до конкурсних виступів, в процесі якої студенти змогли цілеспрямовано розвивати свій диригентський потенціал, вдосконалювати вміння і навички, відточувати виконавську майстерність, піддавати себе аналізу тощо. Завдяки цьому пройдений період підготовки до конкурсу для студентів набув чіткого вектора на вдосконалення, зокрема й самостійної роботи над собою. Тому, розробляючи положення курсового конкурсу, ми передбачили достатньо часу для підготовки до нього (1 семестр), що стало додатковим стимулом у диригентсько-хоровій підготовці, а також площиною реалізації набутих студентами диригентсько-хорових компетенцій.

В Україні традиційно проводяться всеукраїнські конкурси диригентської майстерності між студентами хорових відділень закладів культури, де готуються професійні хорові диригенти. За останні роки були також започатковані регіональні та всеукраїнські конкурси диригентів для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» у ЗВО IV рівнів акредитації. У таких конкурсах взяли участь студенти ЕГ, які перемогли у курсовому конкурсному відборі. Окремі студенти виявили високі диригентські вміння та здібності і на всеукраїнському рівні, що засвідчує ефективність проведення курсового конкурсу диригентської майстерності у підготовці майбутнього учителя музики та його значущість для його творчої самореалізації.

Однією із проблем створення оптимального освітнього середовища для творчої самореалізації майбутнього учителя музики стала специфіка диригентсько-хорової підготовки. Кожен музикант у більшості напрямів підготовки має змогу працювати зі своїм музичним інструментом та постійно вдосконалювати себе. Позбавлені такої змоги саме диригенти, в яких доступ до свого інструмента (хорового колективу) обмежений. Щоб компенсувати брак спілкування студентів з хором ми організували хорову лабораторію, яка

є важливою складовою освітнього середовища та дає можливість реалізувати набуті студентами знання, вдосконалити вміння та навички, тримати себе в професійному тонусі. Організація хорової лабораторії допомогла нам реалізувати різною мірою окремі завдання інших напрямів **організаційно-моделювального етапу**: поглибити зв'язок між дисциплінами диригентсько-хорового циклу; інтегрувати широкий комплекс диригентсько-хорових знань, вмінь і навичок в єдиній практичній діяльності; розширити освітнє середовище для професійного зростання студента; забезпечити комплексне виконання завдань диригентсько-хорових дисциплін відведених на самостійне опрацювання. Останнє завдання містить основну функцію хорової лабораторії, а її організація закладена у наступному напрямі роботи.

За **організаційно-коригувальним напрямом** експериментальної роботи ми зосередились на реалізації педагогічної умови – *сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента*. За цим напрямом ми працювали над організацією хорової лабораторії та розробкою методичних рекомендацій до СР студентів з диригентсько-хорових дисциплін.

Мета хорової лабораторії – забезпечити майбутнього учителя музики засобами комплексного виконання завдань, відведених на самостійне опрацювання з хорового класу і хорового диригування. Органічне виконання поставленої мети полягало у забезпеченні студентів старших курсів живим музичним інструментом (хоровим колективом) для самостійного виконання завдань з хормейстерської практики та методики роботи з хором, а також одночасне виконання студентами молодших курсів СР для вдосконалення вокально-хорової техніки та вивчення хорових партитур. Такий підхід ми обрали тому, що реалізація навчальних завдань з хорового класу не може повністю покладатися на одноосібну самостійну підготовку, наприклад, вивчення своєї партії хорового твору, оскільки це лише мала частина обсягу СР з хорового класу. Вдосконалення таких елементів вокально-хорової техніки, як стрій, ансамбль, музичний слух тощо, не може відбуватися без

колективної роботи хору. Тому організацію хорової лабораторії у позаурочний час ми обрали як більш ефективний спосіб виконання завдань СР не тільки хорового класу, а й інших диригентсько-хорових дисциплін.

Завданнями хорової лабораторії визначено: колективне вивчення програмових та концертних хорових творів за керівництва студентів старших курсів; систематичне вдосконалення вокально-хорових навичок; засвоєння та поглиблення теоретичних відомостей, знань і вмінь необхідних у вокально-хоровій роботі; формування досвіду хормейстерської роботи; виконання попередньої роботи диригента над вивченням хорових творів; забезпечення поля для інтерпретації хорових творів та експериментів над хоровим звучанням. Робота хорової лабораторії організовувалась так:

- 1) заняття відбувалися у позаурочний час у формі репетиції один раз на тиждень у день, коли за розкладом не було хорового класу, щоб не перенавантажувати співацькі голоси, а підтримувати їх у виконавському тонусі;
- 2) робота хорової лабораторії відбувалась за керівництва студентів 4-го курсу, які працювали над творами державної екзаменаційної програми з хорового диригування;
- 3) студенти 3-го курсу виконували завдання із хормейстерської практики, розспівували колектив на початку репетиції;
- 4) студенти 1-го та 2-го курсу вивчали хорові партії, вдосконалювали вокально-хорові навички та виконавські вміння;
- 5) до роботи в хоровій лабораторії студенти обов'язково готувалися, складали план виконавської роботи над хоровим твором;
- 6) студенти, готуючись до роботи у хоровій лабораторії, консультуватися з викладачами хорового диригування та хоркласу;
- 7) керували репетицією три студенти – один студент 3-го курсу розспівував хор (± 15 хв.), потім по чергові двоє студентів 4-го курсу працювали над хоровими творами (35-40 хв на кожного).

Подібний підхід у підготовці професійних хормейстерів використовував К. Пігров, який вважав, що виховати диригента можна лише через хоровий колектив, у єдності теорії та практики. Тому одним із завдань хорової лабораторії стала поглиблена практика студентів 4-го курсу у роботі з хором, щоб вони змогли відчувати себе на вечірніх репетиціях не тільки у ролі диригента, а й у ролі керівника колективу.

Використання хорової лабораторії як методу організації СР студентів дало змогу майбутнім учителям музики відпрацювати складні інтонаційні та ансамблеві фрагменти хорових творів, роботу над якими розпочато на аудиторних заняттях з хорового класу, що значно пришвидшило вивчення хорових творів. Зауважимо, що велике значення має організація роботи викладачем хорового класу на практичних заняттях. Більшість студентів наслідувала керівників хору в підході до роботи, тому важливо, щоб викладач проводив заняття на високому методичному рівні, був взірцем для них.

Подальшу експериментальну роботу в *організаційно-коригувальному напрямі* ми здійснювали, піддавши корекції завдання СР з інших диригентсько-хорових дисциплін. Розробляючи завдання для СР з хорознавства, хорового класу, хорового диригування та хорового аранжування, ми, опираючись на принципи системності, наступності, єдності теорії і практики, розподілили основні завдання з формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін так, щоб заповнити прогалини у їх підготовці до роботи зі шкільним хором [175, с. 76-77]. СР у цій сфері пов'язана не тільки з опрацюванням інформації чи засвоєнні окремого алгоритму дій, а й з постійним самовдосконаленням. Серед таких дисциплін передусім ті, що безпосередньо пов'язані з виконавською сферою – хорове диригування та хоровий клас.

Хорове диригування – одна з дисциплін, яка поряд із іншими професійними предметами не зосереджена на засвоєнні студентом лише

певної необхідної сукупності знань і вмінь, а пов'язана з багаторазовим повторенням уже виконаної роботи на практичному занятті, відпрацюванням диригентських жестів і прийомів, вивченням та постійним аналізом хорових партитур тощо. СР з хорового диригування не може і не повинна зводитись лише до вдосконалення техніки хорового диригування, яка, без сумніву, є важливою складовою професійного розвитку студента, але й має охоплювати широке коло питань, які повсякчас має розв'язувати вчитель-диригент у роботі з шкільним хором. Тому важливо, щоб викладач хорового диригування будував практичне заняття так, щоб засвоєння мануальної техніки диригування було не метою, а засобом якісного художнього виконання музичного твору хоровим колективом. А для цього студентам необхідно опанувати алгоритми виконання СР з хорового диригування: всебічно вивчити хоровий твір (вивчення та гра партитури, спів хорових партій, аналіз хорового твору), розробити план роботи над хоровим твором (технічне опанування, демонстрація, розучування, репетиції, концертне виконання), комплексно підібрати диригентські прийоми та виконавські засоби для реалізації творчого задуму (інтерпретація). Такий різноплановий обсяг роботи буде непосильний студенту-початківцю, тому до формування його самостійності у виконанні завдань з диригування треба підходити поступово в міру зростання його підготовки, а також звертати увагу, на якому етапі вивчення того чи того хорового твору він знаходиться. Відтак, важливо, щоб викладач індивідуально будував стратегію розвитку кожного студента, підбирав навчальний матеріал з урахуванням його можливостей та поступового нарощення складності, озброював його методами самопідготовки, орієнтував на самовдосконалення.

СР з хорового класу ми частково висвітлили в організації хорової лабораторії, але, щоб вона мала успіх, студентам необхідно підготуватися до роботи у ній. У комплексній програмі з формування професійної компетентності ми розподілили завдання для самостійного опрацювання, включаючи хоровий клас, але є також завдання, які потребують постійного

виконання впродовж усього періоду навчання. Такими самостійними завданнями є вивчення хорових партій та постійне вдосконалення вокально-хорових навичок, від яких залежить успішність хорового навчання як на аудиторних практичних заняттях, так і у хоровій лабораторії. Зважаючи на це, ми використали комплексний підхід до організації СР з диригентсько-хорових дисциплін, поєднавши індивідуальну СР та колективну у хоровій лабораторії.

На *контрольно-практичному етапі* експерименту відбувалась реалізація четвертої педагогічної умови – *збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами*. Її реалізація передбачає підготовку студентів на таких основних етапах:

- формуванні необхідних знань, вмінь і навичок з диригентсько-хорових дисциплін;
- формуванні досвіду практичної роботи з хоровим колективом;
- застосуванні результатів диригентсько-хорової підготовки в роботі зі школярами на педагогічній практиці в школі.

Перші два етапи забезпечення практико-орієнтованого підходу у формуванні професійної компетентності майбутні учителі музики проходили, навчаючись у ЗВО. Ці етапи охоплювали період вивчення диригентсько-хорових дисциплін, який ми піддали корекції згідно з розробленою комплексною програмою формування професійної компетентності. Закладений в програмі зміст навчання передбачав системне нарощення диригентсько-хорових компетенцій, які безпосередньо стосувалися сучасних умов роботи учителя музики в загальноосвітній школі. Третій (результативний) етап забезпечення практико-орієнтованого підходу до підготовки сучасного вчителя музики відбувався в період проходження педагогічної практики на 4-му курсі навчання (8-й семестр).

Головним чином методична підготовка до викладання уроків музичного мистецтва відбувається в межах курсу методики музичного виховання, яка інтегрує керівництво усіма видами музичної діяльності, але в

межах одного уроку поряд із іншими видами роботи реалізувати повноцінну диригентсько-хорову діяльність досить важко. На основі аналізу навчально-методичної документації з проходження практики студентів-музикантів можемо констатувати, що головним полем для диригентсько-хорової практики, окрім уроків музики, має стати позакласна робота студентів-практикантів.

Згідно з програмою педагогічної практики, окрім відвідування (спостереження) та проведення уроків музичного мистецтва і виконання завдань з педагогіки та психології, студенти проводили позакласну навчально-виховну роботу: музичні ранки, музично-літературні композиції, фольклорні свята, лекції-концерти, тематичні вечори, музичні конкурси, свята музики, бесіди тощо. Ця робота у програмі практики розподілялася між студентами-практикантами як проведення виховних заходів. За період практики кожен студент проводив 7 залікових уроків з музики та не менше двох виховних заходів. До цих завдань ми внесли корективи щоб реалізувати диригентсько-хорову практику в межах відведеного терміну педагогічної практики в школі.

На диригентсько-хорову практику виносились такі завдання:

- організація дитячого шкільного хорового колективу (ансамблю) у позаурочний час;
- проведення систематичних репетиційних занять з дитячим хором та однієї залікової відкритої репетиції;
- вивчення двох пісень шкільного репертуару;
- акомпанування хорового твору (концертмейстерська практика);
- концертний виступ на загальношкільному виховному заході.

У роботі зі шкільним хором студентам пропонувалося працювати парами із почерговою зміною ролей: поки один працює як диригент, інший акомпанує хору (концертмейстер). Для глибшого проникнення студентів у процес роботи з хором студентам пропонувалося також організовувати хорові колективи окремих вікових категорій: хор молодших класів, хор

середніх класів, хор старших класів, збільшивши кількість колективів, усі студенти-практиканти змогли отримати рівні можливості для реалізації завдань з диригентсько-хорової практики. Робота у цьому напрямі розпочиналась для студентів з формування хорових партій майбутнього колективу. На початку практики сприяло цьому спостереження на заняттях з музики за найбільш обдарованими дітьми класу, на основі яких можна було розпочати створення хорового колективу. В окремих школах за керівництва учителів музики уже функціонували хорові колективи, тому студенти мали можливість, співпрацюючи з керівниками, використовувати їх за основу.

Щоб підвищити рівень репетиційної роботи зі шкільними хоровими колективами, студентам рекомендувалося відвідувати репетиції, які проводили інші практиканти, аналізувати їх та консультуватися з актуальних питань роботи з хором з викладачами хорового диригування. Методист та усі практиканти запрошувались на відкриту репетицію хору, після якої проводилось її обговорення у формі ділової гри «Хорові експерти», в якій роль експертів відводилась іншим студентам. За їх оцінками визначалася краща репетиція хору. Оцінювались використані практикантом методи роботи з хором, якість хорового звучання колективу, професійне спілкування, емоційна атмосфера заняття, реалізація мети та завдань. Студент також аналізував свою репетицію, цей самоаналіз у письмовій формі додавався до звітної документації з проходження практики. Такий підхід був спрямований із-за рефлексивної діяльності на активізацію процесів самокорекції та самовдосконалення, які сприяють підвищенню диригентсько-хорового рівня.

Оскільки такий вид педагогічної практики був експериментальним, ми внесли зміни до звітної документації з проходження педагогічної практики, які включали моніторинг диригентсько-хорової роботи студентів:

- план роботи шкільного хорового колективу на весь період практики (графік проведення репетицій, репертуарний план, планування концертних виступів) (додаток У);

- в основний щоденник з проходження педагогічної практики заносилась виконана диригентсько-хорова робота (організація прослуховування, формування партій, перебіг та аналіз хорових репетицій, характеристики вокально-хорових умінь учасників хору, опис диригентських труднощів та способів їх подолання);
- партитури використаних хорових творів у роботі зі шкільним хором, а також твори, які піддавались аранжуванню;
- самоаналіз проведеного відкритого репетиційного заняття зі шкільним хоровим колективом.

На завершальному етапі проходження диригентської практики шкільні хори за керівництва студентів-практикантів взяли участь у виховних заходах, концертах та конкурсах, які керівники з педагогічної практики оцінювали: за виконавським, художньо-естетичним та виховним рівнем; за якістю хорового репертуару та його відповідності віковим та вокально-хоровим можливостям хористів; психологічною готовністю колективу до публічного виступу.

Після завершення *контрольно-практичного етапу* студенти експериментальних груп здобули досвід керування шкільними хорами, актуалізували та адаптували набутий за час навчання професійний досвід у роботі з дітьми. Підтвердили це підготовлені на високому рівні концертні хорові виступи шкільних вокально-хорових колективів. Далі ми приступили до вивчення динаміки змін у студентів за рівнями сформованості професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін у КГ та ЕГ.

Отже, у результаті організованого освітнього процесу за моделлю формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін студенти отримали можливість поетапно засвоїти комплекс необхідних диригентсько-хорових знань, умінь і навичок, підвищити рівень виконавської майстерності, реорганізувати процес виконання СР, брати участь у хорових колективах, реалізувати себе у творчій діяльності, самовдосконалюватись, збагатити досвід роботи з хором, випробувати себе у реальних професійних умовах на диригентсько-хоровій

практиці зі шкільними хоровими колективами, що стало можливим за реалізації запропонованих нами педагогічних умов.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Опрацювання результатів експериментального дослідження проводилися на основі порівняння даних, отриманих на констатувальному та формувальному етапах за розробленою методикою діагностики критеріїв сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін (§3.1).

Експериментальну групу (ЕГ) склали 110 студентів закладів вищої освіти України: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (27студ.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (28студ.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (28студ.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (27студ.).

Для отримання достовірних експериментальних даних, було визначено рівномірність експериментальних та контрольних груп. Перед початком формувального експерименту в ЕГ був проведений діагностичний зріз, результати якого порівнювались з даними, отриманими в КГ на констатувальному етапі дослідження. Для порівняння отримані результати діагностики введені до таблиці, в якій розмежовано контрольні (КГ1, КГ2, КГ3, КГ4,) та експериментальні (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4) групи (див. табл. 3.8). Попередній аналіз цих даних виявив, що розподіл респондентів у контрольних та експериментальних групах на рівні (високий, середній, низький) можна вважати приблизно однаковим, що вказує на коректну процедуру формування кількісного та якісного складу груп студентів.

Таблиця 3.8

Порівняльна характеристика результатів контрольних та експериментальних груп на констатувальному етапі дослідження

Групи студентів		Рівні			Усього:
		Високий	Середній	Низький	
КГ1	Абс.	4	13	11	28
	%	14,29%	46,43%	39,29%	100%
ЕГ1	Абс.	3	11	13	27
	%	11,11%	40,74%	48,15%	100%
КГ2	Абс.	3	12	10	25
	%	12,00%	48,00%	40,00%	100%
ЕГ2	Абс.	4	10	14	28
	%	14,29%	35,71%	50,00%	100%
КГ3	Абс.	4	12	11	27
	%	14,81%	44,44%	40,74%	100%
ЕГ3	Абс.	2	14	12	28
	%	7,14%	50,00%	42,86%	100%
КГ4	Абс.	4	11	10	25
	%	16,00%	44,00%	40,00%	100%
ЕГ4	Абс.	3	12	12	27
	%	11,11%	44,44%	44,44%	100%

Для з'ясування вірогідних відмінностей у контрольних та експериментальних групах студентів ми скористалися методами математичної статистики. На основі даних констатувального експерименту було обчислено ступінь відмінностей результатів між контрольними та експериментальними групами за допомогою χ^2 -критерію Пірсона [126, с. 40-41]. Обрахунки проводились за формулою:

$$\chi_{em.}^2 = E \cdot K \cdot \sum_{i=1}^R \frac{\left(\frac{e_i}{E} - \frac{k_i}{K} \right)^2}{e_i + k_i}$$

де R – кількість рівнів; E – загальна кількість студентів експериментальної групи; K – загальна кількість студентів контрольної групи; e_i – кількість студентів ЕГ, зарахованих до певного (i) рівня; k_i – кількість студентів КГ, зарахованих до певного (i) рівня.

Враховуючи, що шкала проведеної діагностики трирівнева (високий, середній та низький рівні), ми, визначивши кількість ступенів свободи ($R - 1 = 2$) та при встановленій статистичній похибці до 5% (рівень значущості $\alpha=0,05$), отримали $\chi^2_{0,05} = 5,991465$. Таке значення відповідає таблиці критичних точок Пірсона (6,0). При цьому значенні за висунутою гіпотезою H_0 відмінності між контрольною та експериментальною групою не суттєві і знаходяться в межах допустимої похибки при значенні $< \chi^2_{0,05}$. В іншому випадку приймається альтернативна гіпотеза H_1 – відмінності між контрольною та експериментальною групою значні. Отримані результати обчислень занесені до таблиці (див. табл. 3.9; табл. 3.10).

Таблиця 3.9

Обчислення рівномірності контрольних (КГ1, КГ2) та експериментальних (ЕГ1, ЕГ2) груп за χ^2 -критерієм Пірсона (результати констатувального етапу дослідження)

	КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2
КГ1	0	0,06086	0,45816	0,751304
КГ2	0,06086	0	0,35839	0,824171
ЕГ1	0,45816	0,35839	0	0,209401
ЕГ2	0,751304	0,824171	0,209401	0

Таблиця 3.10

Обчислення рівномірності контрольних (КГ3, КГ4) та експериментальних (ЕГ3, ЕГ4) груп за χ^2 -критерієм Пірсона (результати констатувального етапу дослідження)

	КГ3	КГ4	ЕГ3	ЕГ4
КГ3	0	0,014195	0,846089	0,186335
КГ4	0,014195	0	1,042012	0,291662
ЕГ3	0,846089	1,042012	0	0,335775
ЕГ4	0,186335	0,291662	0,335775	0

Порівнюючи КГ1 та ЕГ1, ми отримали $\chi_{em}^2 = 0,45816$, для КГ2 та ЕГ2 $\chi_{em}^2 = 0,824171$, для КГ3 та ЕГ3 $\chi_{em}^2 = 0,846089$, для КГ4 та ЕГ4 $\chi_{em}^2 = 0,291662$, що в усіх випадках менше $\chi^2_{0,05} = 5,991465$, тому

приймається теорія H_0 . Отже, відмінності на констатувальному етапі дослідження між контрольними та експериментальними групами студентів на рівні похибки до 5% несуттєві.

Результати сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін на констатувальному етапі дослідження для контрольних (КГ1, КГ2, КГ3, КГ4) та експериментальних (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4) груп графічно зображені на гістограмі (див. рис. 3.8).

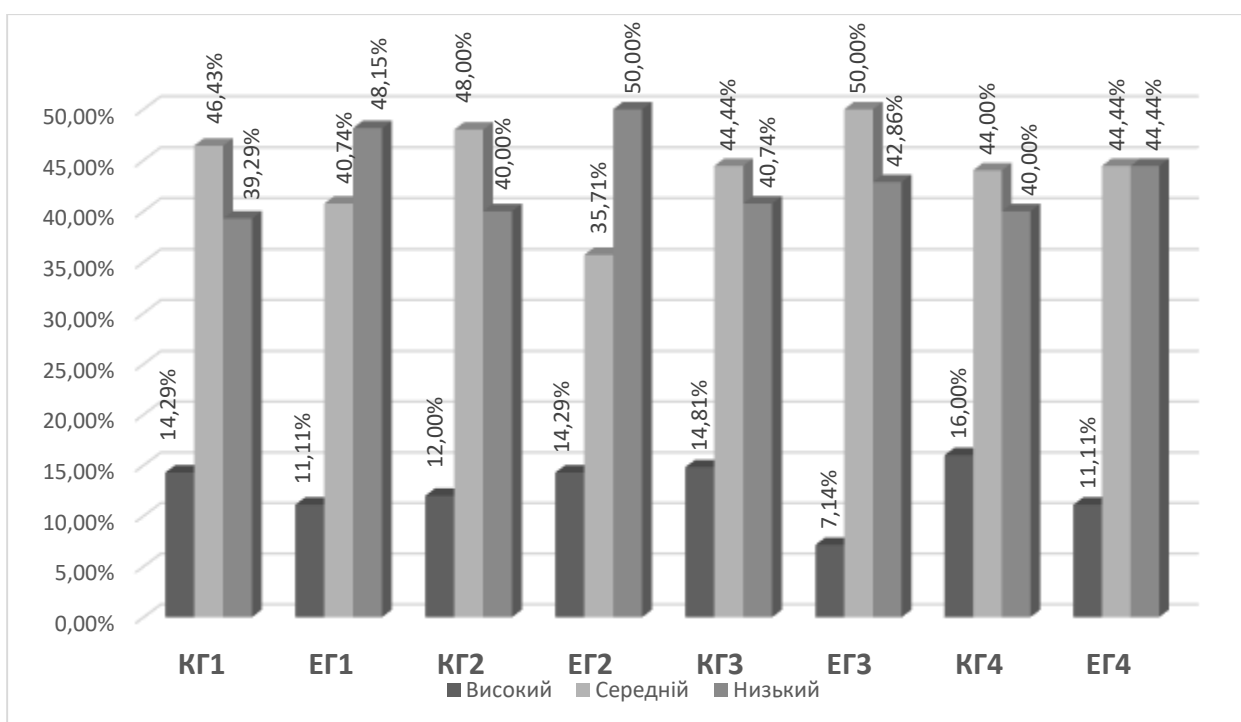


Рис. 3.8. Рівні сформованості професійної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп (результати констатувального етапу дослідження)

Діагностика результативності формувального етапу експерименту проводилась за мотиваційно-рефлексивним, когнітивно-пізнавальним та діяльнісно-творчим критеріями.

Дослідження сформованості професійної компетентності мотиваційно-рефлексивного критерію здійснено за визначеними показниками та методами дослідження, за якими проводився констатувальний етап. На основі

отриманих результатів ми змогли відстежити динаміку змін за мотиваційно-рефлексивним критерієм (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Рівні сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів музики за мотиваційно-рефлексивним критерієм
(формульовальний етап дослідження)**

Показники критерію		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотивація до розвитку професійної компетентності	Абс.	24	44	54	61	27	5
	%	22,86	40,00	51,43	55,45	25,71	4,55
Здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності	Абс.	9	40	54	61	42	9
	%	8,57	36,36	51,43	55,45	40,0	8,19
Здатність до професійного самовдосконалення	Абс.	12	42	51	58	42	10
	%	11,43	38,18	48,57	52,73	40,00	9,09
Результати за критерієм:	Абс.	15	42	53	60	37	8
	%	14,29	38,18	50,47	54,55	35,24	7,27

За показником мотивації до розвитку професійної компетентності, ми спостерігаємо приріст у студентів високого рівня з 22,86% до 40,00% та значне зменшення кількості студентів низького рівня з 25,71% до 4,55%. Студенти середнього рівня ЕГ склали 55,45%, що вказує на те, що частина студентів середнього рівня після експерименту перемістилися до високого, а студенти низького до середнього рівня. Такі зміни ми пов'язуємо з використанням комплексного підходу у реалізації педагогічних умов, проведена робота з кожної з них мала безпосередній вплив на мотивацію студентів. Упродовж експерименту студенти мали можливість переосмислити значення диригентсько-хорової підготовки для шкільного учителя музики завдяки введеним змінам до викладання диригентсько-хорових дисциплін, більш глибокій практичній підготовці до роботи з хором у хоровій лабораторії, диригентсько-хоровій практиці у школі та участі у

творчих хорових колективах. Такий високий приріст за цим показником ми також пов'язуємо з тим, що, ставши учасниками концертуючих хорових колективів і працюючи над вдосконаленням своєї виконавської майстерності, студенти отримали простір для застосування і вдосконалення накопичених знань, вмінь і навичок та змогли реалізувати себе у творчій хоровій діяльності. Додатковим стимулом стало досягнення успіху на публічних концертних виступах, яке в поєднанні з дружньою атмосферою хорових колективів сприяло активізації мотивації у сфері диригентсько-хорової підготовки.

За показником здатності до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності в експериментальних групах ми зафіксували збільшення частки студентів високого рівня з 8,57% до 36,36%, підвищення у середньому – з 51,43% до 55,45% та зменшення у низькому – з 40,0% до 8,19%. Дещо нижчі зрушення у процентному співвідношенні відбулись за показником здатності до професійного самовдосконалення у ЕГ за високим рівнем з 11,43% до 38,18% та середнім – з 48,57% до 52,73%. Натомість відбулось суттєве зменшення частки студентів низького рівня з 40,00% до 9,09%. На основі цих результатів можемо стверджувати, що на констатувальному етапі студентам не вистачало розуміння норм та вимог до їхньої диригентсько-хорової підготовки, які засвідчують реалії загальноосвітніх шкіл, адже, щоб проаналізувати свій професійний рівень, на основі самооцінки і самоаналізу вносити корективи до свого професійного розвитку та самовдосконалюватися, студентам необхідно постійно орієнтуватися на завдання, які ставить майбутня професійна діяльність. Тому процес формування професійної компетентності, побудований за практико-орієнтованим підходом, дає можливість студентам цілеспрямовано готуватися до роботи з дитячими хоровими колективами в період навчання, вдосконалювати диригентсько-хорові вміння, перебуваючи в тісному зв'язку з шкільною практикою. Отже, навчання за розробленою комплексною програмою дає студентам чітке розуміння вимог до їх професійної

компетентності та спрямовує їх професійне самовдосконалення в напрямі забезпечення успішної хорової діяльності школярів загальноосвітніх шкіл.

Співвідношення результатів за мотиваційно-рефлексивним критерієм між КГ та ЕГ на формувальному етапі дослідження графічно зображено на гістограмі (див. рис. 3.9):

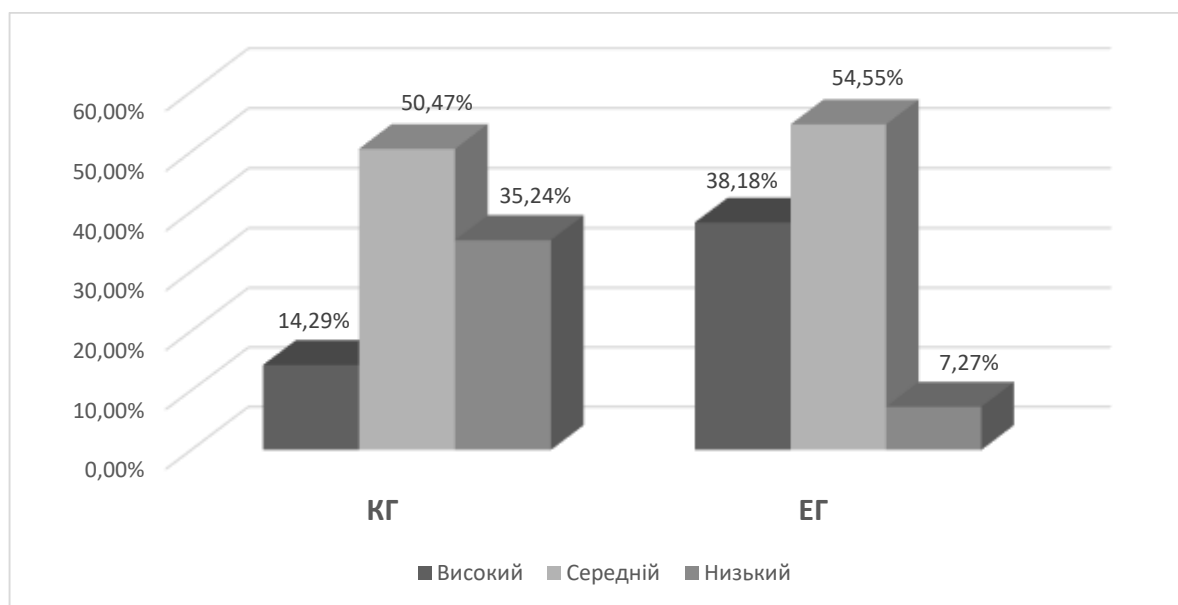


Рис. 3.9. Рівні сформованості професійної компетентності за мотиваційно-рефлексивним критерієм у КГ та ЕГ студентів (формувальний етап дослідження)

Динаміка змін за мотиваційно-рефлексивним критерієм засвідчує значне підвищення мотивації, яке ми пов'язуємо з комплексним впливом запропонованих педагогічних умов. Вважаємо, що використані нами методи у реалізації педагогічних умов дають високу ймовірність зберегти стійку мотивацію студентів до диригентсько-хорової діяльності в майбутній роботі зі школярами, а отриманий досвід самоосвіти та самопідготовки до роботи з хором забезпечить подальше професійне зростання після навчання.

Вивчення сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики за когнітивно-пізнавальним критерієм показало якісне підвищення результатів за всіма показниками. Результати віддзеркалені у таблиці (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Рівні сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів музики за когнітивно-пізнавальним критерієм
(формульальний етап дослідження)**

Показники критерію		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Обізнаність в диригентсько-хоровій галузі	Абс.	12	36	45	62	48	12
	%	11,43	32,73	42,86	56,36	45,71	10,91
Здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів	Абс.	18	37	45	55	42	18
	%	17,14	33,64	42,86	50,00	40,00	16,36
Володіння педагогічними та методичними засадами роботи з шкільним хоровим колективом	Абс.	15	32	42	60	48	18
	%	14,29	29,09	40,00	54,55	45,71	16,36
Результати за критерієм:	Абс.	15	35	44	59	46	16
	%	14,29	31,82	41,90	53,64	43,81	14,54

За показником обізнаності в диригентсько-хоровій галузі в ЕГ ми зафіксували: підвищення частки студентів високого рівня з 11,43% до 32,73%; збільшення кількості осіб середнього рівня з 42,86% до 56,36%; зменшення чисельності низького рівня з 45,71% до 10,91%. Вважаємо, що головним чином такі результати ми отримали завдяки змінам у викладанні хорознавства та хорового диригування. Введення до програми тематичної частини зі шкільного хорознавства, історії хорового співу у загальноосвітніх школах, методики роботи з дитячими хоровими колективами допомогли заповнити прогалини у теоретичній підготовці студентів до диригентсько-хорової роботи зі школярами. Не менш важливу роль у покращенні результатів за цим показником мала організована система взаємозв'язків хорознавства з іншими дисциплінами диригентсько-хорового циклу. Орієнтація занять з хорового диригування та хорового класу на роботу зі шкільними хоровими колективами дозволили поглибити знання зі шкільного

хорознавства та забезпечили високу результативність проходження диригентсько-хорової практики на 4-му курсі.

За показником здатності до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів у ЕГ ми отримали такі результати: кількість студентів високого рівня підвищилась з 17,14% до 33,64%; середнього – з 42,86% до 50,00%; кількість осіб низького рівня зменшилась з 40,00% до 16,36%. Ці дані, порівнюючи з якісними змінами за іншими показниками когнітивно-пізнавального критерію, дещо нижчі, ніж ми очікували. Пов'язуємо це з тим, що для повноцінного аналізу хорових творів студентам необхідні знання не тільки з диригентсько-хорових дисциплін, а й з цілої низки дисциплін професійної підготовки. Також експеримент виявив, що на результативність за цим показником має вплив сформованість музичного та творчого мислення студентів. Тому однією із перешкод у переході студентів від низького до середнього та від середнього до високого рівня став слабкий розвиток аналітичних здібностей. Такі студенти, аналізуючи хорові партитури, звикли діяти за стереотипами, не вдаючись до глибокого художнього та виконавського розбору пропонованих хорових творів.

За показником володіння педагогічними та методичними засадами роботи з шкільним хоровим колективом в результаті експерименту у ЕГ відбулись такі зміни: збільшилась чисельність представників високого рівня з 14,29% до 29,09%; середнього рівня з 40,00% до 54,55%; низького рівня зменшилась з 45,71% до 16,36%. Діагностика за цим показником передбачала теоретичну та практичну частини. Студенти, які змогли перейти на рівень вище краще виконали тести з методики роботи з хором. Вважаємо, що тут відіграло важливу роль не тільки збагачення теоретичних знань з хорознавства за оновленою програмою, а й організація навчання у диригентсько-хоровому циклі дисциплін, коли ці знання інтегрувались та поглиблювались на заняттях з хорового диригування, хорового класу та хорового аранжування. Отже, формування методичного фундаменту роботи зі шкільним хором ефективніше відбувається за умови тісної взаємодії

диригентсько-хорових дисциплін. У підготовці студентів до практичної роботи з хором над творами державної екзаменаційної програми якісні зміни також зафіксовані методом експертних оцінок. Методичну підготовленість експерти оцінювали на всіх етапах роботи з хоровим колективом: за якістю розспівування хору та поставлених перед хором навчальних завдань; за взаємодією диригента і колективу; за доцільністю використаних вокально-хорових вправ-розспівок, методів та прийомів; за роботою над строєм, ансамблем, темпом, динамікою, дикцією, артикуляцією; за якістю роботи з камертоном. За цим показником ми зафіксували одне з найбільш якісних покращень результатів, яке стало можливим не тільки завдяки змінам у програмах викладання дисциплін диригентсько-хорового циклу, а й завдяки збагаченню практичного досвіду у хоровій лабораторії. Цей вид СР з хоровим колективом у виявився ефективним у формуванні методичної готовності студентів до роботи зі шкільним хором та дієвим методом формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.

Отже, отримані результати за когнітивно-пізнавальним критерієм засвідчують підвищення рівнів сформованості професійної компетентності студентів ЕГ у порівнянні з КГ на формувальному етапі (див. рис. 3.10).

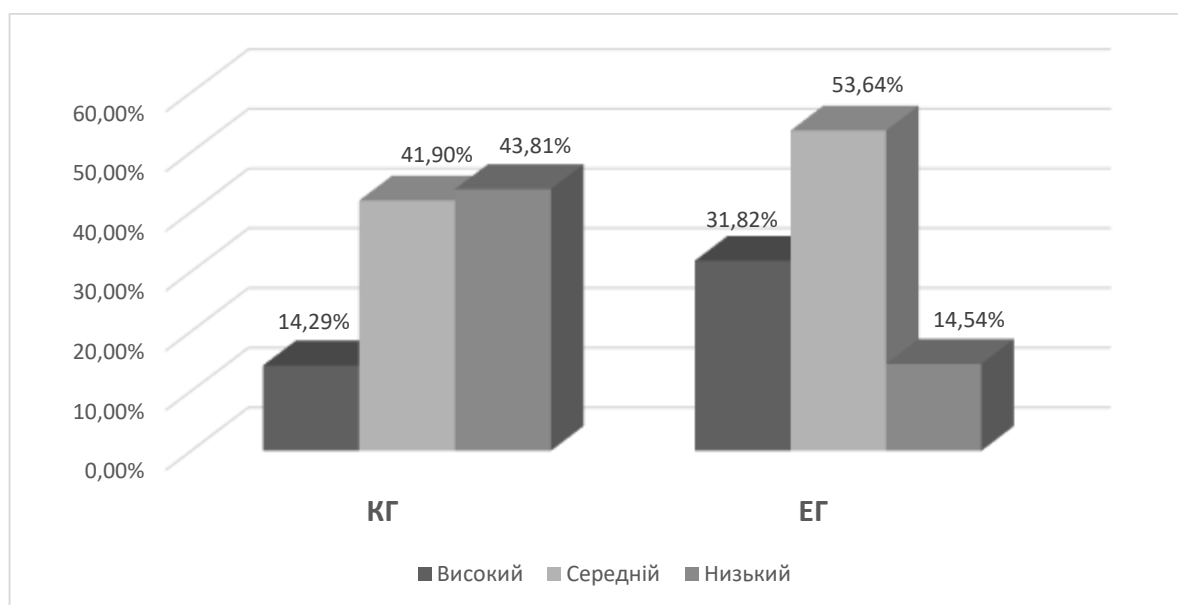


Рис. 3.10. Рівні сформованості професійної компетентності за когнітивно-пізнавальним критерієм у КГ та ЕГ студентів (формувальний етап дослідження)

Вивчення діяльнісно-творчого критерію сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики у КГ та ЕГ показало підвищення усіх показників, хоча зростання за обраними параметрами не можна вважати рівномірним. Результати за діяльнісно-творчим критерієм після формувального етапу дослідження занесені до таблиці (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Рівні сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів музики за діяльнісно-творчим критерієм
(формувальний етап дослідження)**

Показники критерію		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу	Абс.	0	38	51	54	54	18
	%	0,0	34,55	48,57	49,09	51,43	16,36
Розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь	Абс.	27	47	45	55	33	8
	%	25,71	42,73	42,86	50,00	31,43	7,27
Розвиненість комунікативних вмінь та здатність до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання	Абс.	21	35	48	65	36	10
	%	20,0	31,82	45,71	59,09	34,29	9,09
Результати за критерієм:	Абс.	16	40	48	58	41	12
	%	15,24	36,36	45,71	52,73	39,05	10,91

Діагностика за діяльнісно-творчим критерієм відбувалась спочатку за оцінкою вмінь адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу. Експертні оцінки виконаних творчих завдань з хорового аранжування студентами ЕГ після формувального етапу дослідження порівняно з констатувальним розподілилися так: високий рівень зріс з 0% до 34,55%; середній рівень – з 48,57% до 49,09%; кількість студентів низького рівня зменшилась з 51,43% до 16,36%. Такий високий приріст ми пояснюємо тим, що через відсутність курсу «Хорове аранжування» на констатувальному

етапі в експериментальних групах не було студентів, які б відповідали високому рівню. Тому результати попереднього зрізу базувалися на інтуїтивному виконанні студентами творчих завдань з адаптації хорових творів до можливостей шкільного хору. Ми неодноразово наголошували на необхідності вивчення хорового аранжування на 4-му році навчання, тому експериментальні групи познайомилися з цією дисципліною на спецкурсі. Зауважимо, що складність хорових партитур, пропонованих для аранжування на констатувальному і формувальному етапах дослідження, не змінювалась. Отже, більшість студентів контрольних груп, не маючи можливості опанувати необхідні знання і вміння з аранжування хорових творів, виявили здібності, які відповідали низькому рівню – 51,43%. До середнього рівня були занесені 48,57% студентів КГ. Більшість з них володіла достатнім потенціалом для виконання творчих завдань, але за відсутності необхідних знань, прийомів та методів перекладу творів для виконання хоровими колективами різного складу не змогли його реалізувати. Такий висновок підтверджують результати, отримані в експериментальних групах. Більша частина представників середнього рівня ЕГ, пройшовши курс хорового аранжування, перемістилася до високого рівня. Така ж ситуація відбулась зі студентами низького рівня, які змогли піднятися до середнього. Ці студенти не виявляли особливих творчих здібностей в аранжуванні хорових творів, але знання основних способів адаптації хорового репертуару до можливостей шкільного хору та характеристик хорових партій дитячого хору допомогли їм виконати творчі завдання краще, ніж на констатувальному етапі дослідження. Отже, зважаючи на отримані результати, ми переконалися у доцільності вивчення хорового аранжування на 4-му році навчання.

Вивчення другого показника діяльнісно-творчого критерію розвиненості виконавських та інтерпретаційних умінь відбувалось методом експертних оцінок у кілька етапів. Вивчення результатів засвідчили, що частка студентів ЕГ високого рівня збільшилася з 25,71% до 42,73%, середнього рівня – з 42,86% до 50,00% за рахунок зменшення частки

студентів низького рівня з 31,43% до 7,27%. Результати сформованості показника виконавських та інтерпретаційних умінь студентів ЕГ за обраними параметрами по завершенні формувального етапу дослідження представлені графічно (див. рис. 3.11).

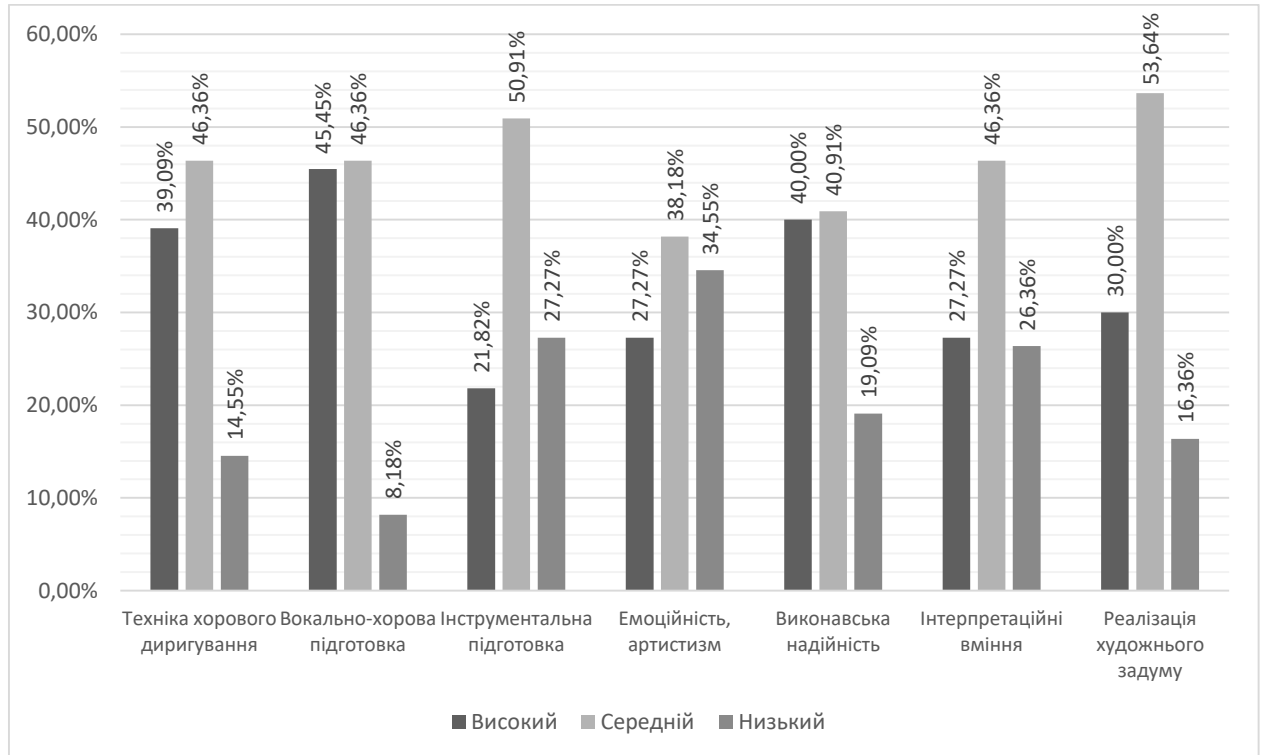


Рис. 3.11. Результати експертних оцінок виконавських та інтерпретаційних умінь студентів ЕГ (формувальний етап дослідження)

Найбільш позитивну динаміку розвиненості виконавських та інтерпретаційних умінь в ЕГ експерти відстежували за вокально-хоровою підготовкою, виконавською надійністю та технікою хорового диригування. Ці результати ми пов'язуємо зі збільшенням практичного досвіду роботи з хоровим колективом у хоровій лабораторії, з досвідом, здобутим при проходженні диригентсько-хорової практики, а також з участю у концертуючих хорових колективах. Не менш важливою виявилася підготовка до практичної роботи з хором на заняттях з хорового диригування. Підготовка студентів викладачами хорового диригування до вивчення програмових творів з хором, їх всебічний аналіз та складання виконавського плану, підготовка до хормейстерської практики та консультації у хоровій лабораторії забезпечили необхідну координацію між диригентсько-хоровими

дисциплінами у підвищенні виконавського рівня студентів. Особливу увагу експерти звернули на якісний ріст за параметром виконавська надійність. Студенти ЕГ по завершенні експерименту почували себе впевненішими у роботі з хором та на екзаменаційних виступах. Дещо нижчим виявився приріст за параметрами інтерпретаційні вміння та реалізація художнього образу. Такі результати ми вважаємо закономірними, адже ці параметри належать до найвищого прояву виконавської майстерності студентів та, зважаючи на короткий термін експерименту, мають формуватися впродовж всього періоду навчання в університеті. Найменші зрушення відбулись за параметрами інструментальна підготовка та емоційність і артистизм. Можемо констатувати, що гра хорових партитур на заняттях хорового диригування та підготовка до акомпанування хоровим колективам в період проходження диригентсько-хорової практики в школі не може суттєво вплинути на показники цього параметру. Тут необхідний системний підхід, який би передбачав розвиток інструментальної підготовки у період формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін шляхом розподілу навчальних завдань з дисциплінами «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас» та «Додатковий музичний інструмент». За параметром емоційність та артистизм ми побачили незначне підвищення, яке ймовірно можна трактувати як здатність завдяки використанню мануальних прийомів диригування хором покращити результати. Цей параметр сильно залежить від музичних здібностей, обдарованості, таланту.

Дослідження діяльнісно-творчого критерію за показником розвиненості комунікативних вмінь та здатності до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання показало такі результати: кількість студентів високого рівня зросла з 20,00% до 31,82%; середнього – з 45,71% до 59,09%; низький рівень виявив зменшення з 34,29% до 9,09%. Вивчення цього показника у студентів відбувалось за методиками визначення перцептивно-інтерактивної компетентності, стилю педагогічного спілкування та методом

експертних оцінок на практичній роботі з хоровим колективом. Аналіз отриманих результатів вказав на суттєве підвищення комунікативних вмінь студентів. Особливо це помітно за результатами експертних оцінок студентів у процесі роботи з хоровим колективом. Порівнюючи з констатувальним етапом дослідження, у студентів відчутно збільшилась впевненість у спілкуванні з хором, рівень педагогічного спілкування, мовленнєві та комунікативні здібності. Більшість студентів, які продемонстрували кращі результати на повторному зрізі, використовували відповідно до окреслених завдань прийоми невербальної взаємодії з колективом. Експерти відзначили також позитивні зрушення у конструктивності роботи студентів з хором, чіткості та зрозумілості зауважень та завдань, у налагодженні емоційного контакту між диригентами та колективом, творчої атмосфери хорового заняття. Отже, використані методи в експерименті позитивно вплинули на результати цього показника.

Отже, за всіма показниками діяльнісно-творчого критерію сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін ми отримали покращення результатів у студентів ЕГ (див. рис. 3.12).

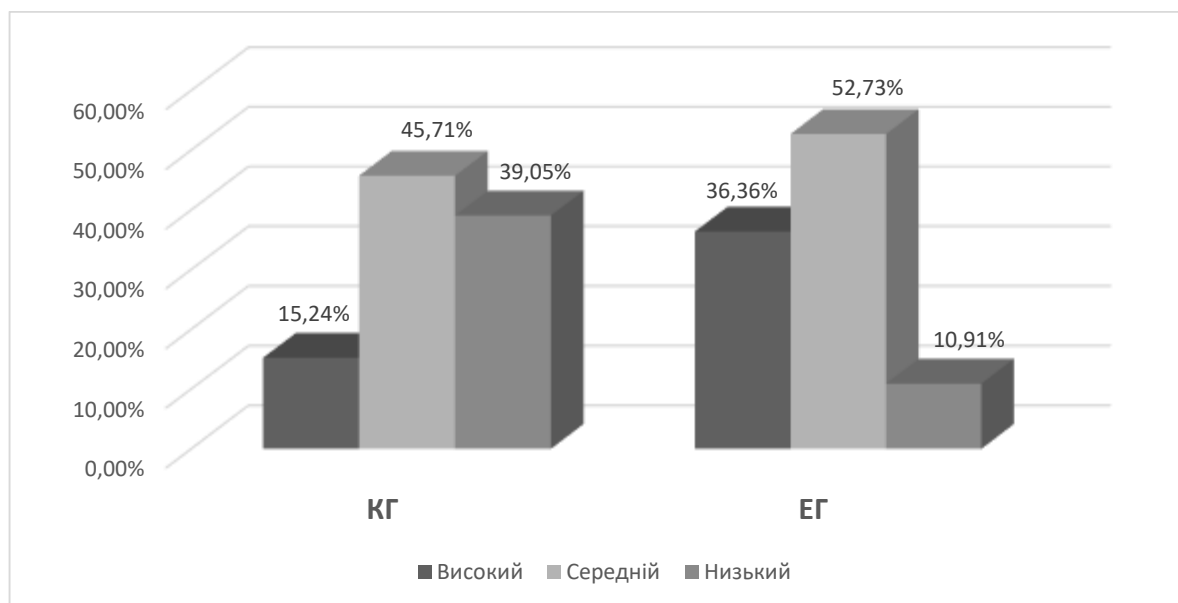


Рис. 3.12. Рівні сформованості професійної компетентності за діяльнісно-творчим критерієм у КГ та ЕГ студентів (формульальний етап дослідження)

Опрацювавши дані за мотиваційно-рефлексивним, когнітивно-пізнавальним та діяльнісно-творчим критеріями, ми отримали результати сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін по завершенні формувального експерименту, які віддзеркалені в таблиці (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Рівні сформованості професійної компетентності студентів
засобами диригентсько-хорових дисциплін у КГ та ЕГ
(результати формувального етапу дослідження)**

Критерії		Високий		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
МОТИВАЦІЙНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ	Абс.	15	42	53	60	37	8
	%	14,29	38,18	50,47	54,55	35,24	7,27
КОГНІТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ	Абс.	15	35	44	59	46	16
	%	14,29	31,82	41,90	53,64	43,81	14,54
ДІЯЛЬНІСНО-ТВОРЧИЙ	Абс.	16	40	48	58	41	12
	%	15,24	36,36	45,71	52,73	39,05	10,91
Результати:	Абс.	15	39	48	59	42	12
	%	14,29	35,45	45,71	53,64	40,00	10,91

Порівняння отриманих результатів в ЕГ на формувальному етапі з даними констатувального засвідчує збільшення кількості студентів високого рівня з 14,29% до 35,45% (на 21,16%). У середньому рівні підвищення відбулось з 45,71% до 53,64% (на 7,93%). Знизилась чисельність студентів низького рівня з 40,00% до 10,91% (на 29,09%).

Результати діагностики сформованості професійної компетентності студентів засобами диригентсько-хорових дисциплін після педагогічного експерименту у КГ та ЕГ зображено на гістограмі (див. рис. 3.13).

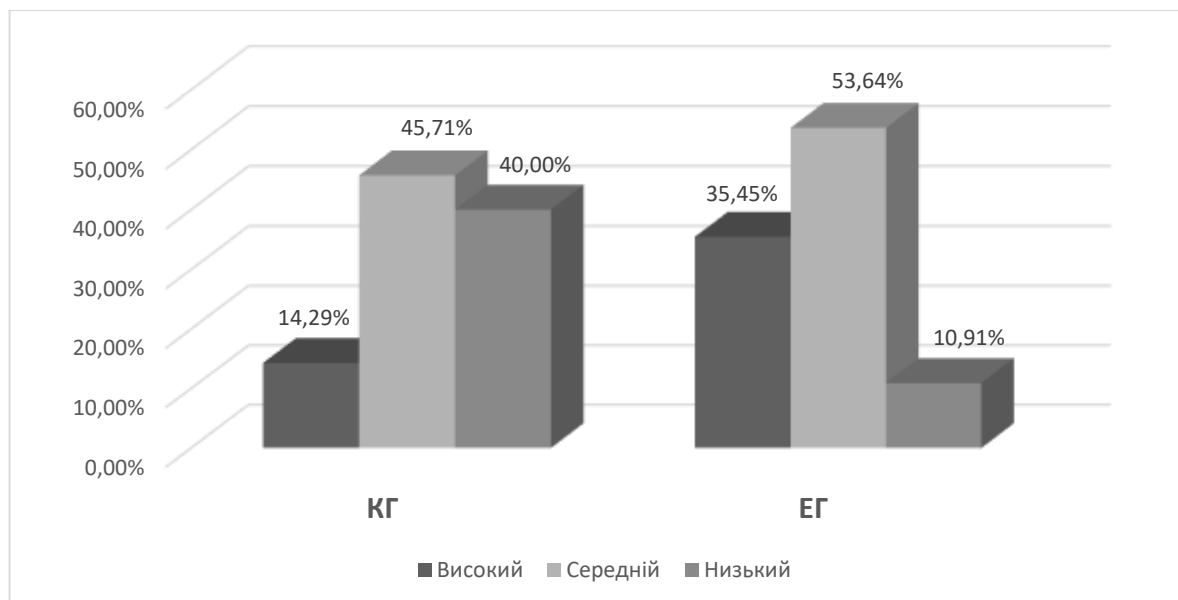


Рис. 3.13. Рівні сформованості професійної компетентності студентів КГ та ЕГ (формувальний етап дослідження)

Порівнюючи зміни в експериментальних групах за кожним з критеріїв, ми бачимо, що найбільший ріст сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музики відбувся за мотиваційно-рефлексивним критерієм, а найменший за когнітивно-пізнавальним. Ці результати підтверджують, що рушійною силою процесу формування професійної компетентності є прагнення до професійного зростання та бажання студентів самовдосконалюватись. Пояснити це також можна тим, що на мотиваційну сферу студентів вплинули всі з педагогічних умов. Звичайно, окрім підвищення внутрішньої мотивації студентів завдяки забезпеченню оптимального освітнього середовища для творчої самореалізації, в ході експерименту відбувалося посилення зовнішньої позитивної мотивації завдяки оновленим вимогам до диригентсько-хорової підготовки, новій формі організації СР та диригентсько-хоровим завданням з педагогічної практики. Тому сформованість професійної компетентності у студентів за мотиваційно-рефлексивним критерієм значною мірою визначила результативність за іншими критеріями.

Зафіксовані позитивні зміни за діяльнісно-творчим критерієм ми пов'язуємо зі збільшенням практичного досвіду студентів в роботі з хором

колективом, що стало можливим завдяки хоровій лабораторії та диригентсько-хоровій практиці зі шкільними хорами. За цим критерієм ми можемо також простежити високу результативність формування здатності до творчої навчальної діяльності та вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хору. Тому викладання хорового аранжування, хоча його вивчення в експерименті відбувалося у формі спецкурсу, ми пропонуємо на 4-му році навчання як нормативної дисципліни професійної підготовки.

Результати за когнітивно-пізнавальним критерієм показали зростання за всіма показниками, але виявилися нижчими, ніж за іншими критеріями. Результативність за цим критерієм найбільше пов'язана з педагогічною умовою реалізації інтегративного та міжпредметного підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, зокрема забезпечення системи тісних змістово-методичних взаємозв'язків у вивченні диригентсько-хорових дисциплін. Однією з головних перешкод повноцінній реалізації запропонованої системи стали стислі строки проведення експерименту, що не могло не позначитися на якості засвоювання студентами знань, які вимагають нерозривного та довгострокового зв'язку з практичною діяльністю (наприклад, методики роботи з хором). Тому в цьому напрямі необхідно проводити пошук додаткових методів та шляхів ефективного формування когнітивного компоненту професійної компетентності майбутнього учителя музики.

Заключним етапом опрацювання експериментальних даних стала перевірка достовірності отриманих результатів експериментальної роботи. Дані завершального діагностичного зрізу для контрольних (КГ1, КГ2, КГ3, КГ4) та експериментальних (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4) груп представлені у таблиці (див. табл. 3.15). Порівняльна характеристика контрольних (КГ1, КГ2, КГ3, КГ4) та експериментальних (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4) груп графічно віддзеркалена за допомогою гістограми (див. рис. 3.14).

Таблиця 3.15

Порівняльна характеристика результатів контрольних та експериментальних груп на формувальному етапі дослідження

Групи студентів		Рівні			Усього:
		Високий	Середній	Низький	
КГ1	Абс.	4	13	11	28
	%	14,29%	46,43%	39,29%	100%
ЕГ1	Абс.	10	14	3	27
	%	37,04%	51,85%	11,11%	100%
КГ2	Абс.	3	12	10	25
	%	12,00%	48,00%	40,00%	100%
ЕГ2	Абс.	10	13	4	28
	%	35,71%	50,00%	14,29%	100%
КГ3	Абс.	4	12	11	27
	%	14,81%	44,44%	40,74%	100%
ЕГ3	Абс.	9	16	3	28
	%	32,14%	57,14%	10,71%	100%
КГ4	Абс.	4	11	10	25
	%	16,00%	44,00%	40,00%	100%
ЕГ4	Абс.	10	15	2	27
	%	37,04%	55,56%	7,41%	100%

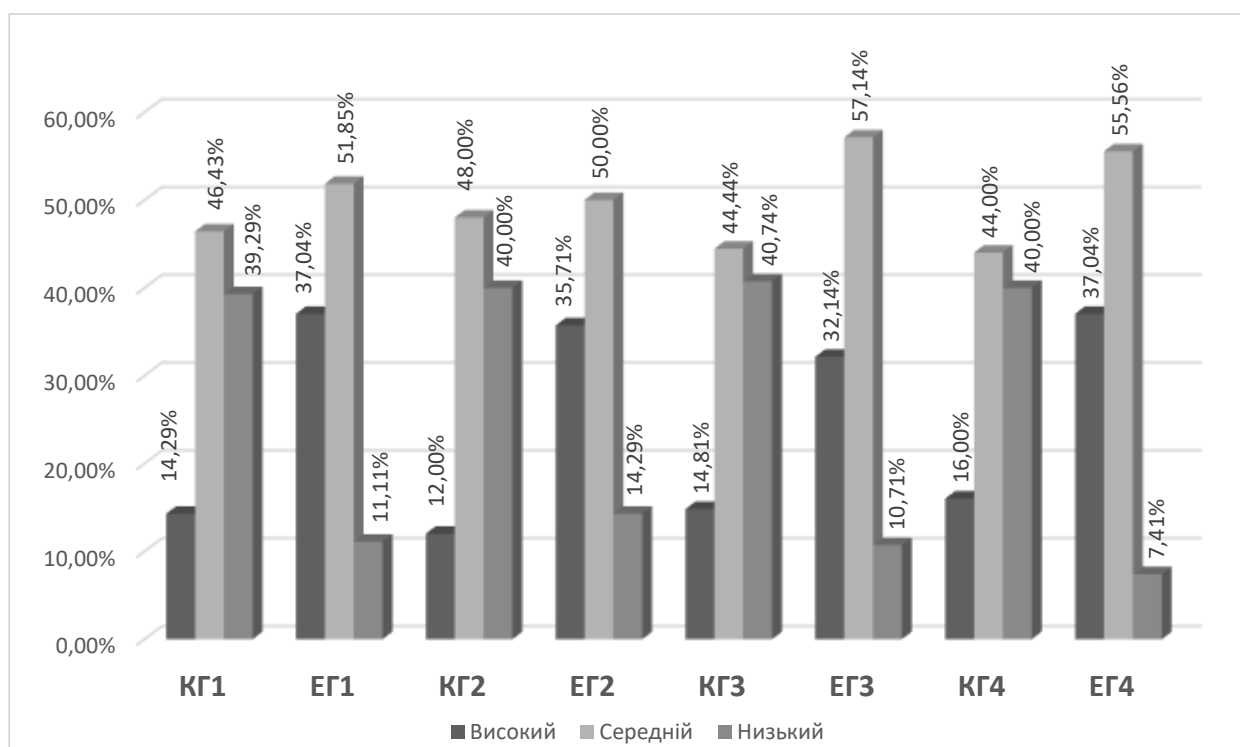


Рис. 3.14. Рівні сформованості професійної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп (результати формувального етапу дослідження)

Перевірка результатів проводилась методами математичної статистики у визначенні відмінностей між контрольними та експериментальними групами за χ^2 -критерієм Пірсона. При визначеній статистичній похибці 5% ($\alpha=0,05$) за гіпотезою H_0 відмінності між контрольною та експериментальною групою не суттєві і знаходяться в межах допустимої похибки при $\chi_{em}^2 < 5,991465$. В іншому випадку приймається альтернативна гіпотеза H_1 – відмінності значні. Результати обчислень представлені у таблиці (див. табл. 3.16; 3.17).

Таблиця 3.16

Обчислення рівномірності контрольних (КГ1, КГ2) та експериментальних (ЕГ1, ЕГ2) груп за χ^2 -критерієм Пірсона (результати формувального етапу дослідження)

	КГ1	КГ2	ЕГ1	ЕГ2
КГ1	0	0,06086	7,164081	5,875132
КГ2	0,06086	0	7,626667	6,345024
ЕГ1	7,164081	7,626667	0	0,124717
ЕГ2	5,875132	6,345024	0,124717	0

Таблиця 3.17

Обчислення рівномірності контрольних (КГ3, КГ4) та експериментальних (ЕГ3, ЕГ4) груп за χ^2 -критерієм Пірсона (результати формувального етапу дослідження)

	КГ3	КГ4	ЕГ3	ЕГ4
КГ3	0	0,014195	7,050083	9,135531
КГ4	0,014195	0	6,469149	8,455732
ЕГ3	7,050083	6,469149	0	0,266796
ЕГ4	9,135531	8,455732	0,266796	0

Обчислення показали, відмінності між КГ1 і ЕГ1 на рівні $\chi_{em}^2 = 7,164081$, для КГ2 і ЕГ2 $\chi_{em}^2 = 6,345024$, для КГ3 і ЕГ3 $\chi_{em}^2 = 7,050083$, для КГ4 і ЕГ4 $\chi_{em}^2 = 8,455732$. В усіх випадках результати обчислень перевищують значення $\chi_{0.05}^2 = 5,991465$, тому приймається альтернативна гіпотеза H_1 , що вказує на суттєві відмінності між контрольними та експериментальними групами після експерименту.

Отже, результати обчислень підтверджують ефективність педагогічних умов формування професійної компетентності студентів засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Висновки до розділу 3

Експериментальна частина дослідження охоплювала кілька етапів: констатувальний, формувальний, контрольний. У педагогічному експерименті взяли участь 215 студентів (105 осіб на констатувальному та 110 осіб на формувальному етапах) спеціальності «Музичне мистецтво» ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та 32 викладачі диригентсько-хорових дисциплін цих закладів освіти.

Метою констатувального етапу дослідження було вивчення стану сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики за допомогою розробленого діагностичного інструментарію. В результаті з'ясовано, що: в традиційній практиці закладів вищої освіти немає збалансованої моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, професійна підготовка якого недостатньо спрямована на управління хоровою діяльністю школярів; велика кількість студентів надає перевагу окремому музичному фаху підготовки (постановка голосу, диригування, музичний інструмент тощо), що суттєво впливає на рівень їх професійної компетентності; диригентсько-хорова підготовка має слабку орієнтованість на роботу з дітьми; одним із суттєвих недоліків формування професійної компетентності майбутнього учителя музики є недостатньо сформований практичний досвід

роботи з хоровим колективом. Усунення цих недоліків було покладено на формувальний етап дослідження.

Формувальний експеримент передбачав перевірку ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін та відбувався за етапами: 1) організаційно-моделювальним (використано акордовий метод реалізації педагогічних умов за окремими напрямками експериментальної роботи: інформаційно-методичним, мотиваційно-стимулювальним, організаційно-коригувальним). По кожному з напрямів роботи застосовано комплекс заходів для реалізації педагогічних умов: впровадження комплексної програми вивчення диригентсько-хорових дисциплін, організація роботи хорової лабораторії, організація участі студентів експериментальних груп у творчих хорових колективах, проведення конкурсу диригентської майстерності); 2) контрольно-практичним (організація диригентської практики студентів у рамках виробничої педагогічної практики в школі).

Ефективність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики вивчалася за динамікою рівнів сформованості професійної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп відповідно до визначених критеріїв. За допомогою χ^2 -критерію Пірсона було встановлено, що перед початком формувального етапу дослідження контрольні та експериментальні групи були однорідними.

Результати педагогічного експерименту свідчать, що високий рівень сформованості професійної компетентності за мотиваційно-рефлексивним критерієм продемонстрували 14,29% студентів КГ та 38,18% ЕГ, за когнітивно-пізнавальним критерієм 14,29% КГ та 31,82% ЕГ, за діяльнісно-творчим критерієм – 15,24% КГ та 36,36% ЕГ.

Середній рівень сформованості професійної компетентності за мотиваційно-рефлексивним критерієм встановлено у 50,47% студентів КГ та

54,55% ЕГ, за когнітивно-пізнавальним критерієм у 41,90% КГ та 53,64% ЕГ, за діяльнісно-творчим критерієм – у 45,71% КГ та 52,73% ЕГ.

Низький рівень сформованості професійної компетентності за мотиваційно-рефлексивним критерієм виявлено у 35,24% студентів КГ та 7,27% ЕГ, за когнітивно-пізнавальним критерієм у 43,81% КГ та 15,54% ЕГ, за діяльнісно-творчим критерієм – у 39,05% КГ та 10,91% ЕГ.

Перевірка достовірності отриманих результатів педагогічного експерименту здійснювалась за допомогою χ^2 –критерія Пірсона. Обчислення виявили відмінності між КГ1 і ЕГ1 на рівні $\chi_{em}^2 = 7,164081$, для КГ2 і ЕГ2 $\chi_{em}^2 = 6,345024$, для КГ3 і ЕГ3 $\chi_{em}^2 = 7,050083$, для КГ4 і ЕГ4 $\chi_{em}^2 = 8,455732$. В усіх випадках результати перевищують значення $\chi^2_{0.05} = 5,991465$, що свідчить про суттєві відмінності між контрольними та експериментальними групами після завершення формувального етапу дослідження та підтверджує ефективність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 3 [162; 163; 169; 175; 179; 181].

ВИСНОВКИ

Аналіз та узагальнення результатів дослідження з формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін дали підстави сформулювати такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін у педагогічній теорії та практиці закладів вищої освіти засвідчив необхідність переходу на компетентнісну модель освіти, що зумовлює модернізацію системи професійної освіти учителя музики, зокрема й інтеграцію загальнопедагогічних та спеціальних фахових підходів, які визначають особливості формування його професійної компетентності, спрямовуючи на реалізацію цієї цілі всі блоки навчальних дисциплін, з-поміж яких і диригентсько-хорового циклу. У ході комплексного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, сутності ключових і дотичних понять («компетенція», «компетентність», «професіоналізм», «професійна компетентність педагога») уточнено зміст понять «формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін» та «професійна компетентність учителя музики». Поняття «формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін» розглядається як процес організації навчальної діяльності студента музичних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти, який передбачає вдосконалення набутих та оволодіння новими професійно важливими знаннями, вміннями, навичками, якостями та досвідом у процесі диригентсько-хорової підготовки, які визначають здатність до ефективної організації вокально-хорової діяльності школярів. Поняття «професійна компетентність учителя музики» трактується як інтегративне утворення, що передбачає динамічне поєднання знань, умінь, навичок, сформованих на особистісно орієнтованій основі, а

також професійного досвіду, які сукупно визначають здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності, творчої самореалізації та перманентного професійного саморозвитку.

2. Структурними компонентами професійної компетентності майбутнього учителя музики визначено: особистісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісний. Центральним елементом структури професійної компетентності майбутнього учителя музики є особистісний компонент, який передбачає поєднання таких складових: індивідуально-психологічних особливостей, особистісних здібностей, особистісних якостей. Мотиваційний компонент (складові: мотиваційна, рефлексивно-орієнтувальна, саморегулювальна) започатковує за логікою процесуального підходу спіралеподібний рух компонентами структури (динамічний аспект) та визначає професійну спрямованість майбутнього учителя музики. Когнітивний компонент (складові: психолого-педагогічна, музично-теоретична, методична) віддзеркалює професійну обізнаність майбутнього учителя музики, наявність необхідних професійних знань у сфері його професійної діяльності. Діяльнісний компонент (складові: комунікативна, музично-практична, науково-творча, контрольовано-рефлексивна) охоплює вміння, навички та досвід професійної діяльності майбутнього учителя музики.

Охарактеризовано критерії та показники сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін, які визначено через поєднання домінантних компонентів структури (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) з особистісними проявами їх реалізації (особистісний компонент): мотиваційно-рефлексивний (показники: мотивація до розвитку професійної компетентності, здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки своєї професійної компетентності, здатність до професійного самовдосконалення); когнітивно-пізнавальний (показники: обізнаність у диригентсько-хоровій галузі, здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів, володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим

колективом); діяльнісно-творчий (показники: здатність до творчої навчальної діяльності і вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу, розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь, розвиненість комунікативних вмінь та здатності до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання). Рівнями сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін визначено високий, середній та низький.

3. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: інтенсифікація освітнього процесу за рахунок інтеграції змісту підготовки майбутнього учителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін та посилення їх міждисциплінарних зв'язків з іншими циклами професійної підготовки; створення освітнього середовища, оптимального для творчої самореалізації майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; сприяння особистісній орієнтованості професійного розвитку майбутнього учителя музики через організацію ефективної самостійної роботи студента; збагачення професійного досвіду майбутнього учителя музики у роботі зі шкільними хоровими колективами.

4. Розроблено модель формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін на основі обґрунтованих теоретичних положень дослідження, сутності та структури професійної компетентності учителя музики, а також виявлених особливостей, змістово-технологічних та організаційних засад диригентсько-хорової підготовки. Модель є полікомпонентним утворенням і передбачає поетапну реалізацію її структурних блоків: орієнтувально-цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуально-технологічного та результативного. До орієнтувально-цільового блоку входять: мета та завдання. Метою є формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. Завданнями

визначено: стимулювання позитивної мотивації майбутнього учителя музики до формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін; розвиток професійних здібностей майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; активізація творчої діяльності майбутнього учителя музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Теоретико-методологічний блок розкриває методологічні підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, акмеологічний) та принципи (цілісності, системності, інтеграції, естетичної спрямованості, індивідуалізації, культуровідповідності, єдності виховання, освіти і розвитку) формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. Змістовий блок репрезентує зміст дисциплін «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас» та «Хорове аранжування». Процесуально-технологічний блок моделі охоплює: форми (лекції, практичні (групові та індивідуальні), лабораторні, самостійна робота, педагогічна та диригентська практика, державна атестація здобувачів вищої освіти), методи (дискусія, моделювання педагогічних ситуацій у роботі з шкільним хором, навчальні ігри «Керівник хору» та «Хорові експерти», творчі завдання, аналіз та інтерпретація музичних творів, створення ситуацій успіху у хоровій лабораторії, хорових колективах, конкурсі диригентської майстерності), засоби (навчальні посібники, хоровий репертуар, диригентсько-хорові вправи, мультимедійні навчальні засоби, комп'ютерна програма «Finale») та етапи (організаційно-моделювальний, контрольно-практичний). Результативний блок включає структурні компоненти (особистісний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), критерії (мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий) та рівні (високий, середній, низький) сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики. Результатом є сформованість професійної компетентності майбутнього учителя музики.

5. Експериментально перевірено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін та підтверджено їх ефективність. На час педагогічного експерименту зафіксовано приріст показників у студентів ЕГ за всіма критеріями сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики: зросла частка студентів високого рівня на 21,16% (з 14,29% до 35,45%), середнього – на 7,93% (з 45,71% до 53,64%), низького зменшилась на 29,09% (з 40,00% до 10,91%). Як свідчать отримані дані, більша частина студентів у результаті експерименту змогла змінити свій рівень (майже третина студентів перемістилася з середнього до високого рівня, а їхнє місце зайняли студенти низького рівня). Найбільш помітна позитивна динаміка росту показників спостерігалася за мотиваційно-рефлексивним критерієм. Це засвідчує, що прагнення до професійного зростання та самовдосконалення є рушійною силою формування професійної компетентності засобами диригентсько-хорових дисциплін. Результати формувального експерименту доводять також, що на підвищення показників компетентності студентів за діяльнісно-творчим критерієм більшою мірою вплинуло збільшення практичного досвіду студентів у роботі з хоровим колективом завдяки хоровій лабораторії та диригентсько-хоровій практиці зі шкільними хорами. За когнітивно-пізнавальним критерієм відбулися найменш помітні зміни, що засвідчує необхідність більш довготривалого періоду формування теоретичної основи професійної компетентності майбутнього учителя музики. Достовірність результатів педагогічного експерименту доведено за допомогою χ^2 –критерію Пірсона.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у забезпеченні вищого рівня системності, структурованості та інтегративності у формуванні професійної компетентності майбутнього учителя музики через налагодження зв'язків між дисциплінами загальної

підготовки та дисциплінами диригентсько-хорового циклу; розробці інноваційних, особистісно орієнтованих методів підготовки студентів до роботи зі шкільними хоровими колективами; вдосконаленні методів діагностики сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования. Москва : ГНОМ, 2002. 272 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : Для пед. спец. высш. учеб. заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. С. 40–141. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0131/2_0131-36.shtml#book_page_top
3. Акмеология : учебн. пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 2002. 650 с.
4. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. Москва : Изд-во Ин-т практ. психол., 1997. 80 с.
5. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. Изд. 3-е. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
6. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 128 с.
7. Аничкин С. А., Третьяков З. И. Подготовка учителя к эстетическому воспитанию школьников : методическое пособие. Свердловск, 1975. 11 с.
8. Ансерме Э. Беседы о музыке. Ленинград : Музыка, 1976. 104 с.
9. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 471с.
10. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 111с.
11. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки. *Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе* : межвуз. сб. науч. тр. Ярославль : ЯГПИ, 1985. С. 5–17.
12. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве. Ленинград : Музыка, 1980. 216 с.

13. Афанасьев Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів : Світ, 1990. 160 с.
14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
15. Балдинюк Д. І. Філософія людиноцентризму як парадигмальна основа мистецької освіти // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти* : Збірник наукових праць / Матеріали 5 міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 25-27 квітня 2013 р. Київ : НПУ, 2013. Вип. 14 (19). Ч.1. С.69-71.
16. Балдинюк Д. І. Проектування особистісно орієнтованих технологій навчання у мистецькій освіті // *Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу* : Всеукраїнський науково-методичний семінар (м. Умань, 27 березня 2015 р.). Умань : ПП Жовтий, 2015. С.12–16.
17. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учебное пособие для студ. муз. фак. Педвузов. Москва : Академия, 2002. 416 с.
18. Бенч-Шокало О. Г. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції: навч. посібник. Київ : Український світ, 2002. 440 с.
19. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 21 с.
20. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академический Проект, 2003. 304 с.
21. Болгарский А. Г. Совершенствование профессиональной подготовки учителей музыки в условиях реформы школы. Киев : КПИ им. М. Горького, 1988. 106 с.

22. Бондар В. І. Теорія і практика стандартизації змісту професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені м. П. Драгоманова*, серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Випуск 20, 2012. С.3–8.
23. Борденюк О. И. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 13.00.04. Киев, 1983. 24 с.
24. Брилін Б. А., Козир А. В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. Миколаїв, 2010. Вип. 1.31. С. 11–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.
25. Валіт Е. А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007.../Valit_st.pdf
26. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
27. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
28. Вергелес Г. И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2009. №100. С. 7–18.
29. Виноградова И. Е. Акмеологический подход к изучению проблемы профессионально-этического развития будущих учителей музыки. *II Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. №3 (Т.12). С. 63–67.

30. Віаніс-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
31. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 398 с.
32. Вовк Л. П., Фрицюк В. А. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Випуск 47. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. С. 68-72.
33. Войтюк Н. Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 2-5 жовтня 2005 р., м. Луганськ. Луганськ : Альма-матер, 2005. Ч. 2. С. 193–201.
34. Высоцкая С. И. Профессионализм как цель подготовки учителя в вузе. *Педагогическое образование для XXI века* : материалы международной научно-практ. конференции, 12-16 апреля 1994 г., г. Москва, МГУ им. В. И. Ленина, 1994. Вып. 1. С. 17–18.
35. Гельман З. Узкий специалист – это нонсенс. *Высшее образование в России*. 2001. № 6. С. 37-42.
36. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. URL:http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm
37. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : Вінниця, 2008. 278 с.
38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
39. Горбенко О. Б. Комплексно-інтеграційна технологія формування інструментально-виконавських компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія :

- Педагогічні науки. Кіровоград, 2014. Вип. 132. С. 77–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_132_22
40. Горбенко О. Б. Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград, 2010. Вип. 88. С. 66–70.
 41. Горбенко С. С. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики в умовах гуманізації освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди"*. Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28(1). С. 86–90.
 42. Гречаник Н. І. Методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 20 с.
 43. Грибкова О. В. Творческая самореализация личности будущего учителя музыки как педагогическая проблема. *Педагогика искусства*. 2010. №4. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tvorcheskaya-samorealizaciya-lichnosti-budushchego-uchitelya-muzyki-kak>
 44. Гришко Ю. А. Самореалізація педагога як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2011. № 2(15). С. 63–68. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/80/14086-samorealizaciya-pedagoga-yak-psixologo-pedagogichna-problema.html>
 45. Дем'янчук А. С., Пагута Т. І. Погляди І. Огієнка на вищу освіту і сьогодення. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. №9. 2002. С. 163-164.

46. Демиденко В. К. Самореалізація сутність, становлення, розвиток. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2 (43). С. 31–36.
47. Державна програма «Вчитель». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п>.
48. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
49. Доронюк В. Д., Зваричук Ж. Й. Шкільне хорознавство : навчальний посібник. Івано-Франківськ, 2008. 336 с.
50. Економова О. С. Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної підготовки. *Наукові записки НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2014. Вип. СХХ (120). С. 40–50.
51. Загальна психологія : навч. посіб. / Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
52. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
53. Загальна психологія : підручник / Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Лисянська Т. М. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
54. Зайцева А. В. Методичні аспекти забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. Луганськ, 2009. №7(170). С. 104–110.
55. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
56. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
57. Закон України «Про професійний розвиток працівників» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.

58. Закордонець Г. В. Самостійна робота як засіб неперервного вдосконалення професійної діяльності вчителя іноземної мови. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 121–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_9_28
59. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. 126 с.
60. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
61. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал "Эйдос"*. 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
62. Зязюн І. А. Філософія виховання особистості в процесі розбудови Української держави. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Наукова думка, 2003. С. 200–214.
63. Іванов В. Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX – XVII ст.. Київ : Музична Україна, 1997. 248 с.
64. Кабалевський Д. Виховання розуму і серця. Москва : Просвіта, 1984. 204 с.
65. Карпенчук С. Г. Потреба до творчої самореалізації як важливий компонент у системі освітньо-виховних технологій. *Теорія і методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін*. Рівне : РДГУ, 2004. Вип. 6. С. 134–136.
66. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
67. Карташова Ж. Ю. Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських

- дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2015. Вип.14. С. 78–86.
68. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 96 с.
 69. Коваленко І. Г. Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 19 с.
 70. Ковалик П. А. Функціональний аналіз хорової музики як методологічна основа формування професійної майстерності майбутнього керівника хорового колективу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. Київ, 2012. Вип. 13. С. 54–58.
 71. Козир А. В. Акмеологічні фактори формування фахової майстерності студентів інститутів мистецтв. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17872-akmeologichni-faktori-formuvannya-faxovoï-majsternosti-studentiv-institutiv-mistectv.html>
 72. Козир А. В. Диригентсько-хорова підготовка як основа фахового становлення майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*. 2011. № 11. С. 19–24.
 73. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02, 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.
 74. Коломоєць О. М. Хорознавство: навч. посібник. Київ : Либідь, 2001. 168 с.
 75. Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник. Київ : КНЕУ, 2002. 337 с.

76. Коменский Я. А. Лабиринт мира и рай сердца : Избр. пел. соч. Москва, 1955. 521 с.
77. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібік Н. М. та ін. Київ : Видавництво «К.І.С», 2004. 112 с.
78. Концепція «Нова українська школа» (оновлено 3.04.2017 р.). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
79. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
80. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж : Модэк, 1996. 224 с.
81. Копил Г. О., Струтинська І. Ю. Самостійна робота студентів у контексті Болонського процесу: значення, можливості, європейський досвід. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2014. № 50. С. 21–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpkov_2014_50_7
82. Костюк Н. Г. Интеграция современного научного знания: Методологический анализ / под ред. Н. Г. Костюк. Киев : Высшая школа, 1984. 184 с.
83. Крамська С. Теоретичний аспект проблеми самостійної учбової діяльності студентів музично-педагогічного профілю в умовах вищої школи. *Молодь і ринок*. 2015. № 9. С. 121–126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_9_28
84. Красицька Г. В. Професійна педагогіка. URL: http://lubbook.org/book_303_glava_15_Tema_13.Mizhpredmetni_zv????.html
85. Красношликова О. Г. Современное определение сущности профессионализма педагога. *Ползуновский вестник*. 2005. № 3. С. 88–92. URL: <http://elib.altstu.ru/elib/books/books.htm>
86. Крутецкий В. А. Педагогические способности как профессионально значимые качества личности в системе формирования социально активной личности учителя. *Формирование социально активной*

- личности учителя* : сб. науч. тр. / отв. ред. В. А. Сластенин. Москва : МГПИ, 1983. С. 36–43.
87. Кузнєцова О. В. Хорове виховання учнів у контексті традицій загальної музично-естетичної практики в українській школі. *Естетика і етика педагогічної дії*. Київ, 2015. С. 51–59.
 88. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. 97 с.
 89. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 84 с.
 90. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. Санкт-Петербург : Коломна, Рязань, 2008. 76 с.
 91. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
 92. Кульчицький О. Інтегративний зв'язок психічних функцій і явищ. *Основи філософії і філософських наук*. Мюнхен-Львів, 1995. С. 75–89.
 93. Курбонова Г. М. Интеграция и взаимодействие учебных дисциплин в структуре компетентностной модели профессиональной подготовки педагога-музыканта. *Педагогика искусства*. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kurbonova.pdf
 94. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2008. № 8, 9. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2008/NiO_8-9_2008/pedagogika/kurl.htm
 95. Лабунець В. М., Карташова Ж. Ю. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. 236 с.
 96. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1995. 304 с.

97. Лисенко Н. В. Самостійна робота студентів у процесі впровадження кредитно-модульної системи оцінювання знань. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 1. С. 89–92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_1_21
98. Литвиненко С. А. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. №2. С.11–14.
99. Лісова С. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 34–53.
100. Ліфарева Н. В. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр. навчальної літератури, 2003. 240 с.
101. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 1. URL: Intellect-invest.org.ua/.
102. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф.* Харків : ОВС, 2002. 167 с.
103. Маклаков А. Общая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 583 с.
104. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва : Просвещение, 1988. 163 с.
105. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
106. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 397 с.
107. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

108. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. №8. С. 87–89.
109. Маркова А. К. Психология профессионализма : монография. Москва : МГФ Знание, 1996. 308 с.
110. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
111. Мартинюк А. К. Формування музичної культури студента як змістовна константа диригентської педагогіки Миколи Колесси. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі : зб. наук. праць IV міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 лютого 2017 р. : у 2 ч. Переяслав-Хмельницький. Ч.І. С.89–93.
112. Масол Л. Новый стандарт мистецької освіти : науковий коментар до основних змін. URL: <https://loippo-poch-klass.edukit.lg.ua/Files/downloads/mystectvo.doc>
113. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. Київ : 2006. 432 с.
114. Мацко Л. А., Прищак М. Д., Первушина Т. В. Основы психологии та педагогіки. Психология : Лабораторний практикум. Вінниця : ВНТУ, 2010. URL: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/opp/18.html>
115. Медведев В. Е. Дидактические основы межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки учителя : монография. Москва ; Елец, 1998. 139 с.
116. Медушевский В. О. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1979. 319 с.
117. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. *Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха*. URL: http://school88.ru/content/psihology/D_Motiv.htm
118. Митина Л. М. Психология труда и профессиональное развитие учителя. Москва : Академия, 2004. 320с.

119. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія : навчальний посібник (двомовний). Суми : вид-во «Козацький вал», 2009. 208 с.
120. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 19 с.
121. Музичні здібності. *Відкрита енциклопедія Арт-Пси*. URL: http://www.psycosmology.ru/art/index.php/Способности_музыкальные
122. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 20 с.
123. Наказ Міністерства освіти і науки України № 665 від 01.06.2013р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів». URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672->.
124. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>.
125. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
126. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учебных заведений : в 3 кн. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. Москва : Просвещение, 1995. 512 с.
127. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.
128. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста. *Вестник УРАО*. 2002. № 1. С. 3–21.
129. Ніколаєнко П. М. Концептуально-принципові засади навчання диригування майбутніх вчителів музики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

- Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 8 (13). С.121–125.
130. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, Вид-во “АКОНІТ”, 2006. Т. 1: А–К. 926 с.
 131. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей. Москва : Изд-во “Эгвес”, 2010. 208 с.
 132. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов. Изд. 23-е, испр. / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва : Русский язык, 1990. 917 с.
 133. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посібник. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
 134. Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения / Алексюк А. Н., Аюрзанайн А. А., Пидкасистый П. И., Козаков В. А. Киев : ИСДО, 1993. 223 с.
 135. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / Щекатунова Г. Д. та ін. ; за ред. Г. Д. Щекатунової. Київ : Пед. думка, 2013. 264 с.
 136. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. 1. С. 60–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_1_10
 137. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. Галузь знань 0202 Мистецтво. Напрямок підготовки 6.020204 Музичне мистецтво. Київ : МОНУ, 2009. 18 с.
 138. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / Биков В. Ю. та ін. ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ : Атіка, 2010. 88 с.
 139. Падалка Г. М. Акмеологічна арт-педагогіка: предмет, принципи, методичні підходи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика*

- мистецької освіти* : збірник. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 10 (15). С. 9–14.
140. Падалка Г. М. Вчитель, музика, діти. Київ : Музична Україна, 1982. 143 с.
 141. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мист. дисциплін) : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
 142. Падалка О. С., Нісімчук А. С. Технологія інтенсивної педагогічної освіти : монографія. Луцьк: ПДВ «Твердиня», 2011. 576 с.
 143. Пастушенко Л. А. Принцип інтеграції у формуванні професійної компетентності учителя музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2013. №1. С. 203–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_1_47
 144. Педагогічна майстерність : підручник / Зязюн І. А. та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 286 с.
 145. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие. Москва : ВЛАДОС, 1997. 384 с.
 146. Пихтіна Н. П. Основи педагогічної техніки : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 316 с.
 147. Плугіна М. І. Акмеологічна концепція професійного становлення викладачів вищої школи. 2009. URL: <http://medbib.in.ua/osnovnyie-polojeniya-vyinosimyie32931.html>
 148. Пляченко Т. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол. : В. В. Радул та ін. Кіровоград : КДПУ, 2014. Вип.133. С. 50–57.
 149. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высш. шк., 2004. 512 с.
 150. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2008. 231 с.
151. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
152. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–22.
153. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 21 с.
154. Профессиональная компетентность. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : Профессиональное образование, 1999. Т. 2. 488 с. URL: <http://www.anovikov.ru/dict.htm>
155. Психология и педагогика : учебное пособие / под. ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.
156. Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. Москва : Изд-во МГУ, 1982. С. 231–234. URL: <http://www.psychology.ru/library/00027.shtml>
157. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 656 с. URL: <http://bibliograph.com.ua/psihologia-2-1/78.htm>
158. Пухальский Т. Д. Сущность профессиональной компетентности учителя музыки. Актуальные проблемы педагогики искусства (музыки и хореографии) : сборник тезисов III Международной научно-практической конференции, 20–22 марта 2014 г., г. Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова / под ред. В. П. Ревы. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2014. С. 83–86.
159. Пухальський Т. Д. Акмеологічний підхід у формуванні професійної компетентності учителів музики. Наукові праці Кам'янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 15,

у 3-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Т.1. С. 179–180.

160. Пухальський Т. Д. Аналіз змісту формування професійної компетентності вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. Вип. 45. С. 95–100.
161. Пухальський Т. Д. Диригентсько-хорові дисципліни у формуванні професійної компетентності учителів музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 8. С.100–101.
162. Пухальський Т. Д. Діагностика та аналіз рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів засобами диригентсько-хорових дисциплін. *ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 28 September 2018* [Electronic resource]. Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2018. С.180-189.
163. Пухальський Т. Д. Ефективна організація самостійної роботи студентів важлива умова формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. №1. С. 156–162.
164. Пухальський Т. Д. З історії розвитку шкільного хорового співу в Україні. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-

- Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 103–105.
165. Пухальський Т. Д. Засоби диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності вчителя музики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. Тернопіль, 2016. № 3. С.129–135.
 166. Пухальський Т. Д. Засоби формування професійної компетентності вчителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін. Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 28-29 жовтня 2016 р. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 47–49.
 167. Пухальський Т. Д. Компетентність – необхідний компонент професійної майстерності учителя музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Вип. 3. С. 232–233.
 168. Пухальський Т. Д. Компонентна структура професійної компетентності учителя музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць / [гол. ред. Лабунець В. М.]. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 131–137.
 169. Пухальський Т. Д. Організація системи взаємозв'язків диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 22 (27). Ч. 2. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 88–96.
 170. Пухальський Т. Д. Особистісна складова професійної компетентності учителя музики. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 128–134.

171. Пухальський Т. Д. Педагогічні умови формування професійної компетентності вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. *International Collection of scientific proceedings «European Cooperation»*. Варшава, 2016. Vol 11, No18. С. 54–67.
172. Пухальський Т. Д. Підготовка майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: практико-орієнтований підхід. *Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Дрогобич, 19–20 жовтня 2017 р.* / редкол. : І. Л. Бермес, В. В. Полюга. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2017. С. 319–327. URL: <http://ddpu.drohobych.net/konf-xorove-mystectvo/>
173. Пухальський Т. Д. Поняття компетентності та професіоналізму у психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. Вип. 701. С. 126–133.
174. Пухальський Т. Д. Практико-орієнтований підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 16, у 3-х т.* Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Т.1. С. 174–175.
175. Пухальський Т. Д. Програма комплексного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : програма та методичні рекомендації для спеціальності «014 Середня освіта (музичне мистецтво)» / автор-упорядник Т. Д. Пухальський. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. 88 с.
176. Пухальський Т. Д. Професійна компетентність учителя музики: аналіз поняття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол. :

- В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 149. С. 137–142.
177. Пухальський Т. Д. Професіографічні методи в підготовці майбутніх учителів музики. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики : матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 15-16 березня 2016 р.) / за ред.: Т. В. Мартинюк, Л. Г. Кондратова. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр "Люкс", 2016. С. 62–64.
 178. Пухальський Т. Д. Розвиток професійного потенціалу майбутніх учителів музики на заняттях хорового класу. Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика : материалы II Международной научно-практической конференции, г. Минск, 7-8 апреля 2011 года. Минск: БДПУ, 2011. С. 305-306.
 179. Пухальський Т. Д. Розвиток техніки диригування та теоретична підготовка студентів на індивідуальних заняттях з хорового диригування. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 10, у 5-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Т.4. С. 108-109.
 180. Пухальський Т. Д. Структурні елементи професійної компетентності учителя музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 7. С. 135–136.
 181. Пухальський Т. Д. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: хід та результати експерименту. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2018. № 8. URL: <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2018-rik/128-8/706->

formuvannya-profesijnoji-kompetentnosti-majbutnikh-uchiteliv-muziki-zasobami-dirigentsko-khorovikh-distsiplin-khid-i-rezultati-eksperimentu.

182. Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 24 с.
183. Пушкарьова Т. Інтегроване навчання як засіб гармонізації розвитку дитини. *Теорія та історія мистецької освіти*. 2004. № 6. С. 5–7.
184. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. 480 с.
185. Растригіна А. Формування фахових компетенцій у класі хорового диригування як основа професіоналізму майбутнього педагога-музиканта. *Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції / ред.-упор. : П. Гушоватий, З. Гнатів*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. С. 3–8.
186. Раструба Т. В. Формування навичок самостійної роботи студентів-початківців у класі хорового диригування. *Проблеми мистецької освіти*. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. №5. С. 108–114.
187. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. С. 235–237.
188. Рибалко Л. С. Самореалізація як педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія*. 2002. Вип. 20. С. 59–63.
189. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности. Ростов на Дону : РГПУ, 1994. 240 с.
190. Рогожникова Р. А. Профессиональная компетентность будущего учителя по формированию дисциплинированности школьника. Пермь : Пермский государственный университет, 1996. 153 с.

191. Рождественский Б. П. Эстетическое воспитание учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 22 с.
192. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : наук.-метод. зб. / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багато профільний центр, 2006. 592 с.
193. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. Вид. 2-е, допов. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 215 с.
194. Ростовський О. Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи. Мистецтво та освіта. 2002. №4. С. 9–13.
195. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 712 с.
196. Руденко В. М. Математична статистика : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
197. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ, 2002. 269 с.
198. Сверлюк Я. В. Концептуалізація компетентнісного підходу в диригентсько-оркестровій освіті. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 66-70.
199. Сверлюк Я. В. Педагогічний феномен професійної компетентності диригента оркестрового колективу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Психологія і педагогіка. 2013. Вип. 22. С. 174-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2013_22_38.

200. Сверлюк Я. В. Професійна рефлексія диригента як психологічний феномен. *Нова педагогічна думка*. 2017. №4. С.121-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2017_4_35.
201. Світайло С. В. Особливості формування фахової компетентності учителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні науки»*. Київ, 2011. Вип. 95. С. 207–215.
202. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
203. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 35с.
204. Серганюк Ю. М., Серганюк Л. І., Їжак В. О. Методика аналізу хорових творів. Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1992. 112 с.
205. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающихся сред. *Школьные технологии*. 2006. № 3. С. 58–65.
206. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
207. Синенко В. Я. Профессионализм учителя. *Педагогика*. 1999. № 5. С. 45–51.
208. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
209. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 12. С. 4–16.
210. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. URL: <http://slovopedia.org.ua/36/53407/246692.html>
211. Словник іншомовних слів. URL: <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=14723&action=show>

212. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 304 с.
213. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. Харків : Константа, 2002. 256 с.
214. Смирнова Т. А. Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 39 с.
215. Совік Т. В. Формування музично-естетичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення музичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Кам'янець-Подільський, 2012. 24 с.
216. Современный толковый словарь русского языка / сост. Л. Прокофьева. Санкт-Петербург : Норинт, 2005. 960 с.
217. Софроній З. В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 22 с.
218. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В.І. Волович та ін.; зад заг. ред. В.І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
219. Сприймання музичне. *Словопедія*. URL: <http://slovopedia.org.ua/58/53409/387989.html>
220. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Київ : МОНУ, 2003. 63с.
221. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога. Москва : Флинта, 1998. 349 с.

222. Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 28. Т.1. С. 278-285.
223. Стрельніков В. Ю. Розвиток компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 1995. 160 с.
224. Сущенко Л. П. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. Київ : КІМ, 2008. 424 с.
225. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.
226. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / Курлянд З. Н. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
227. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / ред.-сост. Н. С. Лейтес. Москва : Педагогика, 1985. Т.1. 329 с.
228. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды* : в 2-х т. Москва, 1985. Т. 1. 222 с.
229. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Серія "Педагогічні науки". Луцьк, 2015. № 1(302). С. 124-129.
230. Токарь Л. Самостійна робота як основна форма здійснення самостійної навчальної діяльності студентів у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2011. № 1. С. 124-128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_1_28
231. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка (онлайн версия). URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-24182.htm>

232. Федоришен В. І. Акмеологічний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін у контексті європейського освітнього простору. *Молодь і ринок*. 2012. № 10 (93). С. 50–53.
233. Федорчук В. В. Формування здатності до рефлексії в професійній підготовці вчителя музики. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 2. С. 28–35.
234. Філософський словник. Вид. 2, перероб. і доп. / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
235. Франчук Т. Й. Цілісний освітній простір: педагогічні основи формування : монографія. Кам'янець-Подільський, 2009. 244 с.
236. Хоменко С. В. Самостійна робота у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38-39. С. 367-372. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_59
237. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. URL: <http://zavantag.com/docs/2979/index-21341.html>
238. Хуторской А. В. Современная дидактика. Москва : Высшая школа, 2007. 639 с.
239. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 58–64.
240. Цзян Х. 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.
241. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 29 с.
242. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної

- підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 22 с.
243. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Т. П. Цюман. Київ : Український фонд «Благополуччя дітей», 2018. 56 с.
244. Цюряк І. О. Методика застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 23 с.
245. Цюряк І. О. Музично-педагогічні технології в диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики. *Імідж сучасного педагога*. 2011. №7 (116). С.14–16.
246. Черкасов В. Ф. Вплив концертної діяльності на виконавську практику студентів музично-педагогічних факультетів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія* : зб. статей. Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2007. Вип. 16. Ч. 2. С.159–167.
247. Чернишева Г. А. Самостійна робота студентів як фактор підвищення ефективності навчального процесу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2014. № 5(2). С. 240-248. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2014_5\(2\)__35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2014_5(2)__35)
248. Шевченко Г. П. Тенденції взаємодії мистецтв в теорії та практиці естетичного виховання. *Радянська школа*. 1986. № 7. С. 42–47.
249. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2008. 310 с.
250. Ши Цзюнь-Бо. Методи формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 20 с.

251. Шинтяпіна І. В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 20 с.
252. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк*. 2002. №3. С. 20–21.
253. Шулдик Г. О., Шулдик В. І. Педагогічна практика : навч. посіб. Київ : Науковий світ, 2000. 143 с.
254. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2008. №4. С.16–19.
255. Юдзіонук Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 21 с.
256. Юнда В. В. Форми та методи розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів на уроці диригування. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2012. № 11(1). С. 251-255. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_11\(1\)__46](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_11(1)__46)
257. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 160 с.
258. Яворский Б. Объяснительная записка о методах и системе преподавания в Киевской консерватории (1917–1921). РГАЛИ. Ф. 146. № 5172. Л. 5.
259. Яропуд З. П. Диригентська практика у духовній хоровій музиці : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д.Г., 2011. 147 с.
260. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
261. Burke J. (1991) 'Competence and higher education: Implications for institutions and professional bodies', in RAGGATT, P. and UNWIN, L. (Eds)

- Change and Intervention: Vocational Education and Training, London, The Falmer Press. P. 22–46.
262. Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO): An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. University of Neuchatel, October, 2001. 279 p.
 263. Demorest S. (1992) Information Integration Theory: An Approach to the Study of Cognitive Development in Music. *Journal of Research in Music Education*, 40. P. 126–138.
 264. Erickson K. (2004). Focusing on Arts Integration. A workshop for county In-service for Art Educators.
 265. Evetts J. (2014) The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. P. 29–56.
 266. Farr J. L. and Middlebrooks C. L. (1990) ‘Enhancing motivation to participate in professional development’, in WILLIS, S.L. and DUBIN, S.S. (Eds) *Maintaining Professional Competence*, San Francisco, JosseyBass. P. 195–211.
 267. Guglielmino L. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(1). P. 1–14.
 268. Jacobs H. (2005). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
 269. Maslow A. (1987). *Motivation and Personality*, N.Y. : Harper&Row. 293 p.
 270. Mulder M. (2014) Conceptions of Professional Competence. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* pp. P. 107–137.
 271. Pelekh Y. V., Oksentiuk N.V. (2016) The role of personality resources in cultivating self-efficacy in ukrainian students. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 5(33). 2016. P. 64–87.

272. Prichard J. & Cornett-Murtada V. (2011). Music and the Mind: A New Interdisciplinary Course on the Science of Musical Experience. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. 9(2). P. 92–97.
273. Ruchen Dominique S. (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. P. 65–67.
274. Suraco T. L. (2006) An Interdisciplinary Approach in the Art Education Curriculum. Thesis, Georgia State University, 2006. 123 p. URL: https://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/7
275. William H. (2003). Liberal Education. Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. Vol. 96. № 4. P. 6–11.

ДОДАТКИ

Додаток А

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
підготовки бакалавра
з галузі знань 0202 Мистецтво
за напрямом 6.020204 Музичне мистецтво*
Форма навчання - денна

Кваліфікація - Вчитель музичного мистецтва
Термін навчання - 4 роки
на основі повної загальної середньої освіти



I. Графік навчального процесу

Курс	Вересень				Жовтень				Листопад				Грудень				Січень				Лютий				Березень				Квітень				Травень				Червень				Липень				Серпень						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
1																																																			
2																																																			
3																																																			
4																																																			

Позначення: ☐ теоретичне навчання і модульний контроль; ☐ С екзаменаційна сесія; ☐ П практика; ☐ К канікули; ☐ А державна атестація; ☐ В відвіскона підготовка (навчальний збір);

II. Зведені дані про бюджет часу, тижні

Курс	Семестр	Теоретичне навчання і модульний контроль		Екзаменаційна сесія		Практика		Державна атестація		Канікули		Разом
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1	18	2							2	22	
	2	18	2							10	30	
2	3	18	2							2	22	
	4	17	3							10	30	
3	5	18	2							2	22	
	6	15	2	3						10	30	
4	7	17	3							2	22	
	8	10	3	7	1						21	
Разом	131	19	10	1	38	199						

III. Практика

Назва практики	Семестр	Типові	Кредити ECTS
Навчальна			
Педагогічна практика (пропедевтична)	6	3	4,5
Виробнича			
Педагогічна практика (виробнича)	8	7	10,5

IV. Державна атестація

Назва навчальної дисципліни	Форма державної атестації	Семестр	Тижні
1. Методика музичного виховання. 2. Основний музичний інструмент. 3. Хорове диригування.	Комплексний екзамен	8	1

V. План навчального процесу

Шифр за ОПП	Назва навчальної дисципліни	Семестровий контроль		екзамени	зачислені	Курсові роботи	Модульні контрольні роботи	ECTS	Кількість годин					Кількість аудиторних годин за курсами і семестрами							
									Затятийний обсяг	Всього	лекції	зокрема:		Самостійна та індивідуальна робота	Кількість тижнів у семестрі						
		практичні та семінарські	лабораторні									1	2		3	4	5	6	7	8	
																					Аудиторних годин
		1	2						3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ																					
1.1. Дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки																					
ГЕ 01	Українська мова (за професійним спрямуванням)	5	3, 4		4,5х1	3,0	108	72	18	54	36	36			16	36	20				
ГЕ 02	Історія України	1			1х1	3,0	108	48	24	24	60	60	48								
ГЕ 03	Історія української культури	3			3х1	2,0	72	32	16	16		40			32						
ГЕ 04	Інше мова	4	2		1-4х1	5,0	180	80	80	80		100	20	20	20	20					
ГЕ 05	Філософія	4			4х1	3,0	108	48	26	22		60			48						
ГЕ 06	Психологія	7			7х1	2,0	72	32	22	10		40						32			
1.2. Дисципліни математичної, природничо-наукової підготовки																					
МІН 01	Музична інформатика	4			3,4х1	6,0	216	90	10	10	80	126			50	40					
МІН 02	Основи медичних знань	5			5х1	1,0	36	16	6	10		20				16					
МІН 03	Важка фізіологія і гігієна	2			2х1	1,5	54	26	10		16	28			26						
МІН 04	Гармонія	5			2,4,5х1	5,0	180	90	4	32	54	90	18	18	18	18					
МІН 05	Сольфеджіо	5			1-5х1	7,0	252	126	8	34	84	126	26	26	24	24	26		26		
МІН 06	Поліфонія	7			7х1	1,5	54	26	16	10		28									
МІН 07	Історія зарубіжної музики	5			2,4,5х1	10,0	360	160	100	60		200	28	38	26	26	42				
МІН 08	Історія української музики	8			8х1	3,0	108	54	34	20		54					18	18	18		
МІН 09	Аналіз музичних творів	6			6х1	4,0	144	64	28	16		20	80				32	32			
МІН 10	Постановка голосу	7			2,4,7х1	6,0	216	108	108		108	108	16	16	18	18	16	10	14		
МІН 11	Хорове мистецтво	1			1х1	1,0	36	18	12	6		18	18								
1.3. Дисципліни загальнопрофесійної підготовки																					
ЗП 01	Психологія	2			1,2х1	7,5	270	90	48	42		180	30	60							
ЗП 02	Педогогія	4			3,4х1	5,0	180	60	34	26		120			42	18					
ЗП 03	Історія педагогіки	7			7х1	2,5	90	42	14	28		48						42			
ЗП 04	Безпека життєдіяльності		1д		1х1	1,5	54	36	18	18		18	36								
ЗП 05	Основи охорони праці	7			7х1	1,5	54	36	18	18		18						36			
1.4. Дисципліни професійної і практичної підготовки																					
ПП 01	Методика музичного виконання	7			6	4-7х1	7,5	270	126	46	52	28	144			20	44	26	36		
ПП 02	Хоровий клас						30,0	1080	500	0	500	0	580	50	96	50	48	70	60		
ПП 02.01	Хоровий клас I	1,3			1-3х1	11,5	414	196		196		218	50	96	50				56		
ПП 02.02	Хоровий клас II	6,8			4-8х1	18,5	666	304		304		362			48	70	60	70	56		
ПП 03	Хорове диригування						7,0	252	124	0	124	0	128	12	14	12	14	18	20		
ПП 03.01	Хорове диригування I	2			2х1	1,5	54	26	26	26		28	12	14					16		
ПП 03.02	Хорове диригування II				4х1	1,5	54	26	26	26		28			12	14					
ПП 03.03	Хорове диригування III	6			6х1	2,0	72	36	36	36		36				18	18				
ПП 03.04	Хорове диригування IV	8			8х1	2,0	72	36	36	36		36						20	16		
ПП 04	Основи музичний інструмент						10,0	360	180	0	180	0	180	20	24	26	20	20	24		
ПП 04.01	Основи музичний інструмент I	2			1,2х1	2,5	90	44	44	44		46	20	24							
ПП 04.02	Основи музичний інструмент II	4			3,4х1	2,5	90	46	46	46		44			26	20					
ПП 04.03	Основи музичний інструмент III	6			5,6х1	2,5	90	46	46	46		44				26	20				
ПП 04.04	Основи музичний інструмент IV	8			7,8х1	2,5	90	44	44	44		46					20	20	24		

ГЕ 22 / ГЕ 23	Історія кобзарства / Основи здорового способу життя, профілактика ВІДСІДНУ		4	4х1	1,5	54	24	8	16		30									
ГЕ 24 / ГЕ 25	Українська музична педагогіка / Етнологія		3	3х1	2,0	72	24	14	10		48		24							
ГЕ 26 / ГЕ 27	Музична освіта на Поділлі / Елементарне музикання		8	8х1	2,0	72	24	14	10		48									24
	2.2.3. Дисципліни професійної і практичної підготовки																			
ПП 18	Аксамбілена гра		3	3х1	3,0	108	36		36		72		24	12						
ПП 19	Вокальний ансамбль		7	7х1	2,0	72	24		24		48								24	
ПП 20	Теорія і методика виконання дитячого музичного фольклору в загальноосвітній школі		1	1х1	3,0	108	36	22	14		72	36								
ПП 21	Актуальні питання розвитку української вокальної педагогіки		4	4х1	2,0	72	24	14	10		48				24					
ПП 22	Методика роботи з дитячим народно- інструментальним колективом		5	5х1	1,0	36	12	6	6		24				12					
	ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ ГОДИН І КРЕДИТІВ ECTS ДЛЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРА				240,0	8640	3714	906	2514		5210	540	526	542	512	482	390	478	244	
	Кількість годин на тиждень			98								30,0	29,2	30,1	30,1	26,8	26,0	28,1	24,4	
	Кількість модульних контрольних робіт											13	13	12	17	13	9	13	8	
	Кількість курсових робіт		1														1			
	Кількість залісів		41									6	6	6	6	5	4	5	3	
	Кількість екзаменів	32										3	3	3	3	4	4	5	5	

* У межах півного вибору студент може проїти підготовку в обсязі 684 год. (19 кредитів ECTS), 450 год. аудиторних занять. Упродовж семестру (8 семестр, 5 тижнів) - навчальний збір в обсязі 216 год. (6 кредитів ECTS), 144 год. аудиторних занять.

** Формою підрукового контролю з навчальної практики є залік, виробничої - екзамен.

Навчальний план затверджено на засіданні вченої ради педагогічного факультету _____ 2013 р. (протокол за № _____)

Декан педагогічного факультету

П.С.Каньоса



АНКЕТА

на вивчення у студентів спеціальності «Музичне мистецтво»
мотивації та здатності до самовдосконалення в процесі вивчення
диригентсько-хорових дисциплін

Шановні студенти, просимо відповісти на такі запитання:

- 1) Чи є у Вас бажання після завершення університету працювати учителем музики у ЗОШ?
☐ так; ☐ не знаю; ☐ ні.
- 2) Чи подобається Вам співати у хоровому колективі?
☐ так; ☐ не знаю; ☐ ні.
- 3) Чи подобаються Вам заняття хорового диригування?
☐ так; ☐ не знаю; ☐ ні.
- 4) Чи пропускаєте Ви заняття з диригентсько-хорових дисциплін?
☐ відвідую систематично;
☐ відвідую більшу частину;
☐ не відвідую. Вкажіть причину _____.
- 5) Хорова діяльність для мене:
☐ можливість самореалізуватися;
☐ можливість отримувати задоволення від хорового співу, брати участь у конкурсах і фестивалях;
☐ марна трата часу.
- 6) Де Ви плануєте використовувати досвід вокально-хорової роботи?
☐ працюючи в загальноосвітній школі;
☐ працюючи в мистецьких закладах;
☐ не буду використовувати.
- 7) Якщо б Вам запропонували підготувати номер до виховного заходу в ЗОШ в одному із трьох жанрів, Ви б обрали:
☐ хорове виконання;
☐ сольний вокальний номер;
☐ дитячий оркестр.

- 8) Чи плануєте Ви, працюючи в ЗОШ, організувати шкільний хор?
☐ так; ☐ не знаю; ☐ ні.
- 9) Чи відчуваєте Ви потребу у підвищенні рівня диригентсько-хорової підготовки?
☐ так; ☐ не знаю; ☐ ні.
- 10) Чи відвідували б Ви заняття з циклу диригентсько-хорових дисциплін, якщо завідома б мали позитивну оцінку?
☐ так; ☐ залежно від обставин; ☐ ні.
- 11) Виділіть пріоритетний мотив, який Вас стимулює до професійного вдосконалення:
☐ стати компетентним спеціалістом;
☐ завоювати суспільне визнання;
☐ досягти високооплачуваної посади;
- 12) Чи підвищуєте Ви свій рівень диригентсько-хорової підготовки у вільний час?
☐ так, регулярно; ☐ інколи; ☐ ні.
- 13) Чи вивчаєте Ви хорові твори поза заняттями з хорового диригування та хорового класу?
☐ так, часто; ☐ інколи; ☐ ні.
- 14) Ваші дії за виникнення труднощів у самостійному вивченні хорових творів:
☐ проаналізую їх природу, знайду способи їх розв'язання;
☐ пропущу складні місця і працюватиму далі;
☐ звернуся по допомогу до викладача.
- 15) Чи розширюєте Ви свій хоровий тезаурус новими творами шкільного репертуару?
☐ так, регулярно; ☐ інколи; ☐ ні.
- 16) Чи були б Ви згодні відвідувати репетиції хорового колективу у вихідні дні за умови, що буде можливість попрактикуватися у роботі з хором?
☐ так; ☐ не впевнений; ☐ ні.

17) Більшу кількість приділеного часу на підвищення рівня своєї диригентсько-хорової підготовки я проводжу:

- ☐ займаючись самоосвітою;
- ☐ працюючи під контролем викладача;
- ☐ відвідуючи заняття за розкладом.

Дякуємо за співпрацю!

Опрацювання результатів:

Шкала з 1 до 10 пит. – мотивація до диригентсько-хорової діяльності.
Шкала з 11 до 17 – здатність до самовдосконалення в процесі диригентсько-хорової підготовки. Результати вираховуються за сумою балів за відповіді (за 1-ий пункт – 3 бали; за 2-ий – 2 бали; за третій – 1 бал.) поділеної на кількість запитань. Отриманий коефіцієнт порівнюється за рівнями: високий – 2,5-3,0; середній – 1,9-2,4; низький – 1,0-1,8;

ТЕСТ «СТАВЛЕННЯ ДО ДИРИГЕНТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»
(авторська модифікація тесту В.І. Петрушина [145, с. 376-377])

Дайте відповіді «Так» або «ні» на запитання:

Ключ

1. Музичне мистецтво – здебільшого має колективний характер, тому професія диригента повинна вважатися головною.

Так

2. Мені подобається бути в центрі уваги.

Так

3. За вдачею я людина товариська і легко знаходжу спільну мову з людьми.

Так

4. Мені легко організувати людей для спільних дій.

Так

5. Я переглядаю записи різних диригентів для їх порівняння і пошуку найбільш вірного, на мій погляд, виконання.

Так

6. На заняттях з викладачем я не часто пропоную свій власний варіант інтерпретації.

Ні

7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні.

Ні

8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми.

Ні

9. Мої друзі вважають мене веселим і товариським.

Так

10. Я легко переживаю конфліктні ситуації порівняно з іншими.

Так

11. Я високо ціную мистецтво міміки і жесту.

Так

12. У мене часто бувають зіпсовані стосунки з іншими людьми через мою принциповість.

Ні

13. Я користуюся будь-якою можливістю, щоб виступити десь з хором колективом.

Так

14. У мене часто без причин може зіпсуватися настрій.

Ні

15. Поїздки на концерти і гастролі стомлюють мене.

Ні

16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, вважаю за краще спокійно обговорити проблему і ніколи не зриваюся.

Так

17. Мені подобається самостійно вивчати твори державної екзаменаційної програми з хоровим колективом.

Так

18. Моя диригентсько-хорова підготовка викликає у мене серйозне занепокоєння.

Ні

19. У колі своїх друзів я мало говорю про майбутній виступ з хором.

Ні

20. Навчаючись в університеті, я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми.

Так

21. Мені подобається примножувати свої диригентсько-хорові знання.

Так

22. Я не хвилююся, виконуючи будь-яку роботу за присутності великої кількості людей.

Так

23. Я шукаю будь-яку можливість попрактикуватися з хоровим колективом.

Так

24. Мені подобається працювати над передачею музичної виразності за допомогою диригентських жестів.

Так

25. Зазвичай, я знайомлюся з багатьма новими хоровими партитурами, окрім тих, що вивчаю у класі хорового диригування.

Так

26. Я б хотів якомога частіше виступати з хором у концертах.

Так

27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагають керівники творчих колективів.

Ні

28. Я вважаю, що під час виконання хорового твору диригенту не обов'язково викладатися, оскільки хористи і без нього зможуть добре заспівати.

Ні

29. На педагогічній практиці я використовую будь-яку можливість для організації колективного музикування.

Так

30. Я вважаю, що досягнути успіху в професії вчителя музики можна без освоєння диригентської техніки.

Ні

Опрацювання результатів:

За правильну відповідь на запитання зараховується «1» бал, неправильну «0».

Високий рівень – 21-30; середній – 11-20; низький – 0-10.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(автор К. Замфір, мод. А. Реана [187, с. 235-237])

Інструкція:

Прочитайте наведені нижче мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою, поставивши відмітку у відповідній позиції навпроти кожного мотиву:

	МОТИВИ	Дуже незначною мірою	Незначною мірою	Невеликою, але і не малою мірою	Достатньо великою мірою	Дуже великою мірою
		1	2	3	4	5
1	Заробітна плата					
2	Прагнення кар'єрного росту					
3	Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег					
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5	Потреба в досягненні соціального престижу і поваги					
6	Задоволення від самого процесу і результату праці					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					

КАРТКА САМООЦІНКИ

Оцініть за 12-бальною системою параметри кожного із показників:

ППП студента _____					Курс _____	
I. Здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів						
Загальний літературно-стилістичний аналіз	Музично-теоретичний аналіз	Вокально-хоровий аналіз	Виконавський аналіз	Словесно-образний аналіз	Середній бал:	
II. Володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом						
Методика розспівування хорового колективу	Робота над якістю хорового звучання	Робота над ансамблем	Якість володіння музичним матеріалом	Навички роботи з камертоном	Комунікативна взаємодія з хористами	Емоційна атмосфера репетиційного заняття
III. Вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу						
Плавність голосоведення	Якість побудови гармонічних функцій	Зручність теситурних умов для шкільного хору	Проективний аналіз виконання шкільним хором	Доцільність застосованих методів	Середній бал:	

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РЕФЛЕКСИВНОСТІ (за В.В.Пономарьовою)

Інструкція. Вам потрібно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У таблиці відповідей навпроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді:

- 1. абсолютно невірно*
- 2. невірно*
- 3. швидше невірно*
- 4. не знаю*
- 5. швидше вірно*
- 6. вірно*
- 7. абсолютно вірно*

Не задумуйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може. Та, що прийшла перша в голову, і є вірною.

Питання:

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти слухавку телефону, щоб подзвонити у справі, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі перебіг майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав плану.
12. Я віддаю перевагу дії, а не розмірковуванню над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко вирішую, чи купляти мені дорогу річ.
14. Зазвичай, щось замисливши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Часом я дію необдуманно.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж щось вирішити, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекає від мене оточення.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки з ним розмовляю.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
25. Розв'язуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. У більшості сварок я не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Бланк відповідей на питання:

№ питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Відповідь														
№ питання	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Відповідь														

**Загальна сума балів розраховується додаванням балів за прямі питання (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25) до решти обернених відповіді конвертуються за схемою: 1=7; 2=6; 3=5; 4=4; 5=3; 6=2; 7=1. Результати вираховуються за такою таблицею:*

Рівні	Низький				Середній				Високий		
Ранги	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Кількість балів	80 і нижче	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище

1. Якості особистості поділіть на дві колонки. До першої колонки виписіть якості, притаманні Вашому ідеалу (перелік «*Мій ідеал*»). Інші якості виписіть у колонку «*Неідеал*».

1. Акуратність	11. Заздрість	21. Нестриманість	31. Сором'язливість
2. Безтурботність	12. Захопленість	22. Образливість	32. Стриманість
3. Боягузливість	13. Злопам'ятство	23. Обережність	33. Терпимість
4. Вередливість	14. Легковір'я	24. Педантичність	34. Турботливість
5. Вишуканість	15. Мрійливість	25. Повільність	35. Упертість
6. Гордість	16. Наполегливість	26. Поміркованість	36. Холодність
7. Грубість	17. Ніжність	27. Поступливість	37. Чарівність
8. Жалісливість	18. Невимушеність	28. Рішучість	38. Чуйність
9. Жвавість	19. Нервовість	29. Розв'язність	39. Щирість
10. Життєрадісність	20. Нерішучість	30. Самозабуття	40. Ентузіазм

<i>Мій ідеал</i>	<i>Неідеал</i>

Короткий словник:

Вишуканий - той, хто вирізняється добрим естетичним смаком, приділяє велику увагу зовнішнім проявам.

Чарівний - той, хто викликає позитивні почуття, приємний, звабливий.

Ентузіазм - завзятість, емоційність у виконанні справи.

Розв'язність - нестриманість, некоректна поведінка, ігнорування інших.

Жалісливість - схильність до почуття жалості, співчуття.

Самозабуття - діяльність, що відрізняється великою захопленістю, за якою людина максимально занурюється в справу, яка викликає її інтерес, до того, що забуває про себе.

Невимушеність - здатність розкуто почувати себе в будь-якій ситуації, природність поведінки.

Педантизм – «сліпе» дотримання встановлених норм, дріб'язкова точність.

2. У переліку «Мій ідеал» відзначте Ваші реальні якості за принципом «так – ні», незалежно від рівня розвиненості якості. У переліку «Неідеал» відзначте якості, яких у Вас немає, теж за принципом «так – ні».

3. Підрахуйте загальну кількість відзначених якостей як у першому, так і в другому переліку (Р).

4. Визначте коефіцієнт самооцінки, поділивши одержану суму (Р) на загальну кількість якостей (40) (дивись набір якостей особистості):

$$K_c = P / 40,$$

де K_c - коефіцієнт самооцінки.

5. Результати порівняйте з оцінковою шкалою.

Оцінкова шкала

(високий рівень)

Коефіцієнт від 0,5 до 0,6.

Самооцінка адекватна, респондент самокритичний і не переоцінює себе.

(середній рівень)

Коефіцієнт від 0,4 до 0,5 або від 0,6 до 0,7.

Самооцінка має невеликі відхилення в бік переоцінки чи недооцінки.

(низький рівень)

Коефіцієнт від 0 до 0,4 свідчить про недооцінку своєї особистості, про підвищену критичність.

Коефіцієнт від 0,7 до 1 – засвідчує переоцінку своєї особистості, некритичне ставлення до себе.

МЕТОДИКА «МОТИВАЦІЯ ДО УСПІХУ»

(Автор методики Т. Елерс [117])

Методика оцінює силу прагнення до досягнення мети, до успіху.

Інструкція: Вам пропонується низка тверджень. За згоди з твердженням поруч з його цифровим позначенням поставте на бланку для відповіді знак «+» («так»), за незгоди - знак «-» («ні»).

Текст опитувальника

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше вирішую її одною з останніх.
5. Коли я два дні поспіль нічим не займаюся, то втрачаю спокій
6. У деякі дні мої успіхи нижчі середніх.
7. Щодо себе я більш суворий, ніж щодо інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домогся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої однокурсники вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Зазвичай, помітно, коли я працюю без натхнення.
19. Виконуючи роботу я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я налаштований на роботу, то роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться щось вирішувати, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не вдається, я нетерплячий.
36. Я, зазвичай, звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і становищу в суспільстві.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я можу піти і на крайні заходи.

Опрацювання результатів

По 1 балу оцінюються відповіді «так» за пунктами опитувальника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 і «ні» – за 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39.

Відповіді за пунктами 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Висновки: Що більша сума балів, то більше у респондента виражена мотивація на досягнення успіху.

Рівні:

Високий – від 23 до 32.

Середній – від 12 до 22.

Низький – від 0 до 11.

ТЕСТ «ОЦІНКА ЗДАТНОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ, САМООСВІТИ»
(за В. Андрєєвим [5, с. 555])

1. За що вас цінують ваші друзі?
 - а) відданий і вірний друг;
 - б) сильний і готовий у важку хвилину за них постояти;
 - в) ерудований, цікавий співрозмовник.

2. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
 - а) цілеспрямований;
 - б) працьовитий;
 - в) чуйний.

3. Як ви ставитеся до ідеї ведення особистого щоденника, до планування своєї роботи на рік, місяць, найближчий тиждень, день?
 - а) думаю, що найчастіше це марна трата часу;
 - б) я намагався це робити, але нерегулярно;
 - в) позитивно, оскільки я давно це роблю.

4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися, краще вчитися?
 - а) немає достатньо часу;
 - б) немає потрібної літератури;
 - в) не завжди вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які типові причини ваших помилок і прорахунків?
 - а) неуважний;
 - б) переоцінюю свої здібності;
 - в) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
 - а) наполегливий;
 - б) посидючий;
 - в) доброзичливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

- а) рішучий;
- б) допитливий;
- в) справедливий.

8. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:

- а) сила волі;
- б) пам'ять;
- в) обов'язковість.

10. Що найчастіше ви робите, якщо у вас з'являється вільний час?

- а) займаюся улюбленою справою, у мене є хобі;
- б) читаю художню літературу;
- в) проводжу час з друзями або в колі сім'ї.

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом має пізнавальний інтерес?

- а) наукова фантастика;
- б) релігія;
- в) психологія.

12. Ким би ви могли себе максимально реалізувати?

- а) спортсменом;
- б) вченим;
- в) художником.

13. Яким найчастіше вважають або вважали вас вчителі?

- а) працьовитим;
- б) кмітливим;
- в) дисциплінованим.

14. Який з трьох принципів вам найближчий і ви дотримуетесь його найчастіше?

- а) живи і насолоджуйся життям;
- б) жити, щоб більше знати і вміти;
- в) життя прожити – не поле перейти.

15. Хто найближче до вашого ідеалу?

- а) людина здорова, сильна духом;
- б) людина, яка багато знає і вміє;
- в) людина, незалежна і впевнена в собі.

16. Чи вдасться вам в житті домогтися того, про що ви мрієте в професійному і особистому плані?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все, так;
- в) як пощастить.

17. Які фільми вам найбільше подобаються?

- а) пригодницько-романтичні;
- б) комедійно-розважальні;
- в) філософські.

18. Уявіть собі, що ви заробили мільярд. Як би ви його витратили?:

- а) подорожував би і подивився світ;
- б) поїхав би вчитися за кордон або вклав би гроші в улюблену справу;
- в) купив би котедж з басейном, меблі, шикарну машину і жив би собі на втіху.

Опрацювання результатів:

Підрахунок загальної суми балів:

№ питання	Оцінкові бали відповідей	№ питання	Оцінкові бали відповідей
1	а) 2 б) 1 в) 3	10	а) 2 б) 3 в) 1
2	а) 3 б) 2 в) 1	11	а) 1 б) 2 в) 3
3	а) 1 б) 2 в) 3	12	а) 1 б) 3 в) 2
4	а) 3 б) 2 в) 1	13	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 2 б) 3 в) 1	14	а) 1 б) 3 в) 2
6	а) 3 б) 2 в) 1	15	а) 1 б) 3 в) 2
7	а) 2 б) 3 в) 1	16	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	17	а) 2 б) 1 в) 3
9	а) 2 б) 3 в) 1	18	а) 2 б) 3 в) 1

Здатність до саморозвитку та самоосвіти оцінюється за шкалою:

	Здатність до саморозвитку і самоосвіти	Сумарна кількість балів	Рівні
1	дуже низька	18 - 25	низький
2	низька	26 - 28	
3	нижче середньої	29 - 31	
4	трохи нижче середньої	32 - 34	середній
5	середня	35 - 37	
6	трохи вище середньої	38 - 40	
7	вище середньої	41 - 43	
8	висока	44 - 46	високий
9	дуже висока	47 – 50	
10	найвища	51 - 54	

ТЕСТ
на визначення обізнаності у диригентсько-хоровій галузі
(авторська розробка)

Шановні студенти, оберіть лише один варіант відповіді на запитання.

1. Елементами хорової звучності є:
 - а) ансамбль, стрій, нюанси;
 - б) акустика і приміщення;
 - в) темп і ритм;
 - г) співаки, диригент та приміщення.
2. Хоровому навчанню не підлягають:
 - а) діти з проблемами інтонування;
 - б) діти з грудним типом резонування;
 - в) діти із захворюванням слухового апарату;
 - г) діти без музичної підготовки.
3. Висота звуку залежить від:
 - а) від особливостей анатомічної будови голосового апарату;
 - б) від амплітуди коливання голосових складок;
 - в) від об'єму повітря, що вдихається;
 - г) від кількості змикань і розмикань голосових складок за секунду.
4. Що приводить в дію голосовий апарат?
 - а) резонатори;
 - б) дихання;
 - в) гортань;
 - г) артикуляційний апарат.
5. У якому віці повністю формується голосовий апарат?
 - а) у 5 - 9 років;
 - б) у 11 – 12 років;
 - в) у 20 – 23 роки;
 - г) у 30 – 40 років.
6. Тип голосу хориста визначається:
 - а) за діапазоном, у якому хорист може співати;
 - б) за тембром голосу;
 - в) за регістрами голосу співака;
 - г) від побажань співака.

7. За тридольною схемою диригується розмір:
- а) 6/8;
 - б) 9/8;
 - в) 4/8;
 - г) 12/8;
8. Джерело звукових коливань співацького голосу:
- а) гортань;
 - б) трахея;
 - в) голосові зв'язки;
 - г) бронхи.
9. Яка частина голосового апарату відповідає за тембр?
- а) гортань;
 - б) резонатори;
 - в) голосові зв'язки;
 - г) легені.
10. У період мутації у дітей лікар на огляді відзначає:
- а) потовщення та почервоніння голосових зв'язок;
 - б) потоншення голосових зв'язок;
 - в) запалення ротової порожнини;
 - г) збільшені гланди;
11. Високий голос хлопчиків:
- а) сопрано;
 - б) дискант;
 - в) альт;
 - г) тенор.
12. Яка природна вада не заважає школярам співати у хорі?
- а) гугнявість;
 - б) гаркавість;
 - в) заїкання;
 - г) шепелявість.
13. Що таке аранжування хорового твору?
- а) нова інтерпретація художнього образу музичного твору;
 - б) зміна мелодії для кращого звучання хорового твору;
 - в) переклад нотної партитури з одного виконавського складу на інший, спрощення або збагачення музичного матеріалу;
 - г) заміна гармонічних функцій музичного твору.

14. Що таке інтонування в хорі?
- а) точне відтворення голосом висоти звуку;
 - б) точне відтворення диригентських вказівок;
 - в) спів з нот;
 - г) володіння різними видами звуковедення.
15. Який період мутації триває найдовше?
- а) передмутаційний;
 - б) початковий;
 - в) безпосередня мутація;
 - г) післямутаційний.
16. Який вид фізіологічного дихання оптимальний у співі?
- а) клавікулярний;
 - б) костоабдомінальний;
 - в) абдомінальний;
 - г) глибокий.
17. Головною характеристикою правильного співочого дихання є:
- а) економний видих;
 - б) спів на опорі;
 - в) великий запас повітря;
 - г) короткий вдих.
18. Активною чіткою вимовою називається:
- а) дикція;
 - б) артикуляція;
 - в) фонема;
 - г) синтаксис;
19. За чотиридольною схемою диригується такий розмір:
- а) $9/8$;
 - б) $2/2$;
 - в) $12/8$;
 - г) $3/2$.
20. Приголосні [м], [н], [л], [р] називаються:
- а) м'якими;
 - б) сонорними;
 - в) дзвінками;
 - г) губними.

21. Теситура – це:

- а) відстань між крайніми звуками;
- б) частина діапазону;
- в) характеристика співочого голосу;
- г) висотне положення мелодії щодо діапазону голосу.

22. Тип хору може бути:

- а) однорідним, неоднорідним;
- б) однорідним, мішаним;
- в) багатоголосним;
- г) народним, академічним, шкільним.

23. Різниця між академічним та народним співом полягає в:

- а) манері звукоутворення;
- б) регіональних та соціальних ознаках;
- в) складі хорових партій;
- г) будові голосового апарату.

24. За якими ознаками розрізняються хори?

- а) регіональними та соціальними ознаками;
- б) за типом, видом, кількісним складом;
- в) за кількісним і якісним складом партій;
- г) за сферою діяльності.

25. До швидких темпів зараховується:

- а) Sostenuto;
- б) Grave;
- в) Vivo;
- г) Moderato.

26. Вертикальним строєм називається:

- а) мелодичний;
- б) гармонічний;
- в) зонний;
- г) хоровий.

27. Який з цих розмірів є складним та диригується за дводольною схемою?

- а) 9/8;
- б) 3/2;
- в) 12/8;
- г) 6/8.

Ключ тесту:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
а	в	б	б	в	а	б	в	б	а	б	в	в	а	г	в	б	а	в	б	г	б	а	б	в	б	г

ПЛАН АНАЛІЗУ ХОРОВОЇ ПАРТИТУРИ

I. ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

1. Відомості про авторів.
2. Жанрова належність.
3. Зміст твору.
4. Загальний характер твору.

II. МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

1. Структура музичної форми.
2. Ладотональність.
3. Гармонія.
4. Метроритм.
5. Темп.
6. Особливості фактури викладу.
7. Характеристика основної мелодії як музичної виразності.
8. Значення ролі акомпанементу.

III. ВОКАЛЬНО-ХОРОВИЙ АНАЛІЗ

1. Тип і вид хору, наявність дивізі та унісонів. Загальний діапазон хору й загальна теситура, прийом звуковедення, дихання.
2. Аналіз і характеристика кожної хорової партії:
Ансамбль частковий
 - а) діапазон хорової партії, теситура, наявність дивізі;
 - б) особливості ансамблю динаміки, темпу, ритму;
 Стрій мелодичний (інтонаційні труднощі)
 - а) особливості голосоведення і вплив напрямку мелодії на горизонтальний стрій;
 - б) визначення інтонаційних труднощів і шляхи їх подолання;
 - в) вплив динаміки, темпу й ритму на горизонтальний стрій.
3. Ансамбль загальний:
 - а) тип ансамблю;
 - б) визначення особливостей ансамблів динаміки, темпу, ритму й дикції залежно від теситурних умов;
 - в) ансамблеве співвідношення звуків у акордах з подвоєннями;
 - г) необхідність штучного ансамблю в деяких акордах.
4. Стрій гармонічний:
 - а) визначити вплив теситури, динаміки, темпу й ритму на вертикальний стрій;

б) на основі аналізу мелодичного строю визначити найскладніші гармонічні сполучення чи акорди та вказати спосіб інтонування аби уникнути можливих змін строю.

5. Дикція:

- а) вплив на дикцію темпу, штрихів, ритму, теситури, нюансів;
- б) аналіз найскладніших поєднань слів у тексті;
- в) аналіз закінчень слів між музичними реченнями, епізодами, частинами й перед паузами, де можлива нечітка вимова;
- г) особливості вимови деяких слів у тексті;
- г) збіг і розбіжність наголосів у словах із сильною долею в такті.

IV. ВИКОНАВСЬКИЙ АНАЛІЗ

- 1. Аналіз динаміки й кульмінацій (загальні і часткові).
- 2. Аналіз фразування: визначення логічних наголосів залежно від змісту літературного тексту або від логіки побудови музичної думки (якщо у творі немає літературного тексту) з урахуванням форми твору.
- 3. Змістові цезури.
- 4. Відповідність або розбіжність логічних наголосів і музичних кульмінацій.
- 5. Диригентські труднощі.

КАРТКА ЕКСПЕРТНОЇ ОЦІНКИ

показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів
музики засобами диригентсько-хорових дисциплін

ППП студента					Курс	
I. Здатність до музично-теоретичного та словесно-образного аналізу хорових творів						
Загальний літературно-стилістичний аналіз	Музично-теоретичний аналіз	Вокально-хоровий аналіз	Виконавський аналіз	Словесно-образний аналіз	Середній бал:	
II. Володіння педагогічними та методичними засадами роботи зі шкільним хоровим колективом						
Методика розспівування хорового колективу	Робота над якістю хорового звучання	Робота над ансамблем	Якість володіння музичним матеріалом	Навички роботи з камертоном	Комунікативна взаємодія з хористами	Емоційна атмосфера репетиційного заняття
III. Вміння адаптувати хоровий репертуар до можливостей шкільного хорового колективу						
Плавність голосоведення	Якість побудови гармонічних функцій	Зручність теситурних умов для шкільного хору	Проективний аналіз виконання шкільним хором	Доцільність застосованих методів	Середній бал:	

IV. Розвиненість виконавських та інтерпретаційних вмінь								
Якість володіння технікою хорового диригування	Вокально-хорова підготовка (спів хорових партій)	Інструментальна підготовка (гра хорових партитур)	Музичність, емоційність, переконливість, артистизм	Виконавська надійність у концертному виступі	Інтерпретаційні вміння	Реалізація художнього задуму	Середній бал:	
V. Розвиненість комунікативних вмінь та здатність до інтерактивної взаємодії зі школярами у процесі хорового навчання								
Мовленнєві здібності	Рівень педагогічного спілкування	Організаційно-комунікативні здібності	Здатність до емпатії	Емоційна атмосфера спілкування з хором	Сугестивність спілкування з хором	Організація творчої діяльності	Ефективність невербальної взаємодії (мануальна техніка)	Середній бал:

Оцінки виставляються за 12-ти бальною шкалою:

- низький рівень – 1-4 б;
- середній рівень – 5-8 б;
- високий рівень – 9-12 б.

ТЕСТ

на визначення рівня методичної підготовки до роботи зі шкільним хоровим колективом

Шановні студенти, оберіть лише один варіант відповіді на запитання.

1. Природний ансамбль у співі досягається завдяки:
 - а) зручній теситурі;
 - б) динамічним змінам;
 - в) правильному звукоутворенню;
 - г) ланцюговому диханню.
2. На ранніх етапах роботи над формуванням дитячого голосу використовують прийом звуковедення:
 - а) стакато;
 - б) нон легато;
 - в) легато;
 - г) глісандо.
3. Характерною особливістю академічного співу є:
 - а) природність звукоутворення;
 - б) вивіреність строю;
 - в) чіткість дикції;
 - г) прикритість, округленість звуку.
4. Що передбачає робота над досягненням гармонічного ансамблю:
 - а) виявлення головної мелодичної теми хорового твору;
 - б) роботу над метроритмічною та темповою злагодженістю;
 - в) дотримування правил інтонування в акорді;
 - г) підігрування гармонічних функцій на інструменті.
5. Хроматичний півтон вгору інтонується:
 - а) з тенденцією до підвищення;
 - б) з тенденцією до пониження;
 - в) високо;
 - г) стійко.
6. Яка голосна краще сприяє злагодженому хоровому звучанню:
 - а) [e];
 - б) [a];
 - в) [i];
 - г) [y].

7. Вокальний прийом «Мікст» заснований на:
- а) примарних звуках;
 - б) фальцетних звуках;
 - в) низьких звуках;
 - г) грудному регістрі.
8. Досягти мелодичного ансамблю можливо за допомогою:
- а) метроритмічної злагодженості;
 - б) темпової злагодженості;
 - в) норм звучання тонів та півтонів в унісоні;
 - г) динамічної злагодженості.
9. Досягти чистоти хорового звучання легше:
- а) співаючи звукоряд;
 - б) інтонуючи чисті інтервали;
 - в) інтонуючи секунди та терції.
 - г) співаючи в унісон.
10. Вокаліз – це:
- а) спів закритим ротом;
 - б) сила звучання голосних звуків у музичній мові;
 - в) вправа для розспівування;
 - г) правила вокальної вимови.
11. На початковому етапі розвитку багатоголосся в шкільному хорі доцільно використовувати:
- а) поліритмічне багатоголосся;
 - б) терцове двоголосся;
 - в) октавний спів;
 - г) канони.
12. У роботі над вдосконаленням звучання хорових партій важливо, щоб:
- а) звук був чітким, голосним, на опорі;
 - б) звук був тихим задля вдосконалення почуття ансамблю в партії;
 - в) звук був динамічно рівним між учасниками хорової партії;
 - г) звук був однорідним, збалансованим, тембральнозлитним;
13. Ауфтакт – це:
- а) знак хористам для сумісного вдиху перед початком співу;
 - б) знак для сумісного вдиху, вступу та виконання твору в заданому темпі, динаміці, характері;
 - в) інформація для хористів про темп, динаміку, характер твору;
 - г) прийом активізації уваги хористів перед початком співу.

14. З яких елементів складається диригентський жест?
- а) замах і точка;
 - б) замах і падіння;
 - в) замах і віддача;
 - г) замах, падіння, віддача.
15. У розробці художньо-виконавського плану хорового твору диригент може варіювати:
- а) характер звуковедення.
 - б) метричну основу твору;
 - в) поетичний текст;
 - г) структуру твору.
16. Задля досягнення кульмінації твору диригент має:
- а) посилити активність жестів;
 - б) прискорити темп;
 - в) наблизитись на один крок до хору;
 - г) внести відповідні позначки в партитури хористів.
17. Чистоти інтонування в роботі з хором можна досягти завдяки:
- а) розвиненому слуху диригента;
 - б) постійному звертанню на це уваги хористів.
 - в) досконалому знанню партій хористами;
 - г) цілеспрямованому формуванню у співаків вокально-хорових навичок.
18. Досягнення якісного ансамблю у звучанні хору можливе за умов:
- а) максимально точного жесту диригента;
 - б) ритмічної, інтонаційної, динамічної і тембральної злагодженості;
 - в) постійної роботи над динамікою, інтонацією і темпом;
 - г) чисельному наповненню хорових партій.
19. Придихова атака характеризується змиканням зв'язок:
- а) перед початком видиху;
 - б) одночасно з видихом;
 - в) після початку видиху;
 - г) незалежно від вдиху.
20. Дикційні недоліки в хоровому виконанні долаються за умов:
- а) постійних вправ на артикуляцію окремих звуків, складів, слів, фраз;
 - б) постійного звертання уваги співаків на якість артикуляції в процесі хорових занять;
 - в) систематизованих вправ на артикуляцію та роботу над вокальною вимовою у складних фрагментах творів;
 - г) виразної міміки та чіткої дикції диригента.

21. У період мутації хлопчики:
- а) мають співати чітко голосно, впевнено, на диханні;
 - б) участь у хорі вирішується індивідуально відповідно до стану їх голосового апарату;
 - в) мають відвідувати заняття хору, але не співати;
 - г) мають співати легким, ненапруженим звуком.
22. Дайте визначення поняття «інтерпретатор»:
- а) досвідчений музикант, який реалізовує здобуті знання у керуванні хоровим колективом.
 - б) хоровий диригент, який у виконанні хорового твору прагне реалізувати композиторський задум;
 - в) виконавець, що здійснює тлумачення музичного твору, спираючись на власне його розуміння;
 - г) виконавець, який вносить зміни до нотної партитури.
23. Запобігти фальшивому інтонуванню в роботі над хоровим твором можна:
- а) відпрацювавши з партіями всі складні фрагменти твору;
 - б) задавши тональність на 0,5 тону вище;
 - в) за умови, що диригент на час виконання вказуватиме на напрям інтонування – вище чи нижче;
 - г) за умови, що хористи, які фальшивлять, співатимуть тихіше.
24. До гармонічних вокально-хорових вправ зараховуються:
- а) вправи, які містять складну для виконання гармонію;
 - б) вправи, які передбачають злагоджене звучання усіх хорових партій;
 - в) вправи, спрямовані на розвиток навичок чистого виконання гармонічних послідовностей.
 - г) вправи, спрямовані на розвиток гармонічного слуху;
25. В якій послідовності проводиться хорове заняття:
- а) повторення, розучування, розспівування, закріплення;
 - б) розучування, розспівування, повторення, закріплення;
 - в) розучування, закріплення, повторення, розспівування;
 - г) розспівування, повторення, розучування, закріплення;

Ключ:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
а	в	г	в	а	г	б	а	б	в	б	г	б	г	а	а	г	б	в	в	б	в	а	в	г

ПРИКЛАДИ ХОРОВИХ ТВОРІВ

для виявлення вмінь адаптації хорових партитур
до можливостей шкільного хорового колективу

1. Муз. А. Авдієвського «Цвіте терен»;
2. Муз. О. Білаша «Два кольори»;
3. Обр. Г. Верети «Ой летіла горлиця»;
4. Обр. В. Грицишина «Ой у лузі червона калина»;
5. Муз. В. Івасюка «Червона рута»;
6. Обр. М. Колесси «Гей видно село»;
7. Обр. Ф. Колесси «В гаю зелененькім»;
8. Обр. О. Кошиця «Добрий вечір тобі»;
9. Муз. О. Кошиця «Ой ходить сон»;
10. Обр. М. Леонтовича «Зоре моя вечірняя»;
11. Обр. М. Леонтовича «Котилася зірка»;
12. Обр. М. Леонтовича «Щедрик»;
13. Обр. М. Лисенка «Віночок»;
14. Обр. М. Лисенка «Пливе човен»;
15. Муз. Б. Ліпмана «Зірка засіяла»;
16. Муз. Б. Ліпмана «Рідний край»;
17. Муз. П. Майбороди «Рідна мати моя»;
18. Муз. Т. Петриненка «Україна»;
19. Муз. П. Чайковського «Легенда»;
20. Муз. П. Чайковського «Осінь»;
21. Муз. Р. Шумана «Вечірня зірка»;
22. Муз. В. Якимеця «Пречистая Діва»;
23. Обр. З. Яропуда «Сухая верба»;
24. Муз. З. Яропуда «Земля моїх батьків».

ДІАГНОСТИКА ПЕРЦЕПТИВНО-ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

(модифікований варіант Н.П. Фетіскіна)

Мета: вивчення особистісної готовності до формування інтеграційних критеріїв інтерактивної компетентності в межах малих груп стабільного і тимчасового типу.

Шкали: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна автономність, соціальна адаптивність, соціальна активність.

Інструкція до тесту

За п'ятибальною шкалою дайте відповідь на твердження тесту (5 - завжди; 4 - майже завжди; 3 - важко сказати; 2 - рідко; 1 – ніколи).

Опрацювання та інтерпретація результатів тесту

Спочатку підраховується кількість балів кожної з шести шкал, а потім загальний сумарний показник. Про ступінь вираженості тієї чи тієї шкали свідчать такі показники:

20 < балів – висока; 11-19 балів – середня; 10 > – низька.

I. Взаємопізнання (питання: 1-5) – ступінь адекватності оцінки особистих якостей партнерів по взаємодії.

II. Взаєморозуміння (питання: 6-10) – рівень конфліктності в групі, вираженість загальних інтересів, вміння зрозуміти точку зору опонента, іншої людини.

III. Взаємовплив (питання: 11-15) – ступінь значущість думки, вчинків інших представників групи, самокорекція, саморефлексія.

IV. Соціальна автономність (питання: 16-21) – значимість особистісної позиції в спільних діях і організації або участь у спільній діяльності.

V. Соціальна адаптивність (питання: 22-26) – благополуччя взаємин, задоволеність своїм становищем у групі, гнучкість поведінки, контактність всередині колективу і з зовнішнім оточенням.

VI. Соціальна активність (питання: 27-31) – спрямованість соціальної орієнтації, провідні мотиви взаємодії з оточенням, ефективність спільної діяльності.

Рівням комунікативної інтерактивності відповідають такі показники:

- 144 бали і більше – високий;
- 126-143 бали – середній;
- 125 балів і менше – низький.

	питання	оцінка
1	Я добре розбираюся в людях.	1 2 3 4 5
2	Багато людей діляться зі мною своїми секретами.	1 2 3 4 5
3	Я добре знаю моїх друзів.	1 2 3 4 5
4	Я добре знаю смаки і звички членів своєї групи.	1 2 3 4 5
5	Прагну зрозуміти, що за людина поруч зі мною.	1 2 3 4 5
6	Багато хто розуміє мене з півслова.	1 2 3 4 5
7	Я легко знаходжу спільну мову з оточенням.	1 2 3 4 5
8	Зазвичай я легко вгадую, в якому настрої мої друзі.	1 2 3 4 5
9	Мої ідеї позитивно оцінюються іншими.	1 2 3 4 5
10	Прагну до того, щоб інші завжди легко і швидко могли зрозуміти мене.	1 2 3 4 5
11	Я легко можу переконати в чомусь іншу людину.	1 2 3 4 5
12	Я часто керую роботою моїх друзів.	1 2 3 4 5
13	Часто люди переходять на мій бік.	1 2 3 4 5
14	Я легко можу викликати людину до відвертості.	1 2 3 4 5
15	Мої однолітки поділяють багато моїх захоплень.	1 2 3 4 5
16	Я покладаюся тільки на себе.	1 2 3 4 5
17	Я дорожу не тільки цінностями групи, але і своєю думкою і ставленням до чого-небудь.	1 2 3 4 5
18	Я завжди роблю те, що відповідає моїм переконанням.	1 2 3 4 5
19	У конфлікті я завжди намагаюся аргументувати свою позицію.	1 2 3 4 5
20	Мої вчинки мало залежать від думки інших.	1 2 3 4 5
21	Я майже ніколи не відступаю від своїх планів.	1 2 3 4 5
22	Я конфліктую з людьми дуже рідко.	1 2 3 4 5
23	На ставлення до когось впливає думка інших.	1 2 3 4 5
24	Якщо інші не згодні зі мною, я готовий переглянути свою точку зору.	1 2 3 4 5
25	Думка інших для мене дуже важлива.	1 2 3 4 5
26	У важливих рішеннях я завжди раджуся зі статусними людьми.	1 2 3 4 5
27	Намагаюся точно і швидко виконувати різні завдання.	1 2 3 4 5
28	Переживаю свої промахи і помилки, пов'язані з соціальною діяльністю.	1 2 3 4 5
29	Успіх або невдачі мого колективу хвилюють мене не менше, ніж власні досягнення й успіхи.	1 2 3 4 5
30	Участь у соціальному житті для мене важлива і необхідна.	1 2 3 4 5
31	Я вважаю, що досягти помітних результатів я можу тільки за взаємодії з іншими людьми.	1 2 3 4 5

МЕТОДИКА «СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА»

(автор Ю.Ю. Танько)

Уважно прочитайте запитання, проаналізуйте свої думки, поведінку, оберіть той варіант відповіді, який Вас найбільше характеризує. Зробіть позначку навпроти обраного Вами варіанта відповіді.

1. Чи вважаєте Ви, що дитина має:

- а) ділитися з вами усіма своїми думками, почуттями;
- б) говорити тільки те, що сама захоче;
- в) залишати свої думки й переживання при собі.

2. Якщо учень узяв в іншого олівець або ручку без дозволу, то ви:

- а) поговорите з ним й дасте можливість самому вирішити як правильно вчинити;
- б) дасте дітям самим розібратися у своїх проблемах;
- в) повідомте про це всім дітям і змусите повернути взяте з вибаченням.

3. Рухливий, недисциплінований учень сьогодні на занятті був зосереджений, азартний і добре виконав завдання. Як Ви вчините?

- а) похвалите його перед усіма;
- б) виявите зацікавленість, з'ясуєте, чому так добре вийшло сьогодні;
- в) скажете: «Завжди б так займався».

4. Учень, заходячи до класу, не привітався з Вами. Як Ви вчините?

- а) змусите його голосно при всіх привітатися з вами;
- б) не звернете на це уваги;
- в) одразу почнете розмовляти з учнями, не згадуючи про вчинок.

5. Учні спокійно працюють. У Вас є вільна хвилина. Що ви робитиме?

- а) спокійно, не втручаючись, спостерігатимете, як вони працюють і спілкуються;
- б) комусь допоможете, підкажете, зробите зауваження;
- в) займатися своїми справами (записи у журналі, перевірка зошитів).

6. Який погляд здається Вам правильним?

- а) почуття, переживання учня - поверхневі, швидкоплинні, на них не варто звертати особливої уваги;
- б) емоції, переживання учня - важливі чинники, за допомогою яких його можна ефективно навчати й виховувати;
- в) почуття дитини - бурхливі, переживання - сильні, до них потрібно ставитися обережно, тактовно.

ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Ключ (кількість балів за відповідь):

Відповіді	Запитання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2
б	3	1	3	1	2	2	3	1	2	1
в	1	2	1	3	1	3	1	2	3	3

Додайте отримані результати.

Інтерпретація результатів:

25 - 30 балів – домінує демократичний стиль.

20 - 24 балів – схильність до авторитарного стилю.

10 - 19 балів – виражений ліберальний стиль.

Характеристика стилів спілкування

Авторитарний стиль серед педагогів традиційний (батьківська позиція) і, на перший погляд, найефективніший. Нас самих виховували в школі, в сім'ї, тому тяжіння до таких методів закладене в нас дуже глибоко.

Керуючи так, учитель постійно виводить учнів із рівноваги, викликаючи до себе почуття ненависті, стресу, страху, болю. Людина може й не усвідомлювати цього, обираючи такий стиль керівництва. Найчастіше її саму травмували таким стилем у дитинстві, і вона не може вийти за його межі. Життя такої людини – постійний стрес (як у неї самої, так і в тих, ким вона керує). Ознаки: сльози, розлади сну, істерика, аж до погроз залишити школу чи накласти на себе руки.

Ліберальний стиль протилежний авторитарному, хоча в основі його те ж саме – слабкість «Я» та почуття неповноцінності (дитяча позиція). Такий учитель не знає себе, тому й не вірить у себе, боїться бути собою і брати відповідальність. Він не сформований як особистість, є дитиною серед дітей. Як результат – низький рівень його роботи. Серед таких учителів є розумні, інтелектуально обдаровані фахівці – предметними, які досягли високого рівня знань, але не здатні зрозуміти психологію дітей, їм бракує умінь взаємодії як з колективом дітей, так і з людьми взагалі.

Як почуваються діти за такого керівника? Вони розуміють, що подібні взаємини – неправильні. Такого вчителя не поважають. Часто, заграючи з дітьми, він і не підозрює, що, перебуваючи з ними начебто на одному рівні, не одержує позитивного зворотного зв'язку. Як результат – незадоволення своєю професією та ненависть до дітей. Цей стиль – найважчий для корекції, виростити «Я» на таких підвалинах – завдання з не з простих.

Демократичний стиль – це стиль сильної, впевненої в собі особистості (позиція «дорослий – дорослий»), яка любить і поважає себе та дітей. Такий учитель, спілкуючись із дітьми, не занадто опускається до їхнього рівня й не надто вивисується над ними. Він намагається контактувати з ними на рівних – наскільки це можливо для їхнього віку та індивідуальності кожного. Це складно, і щасливий той учитель, який уміє так керувати, який досяг цього свідомо чи має природний дар. «Я» такого вчителя по-справжньому сильне, а тому – відкрите.

ПЛАН РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ НА ПЕРІОД ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Студент _____

Факультет _____, група (шифр) _____

Керівник практики _____

№ з/п	Дата	Планування репетицій та концертних виступів	Робота над вивченням хорових творів	Результат виконання
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Дата складання плану _____

_____ Підпис студента

Затверджено

_____ Підпис керівника практики

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Пухальський Т. Д. Аналіз змісту формування професійної компетентності вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. Вип. 45. С. 95–100.
2. Пухальський Т. Д. Ефективна організація самостійної роботи студентів – важлива умова формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. №1. С. 156–162.
3. Пухальський Т. Д. Організація системи взаємозв'язків диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 22 (27). Ч. 2. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 88–96.
4. Пухальський Т. Д. Поняття компетентності та професіоналізму у психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. Вип. 701. С.126–133.
5. Пухальський Т. Д. Професійна компетентність учителя музики: аналіз поняття. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки / ред. кол. : В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 149. С.137–142.

6. Пухальський Т. Д. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: хід та результати експерименту. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2018. Вип. 8 (Ч.2). С.118-129. URL: [https://doi.org/10.31865/2414-9292.8\(2\).2018.153797](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(2).2018.153797).

***Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях,
віднесених до міжнародних наукометричних баз даних***

7. Пухальський Т. Д. Педагогічні умови формування професійної компетентності вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін. *International Collection of scientific proceedings «European Cooperation»*. Варшава, 2016. Vol 11, No18. С. 54–67. (зарубіжне наукове періодичне видання, що внесено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*).

8. Пухальський Т. Д. Засоби диригентсько-хорових дисциплін у формуванні професійної компетентності вчителя музики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. Тернопіль, 2016. № 3. С. 129–135. (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*).

9. Пухальський Т. Д. Компонентна структура професійної компетентності учителя музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць / [гол. ред. Лабунець В. М.]. Вип. 20 (1-2016). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2016. С. 131–137 (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази *Index Copernicus*).

10. Пухальський Т. Д. Особистісна складова професійної компетентності учителя музики. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 128–134. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-24>. (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази *Web of Science*).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. Пухальский Т. Д. Сущность профессиональной компетентности учителя музыки. Актуальные проблемы педагогики искусства (музыки и хореографии) : сборник тезисов III Международной научно-практической конференции, 20–22 марта 2014 г., г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова / под ред. В.П. Ревы. Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2014. С. 83–86.

12. Пухальський Т. Д. Диригентсько-хорові дисципліни у формуванні професійної компетентності учителів музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 8. С.100–101.

13. Пухальський Т. Д. Діагностика та аналіз рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів засобами диригентсько-хорових дисциплін. ADVANCES OF SCIENCE: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 28 September 2018. Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: MCNIP, 2018. С. 180-189.

14. Пухальський Т. Д. З історії розвитку шкільного хорового співу в Україні. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. Вип. 4. С. 103–105.

15. Пухальський Т. Д. Засоби формування професійної компетентності вчителя музики у циклі диригентсько-хорових дисциплін. Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 28-29 жовтня 2016 р. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 47–49.

16. Пухальський Т. Д. Компетентність – необхідний компонент професійної майстерності учителя музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана

Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Вип. 3. С. 232–233.

17. Пухальський Т. Д. Підготовка майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: практико-орієнтований підхід. Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Дрогобич, 19–20 жовтня 2017 р. / редкол. : І.Л. Бермес, В.В. Полюга. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2017. С. 319–327. URL: <http://ddpu.drohobych.net/konf-xorove-mystectvo/>

18. Пухальський Т. Д. Професіографічні методи в підготовці майбутніх учителів музики. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики : матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 15-16 березня 2016 р.) / за ред.: Т.В. Мартинюк, Л.Г. Кондратова. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2016. С. 62–64.

19. Пухальський Т. Д. Розвиток професійного потенціалу майбутніх учителів музики на заняттях хорового класу. Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика : материалы II Международной научно-практической конференции, г. Минск, 7-8 апреля 2011 года. Минск: БДПУ, 2011. С. 305-306.

20. Пухальський Т. Д. Структурні елементи професійної компетентності учителя музики. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 7. С. 135–136.

21. Пухальський Т. Д. Практико-орієнтований підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і

аспірантів : вип. 16, у 3-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Т.1. С. 174–175.

22. Пухальський Т. Д. Розвиток техніки диригування та теоретична підготовка студентів на індивідуальних заняттях з хорового диригування. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 10, у 5-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. Т.4. С. 108-109.

23. Пухальський Т. Д. Акмеологічний підхід у формуванні професійної компетентності учителів музики. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : вип. 15, у 3-х т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Т.1. С. 179–180.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

24. Пухальський Т. Д. Програма комплексного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : програма та методичні рекомендації для спеціальності «014 Середня освіта (музичне мистецтво)» / автор-упорядник Т. Д. Пухальський. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. 88 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика : II Международная научно-практическая конференция (Минск, 7-8 апреля 2011 р., заочное участие).
2. Теорія і практика співацького процесу в навчальному закладі: традиції, перспективи : IV міжвузівська науково-практична конференція (Луцьк, 12-13 березня 2012 р., очна участь).
3. Микола Леонтович і сучасна освіта та культура : IV Всеукраїнська науково-практична конференція (Кам'янець-Подільський, 12-13 грудня 2012 р., очна участь).
4. Музична культура й освіта Буковини у європейському вимірі : Міжнародна науково-практична конференція (Чернівці, 21-22 листопада 2013 р., очна участь).
5. Актуальные проблемы педагогики искусства (музыки и хореографии) : III Международная научно-практическая конференция (Могилев, 20-22 марта 2014 р., заочное участие).
6. Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики : III Міжнародна науково-практична конференція (Переяслав-Хмельницький, 15-16 березня 2016 р., очна участь).
7. Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі : Міжнародна науково-практична конференція (Одеса, 28 жовтня 2016 р., заочна участь).
8. Актуальні проблеми мистецької освіти : I Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського (Ніжин, 15 березня 2017 р., очна участь).
9. Гуманістичні орієнтири мистецької освіти : VII Міжнародна науково-практична конференція (Київ, 25-27 квітня 2017 р., очна участь).
10. Хорове мистецтво України та його подвижники : VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (Дрогобич, 19-20 жовтня 2017 р., заочна участь).
11. Perspectives of science and education : IV International scientific conference (Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 28 September 2018, extramural).
12. Конференція молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Конференція науково-педагогічних працівників, аспірантів і здобувачів наукових ступенів : (Кам'янець-Подільський, 2011р., 2012р., 2015р., 2016р., 2017р., очна участь).



Міністерство освіти і науки України

**КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

вул. Шевченка, 1, м. Кіровоград, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 24.05.2016 № 109-к

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження у навчальний процес
результатів дисертаційного дослідження
“Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами
диригентсько-хорових дисциплін”
ПУХАЛЬСЬКОГО ТАРАСА ДМИТРОВИЧА
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

На кафедрі вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка упродовж 2015-2016 років було апробовано матеріали дисертаційного дослідження «Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін» Пухальського Тараса Дмитровича.

Перевірка ефективності запропонованих Т.Д. Пухальським педагогічних умов формування професійної компетентності ґрунтувалася на поетапній, системній інтеграції змісту диригентсько-хорових дисциплін («Хорове диригування», «Хорове аранжування», «Хорознавство», «Хоровий клас»), забезпеченні сприятливого середовища професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів музики, наближенні процесу професійної підготовки до сучасних умов практико-орієнтованої діяльності в загальноосвітній школі.

Досягнуті результати проведеного експерименту Т.Д. Пухальським свідчать про те, що оптимізація професійної підготовки в системі диригентсько-хорових дисциплін на основі оновлення змісту, а також, комплексна спрямованість навчального процесу на активізацію самостійно-пізнавальної та рефлексивної діяльності, інтеграція диригентсько-хорової складової у педагогічну практику сприяють підвищенню рівня музично-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музики. Використання кращих зразків вітчизняного та зарубіжного хорового мистецтва в процесі формування професійної компетентності позитивно вплинуло на ціннісно-мотиваційну сферу студентів, стимулювало до активної пізнавальної та творчої діяльності в процесі диригентсько-хорової підготовки.

У результаті експериментальної роботи доведено, що запропоновані педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики органічно вписуються в підготовку фахівців за напрямом підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво*».

Результати впровадження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання (протокол №11 від 26 квітня 2016 року) Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Проректор з наукової роботи

С. П. Михида





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

01.06.2016 № 03-29/01/1624 Г

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження у навчальний процес

Г результатів дисертаційної роботи ТФормування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін дисциплін”

ПУХАЛЬСЬКОГО ТАРАСА ДМИТРОВИЧА

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційної роботи Пухальського Т.Д. на тему «Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін» впроваджувалися у навчально-виховний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки впродовж 2014-2015 років.

За розробленою педагогічною технологією досліджувалась ефективність запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі викладання диригентсько-хорових дисциплін (хорознавства, хорового аранжування, хорового диригування, хорового класу). В результаті встановлено, що запропоновані заходи оптимізації процесу формування професійної компетентності студентів напрямку підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», відповідають специфіці професійної діяльності учителів музики в загальноосвітній школі, сприяють вдосконаленню процесу їх підготовки.

Науково-теоретичні положення, обґрунтовані та вивірені дослідником, дають методичні орієнтири для викладачів вищих навчальних закладів у виборі шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, збагачують навчально-методичне забезпечення викладання диригентсько-хорових дисциплін.

Запропоновану Пухальським Т.Д. технологію реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності через тісну взаємодію дисциплін диригентсько-хорового циклу та педагогічної практики, оновлення змісту лекційних і практичних занять позитивно оцінили викладачі кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства.

Результати впровадження дисертаційної роботи Пухальського Т.Д. були обговорені та схвалені на засіданні кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства (протокол № 10 від 27 квітня 2016 року) Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.



Гордійчук А. М. 03

Конан І. Я.



Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»

08401, м. Переяслав-Хмельницький.

вул. Сухомлинського, 30.

тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94

№ 238

На № _____ від _____

Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHME LNYTSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

30, Sukhomlynsky St.

Pereyaslav-Khmelnytsky

08401

tel.: (04567) 5-63-89

fax: 5-63-94

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ПУХАЛЬСЬКОГО ТАРАСА ДМИТРОВИЧА
на тему: «Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики
засобами диригентсько-хорових дисциплін» за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» викладачі кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання упродовж 2015-2016 років здійснювали експериментальну перевірку результатів дисертаційного дослідження Пухальського Т.Д. з проблеми підготовки майбутніх вчителів музики до диригентсько-хорової діяльності у загальноосвітній школі, зокрема: здобувач обґрунтував структуру та критерії сформованості професійної компетентності майбутнього учителя музики, на основі аналізу змісту диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музики визначив педагогічні умови оптимізації процесу формування професійної компетентності, розробив систему та організаційно-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами диригентсько-хорових дисциплін.

Матеріали дисертаційного дослідження Пухальського Т.Д. використовувалися у підготовці у професійній підготовці майбутніх учителів музики ОКР «бакалавр» при читанні лекційних та практичних занять з дисциплін «Хорознавство», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Хорове аранжування». В результаті експериментальної роботи доведено, що реалізація запропонованих педагогічних умов сприяє формуванню професійної компетентності студентів за спеціальністю 6.020204 «Музичне мистецтво».

Використання програмно-методичних матеріалів дозволяє вдосконалити навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах, зокрема підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Результати впровадження розглянуто на засіданні кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 2 від 20 вересня 2016 р.)

Ректор

Завідувач кафедри

мистецьких дисциплін і методик навчання



В.П. Коцур
Т.В. Мартинюк

В.П. Коцур

Т.В. Мартинюк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125616

19.10.2016 № 94

На №

від

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертації
«Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики
засобами диригентсько-хорових дисциплін»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
ПУХАЛЬСЬКОГО ТАРАСА ДМИТРОВИЧА**

У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка на базі кафедри музичного мистецтва педагогічного факультету впродовж 2014-2016 рр. Пухальський Тарас Дмитрович провів експериментально-дослідне навчання (діагностувальний та формувальний етапи). У кредитно-модульну систему організації навчального процесу були впроваджені матеріали експериментального дослідження з викладання диригентсько-хорових дисциплін «Хорознавство», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорове аранжування».

Обґрунтовані та висвітлені дослідником теоретичні та організаційно-педагогічні положення дають методичні орієнтири викладачам вищих навчальних закладів у виборі ефективних шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, збагачують навчально-методичне забезпечення викладання диригентсько-хорових дисциплін, можуть бути творчо використані в розробці нових навчально-методичних посібників.

Дослідно-експериментальна робота уможливила вивчення динаміки сформованості професійної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп, вплив на неї запропонованих автором педагогічних умов. Проведений на завершальному етапі експерименту діагностичний зріз дає підстави стверджувати про якісні зміни у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. Результати дослідження були проаналізовані шляхом порівняння відомостей про рівень сформованості структурних компонентів професійної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп до та після закінчення формувального етапу експерименту.

Отже, організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності, запропоновані Пухальським Т.Д. у дисертаційному дослідженні «Формування професійної компетентності майбутнього учителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін», сприяють ефективній професійній підготовці студентів спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» та рекомендуються для подальшого впровадження у навчальний процес вишів України.

Результати впровадження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри музичного мистецтва (протокол № 3 від 10 жовтня 2016 року) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор



І.М. Конет