

*стандартов* [Текст] / Под ред. С.В. Коршунова. – М. : МИПК МТГУ им. Н.Э, Баумана, 2010. – 212 с.

7. *Субетто А.И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. [Текст] / А.И. Субетто. - СПб. – М. : Исследоват. центр пробл. кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

УДК 378.091.21:78

*Растрюгіна А.М.*

## СПЕЦИФІКА ОЦІНЮВАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

*В статті представлена позиція автора относительно особенностей оценивания учебных достижений студентов в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы и учетом специфики обучения специалистов художественного профиля, в частности, будущего педагога-музыканта.*

**Ключевые слова:** *специфика профессии педагога-музыканта, модульное обучение, кредитно-трансферная система, учебная программа, личностно-ориентированная технология, персонализация, индивидуальная траектория профессионального обучения.*

Необхідність модернізації національної вищої освіти у відповідності до основних вимог Болонської декларації є незаперечним фактом й однією з найважливіших умов входу України до єдиного європейського простору. Й хоча сьогодні в Україні, як і в інших європейських країнах, все ще існують досить серйозні нарікання щодо певних положень та можливих наслідків непродуманого введення нової системи в освітній процес ВНЗ, вона вже є невід’ємною частиною сучасного життя.

Разом з тим, слушною є думка науковців про те, що освітня система кожної країни унікальна, самобутня, глибоко національна й має досить вагомі результати, ефективність яких підтверджується багатолітньою практикою. Тобто, сьогодні в європейських країнах вже не йде мова про створення ідентичних систем освіти, оскільки аналіз ситуації показав, що кожна країна проводить реформи в освіті все ж таки по-своєму й вносить власні корективи [1]. Відтак, сьогодні важливим, на наш погляд, є не тільки зміцнення взаємозв’язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами з метою успішної реалізації Болонських реформ, а й можливість адаптувати їх, залишаючи незмінними найкращі надбання національної системи освіти та визнавати специфічність їхнього впровадження у певному аспекті чи напрямі педагогічної діяльності.

Окреслення специфічних особливостей оцінювання фахових дисциплін у професійній підготовці майбутнього педагога-музыканта складає **мету** даної статті.

Загальноприйнятим у більшості зарубіжних та вітчизняних ВНЗ є запровадження кредитно-трансферної системи ESTC, що є однією з ключових вимог Болонської декларації, яка передбачає введення кредитно-модульної системи формування навчальних програм із застосуванням сучасних інформаційних технологій, активних методів навчання, посиленням ролі самостійної роботи студентів тощо. Не маючи на меті аналіз переваг чи недоліків ESTC та результативності її впровадження в навчальний процес ВНЗ України, зосередимось на окресленні особливостей її функціонування в системі підготовки фахівців мистецького профілю й, зокрема, майбутнього педагога-музыканта.

Європейська кредитно-трансферна система (ESTC) як система оцінки трудомісткості навчальної роботи студента добре адаптується до модульної системи навчання, де предмети, що вивчаються, розбиті за тематичними блоками, кількість яких невелика й розподіл кредитів між ними не викликає труднощів. У системі ж вивчення фахових дисциплін, що складають фахову спрямованість студента, така процедура істотно ускладнюється, оскільки оцінка його трудозатрат, виражена в кредитах може виявитися заниженою, що в майбутньому, без сумніву, негативно позначиться на його професійній кар’єрі. Тобто,

уніфікований підхід щодо змістового наповнення модулів в навчальних програмах з фахових дисциплін та оцінювання навчальних досягнень студентів не є прийнятним у підготовці фахівців мистецького профілю й потребує створення особливого механізму, де має враховуватись специфіка професії майбутнього педагога-музиканта.

Так, наприклад, курс «Хорове диригування» передбачає засвоєння теоретичних основ диригентського мистецтва, оволодіння арсеналом практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення вокально-хорової роботи. В зв'язку з цим, основним завданням диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога-музиканта є оволодіння комплексом диригентських умінь та навичок, необхідних для проведення практичної роботи з хором; свідоме використання у диригентському жесті мануальної техніки як засобу втілення художнього змісту твору; розвиток комплексу музичних здібностей, необхідних для хорового диригента (мелодичного, гармонічного, внутрішнього, вокального слуху, ладо-ритмічного чуття, музичної пам'яті, творчого мислення); формування навичок самостійної роботи над партитурою (виконання хорової партитури на фортепіано, точне у ладовому відношенні інтонування хорових партій сольфеджіо та з текстом, а також акордів); втілення виконавської інтерпретації твору засобами диригентської техніки, слова, міміки; усний та письмовий аналіз твору; вироблення вокально-хорової техніки та елементів хорового звучання тощо.

Крім того, маємо наголосити на специфічності вивчення зазначеного курсу, як і більшості інших фахових дисциплін, що вивчаються виключно на індивідуальних та практичних заняттях (постановка голосу, сольний спів, хоровий клас, вокальний ансамбль тощо), щодо його розгортання у часовому просторі. Спеціальні фахові дисципліни вивчаються студентами бакалаврату протягом всіх чотирьох років навчання за певним алгоритмом, який включає системне засвоєння практичних навичок і умінь з їхнім поступовим і виваженим ускладненням й відповідає висунутим у навчальній програмі завданням.

Така робота з кожним студентом, що спрямована на розвиток ініціативної, динамічної, творчої особистості майбутнього фахівця-музиканта, передбачає створення індивідуальної траєкторії професійного зростання кожного з них й потребує використання особистісно зорієнтованої технології, формування його фахових компетенцій. Вона враховує як особливості розвитку студента й можливість координації його навчальної діяльності, так і професіоналізм викладача, запорукою успішних професійних дій якого стає його конструктивно-проектувальна й практично-перетворювальна діяльність [2].

В рамках кредитно-модульної системи така технологія дозволяє створювати умови, що забезпечують персоналізований контакт викладача з кожним із студентів в процесі професійної підготовки. Під персоналізацією [3] ми розуміємо уособлення кожного студента в процесі отримання ним фахової освіти при одночасному зберіганні основних традицій організації індивідуальних занять з фаху, «підлаштування» навчання під його психофізіологічні та індивідуально-особистісні особливості, створення комфортного середовища при засвоєнні ним фахових освітніх стандартів [4, с.41].

Відтак, відправним моментом й важливою характеристикою роботи кожного викладача з фахових дисциплін є визначення психофізіологічних можливостей та ступеня розвиненості музичних здібностей кожного із студентів класу й побудови відповідної для нього індивідуальної траєкторії навчання.

Наступною характеристикою фахового навчання студентів-музикантів за кредитно-модульною системою є системність у вирішенні завдань вивчення курсу та послідовність їхнього досягнення в дидактичному процесі, що базується на принципах єдності інтеграції і диференціації в процесі засвоєння матеріалу; професійно-особистісний розвиток студента на основі розкриття його внутрішнього потенціалу шляхом симбіозу особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів; підлеглість вивчення дисципліни її специфічним особливостям як музичного мистецтва, так і навчального предмета.

Результативність засвоєння курсу студентом визначається за рахунок досягнення мети і завдань фахової дисципліни, окреслених нормативними документами, що регламентує доцільність вивчення предмету; обов'язкової концертної презентації творів на рівні заліку чи екзамену, де визначається ступінь успішності у засвоєнні матеріалу; створення творчих проектів із застосуванням набутих професійних компетенцій в процесі вивчення фахових дисциплін.

Отже, організація навчання курсу «Хорове диригування», як однієї з профільюючих дисциплін диригентсько-хорового циклу відбувається згідно навчальної програми, що складається з 11,25 кредитів ECTS (або 7,5 національних кредитів) й поділяється на чотири модулі, кожний з яких містить по три змістових модуля. Прикладом розподілу навчального матеріалу по модулях може стати їхнє змістовне наповнення для студентів першого курсу.

Змістовий модуль I. «Основи техніки диригування», що включає підмодулі (теми): «Диригентський апарат та його складові»; «Елементи диригентської техніки»; «Тактування. Основні схеми тактування»; «Засоби музичної виразності у диригуванні».

Змістовий модуль II. «Робота з хоровою партитурою», де вивчаються теми: «Хорова партитура»; «Виконавське засвоєння хорового твору»; «Вокально-інтонаційне засвоєння хорового твору»; «Аналіз хорового твору».

Змістовий модуль III. «Вивчення шкільного репертуару», де опрацьовуються підмодулі: «Робота над шкільним репертуаром»; «Репертуар у хоровому навчанні школярів молодшого шкільного віку»; «Вокально-хорові уміння та навички»; «Репетиційний жест у роботі з дитячим хором».

Маємо наголосити, що відповідно до навчального плану, формування диригентсько-хорових навичок та вмінь здійснюється на індивідуальних заняттях (один раз на тиждень) протягом чотирьох років навчання з поступовим ускладненням змісту кожного з підмодулів при вивченні різножанрових, різнохарактерних творів композиторів різних національних шкіл і стилів.

Навчальна робота проводиться в органічній єдності та взаємодії таких важливих складових як заняття в класі з викладачем, практична робота з хоровим колективом, самостійна робота, що вимагає різноплановості форм і методів. Принципово важливе значення для досягнення позитивних результатів у класі хорового диригування відіграє правильне співвідношення методів і прийомів в організації та здійсненні навчально-пізнавальної й творчої діяльності студентів.

Робота в цьому напрямку вимагає використання найрізноманітніших науково аргументованих загально-дидактичних, загальних музичних та спеціальних методів та прийомів. Найважливішими з них вважаються вербальні, наочні, репродуктивні, проблемні тощо, які трансформуються відповідно до диригентської діяльності. Самостійна робота з хорового диригування є органічним продовженням тих форм діяльності, які використовуються на заняттях. Основними з них є: інтонаційно-слухове засвоєння хорових творів; спів хорових голосів та акордів; виконання хорової партитури на фортепіано; загальний, музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський аналіз твору; диригентське втілення хорової композиції.

Оцінювання рівня навчальних досягнень студентів здійснюється за загальноприйнятою у більшості університетів шкалою, яка містить такі позиції: «Середній бал за національною шкалою», «Оцінка ECTS» та «Оцінка за національною шкалою». Результати поточного модульного контролю оцінюються саме такими одиницями виміру. Але виходячи зі зазначеної вище специфіки вивчення музичних дисциплін, й хорового диригування зокрема, випусковою кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання та вченої ради мистецького факультету КДПУ ім. В.Винниченка було прийнято рішення оцінювати модулі на екзаменах та заліках у вигляді академічного концерту (програмні твори, що вивчаються протягом семестру). Концертне виконання програмних творів на екзаменах та заліках є основною формою підсумкового контролю оцінювання навчальних досягнень студентів.

Таким чином, оцінювання навчальних досягнень студентів щодо засвоєння фахових дисциплін й зокрема хорошого диригування в рамках кредитно-модульної системи мають специфічні особливості, що ґрунтуються на його унікальності як мистецтва й навчального предмета.

Механізмом, що забезпечує якісну підготовку педагога-музиканта у відповідності до вимог сьогодення, є особистісно зорієнтована технологія формування його фахових компетенцій, яка дозволяє вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного зростання студента при одночасному зберіганні основних традицій організації професійної підготовки з фаху.

Результати поточного контролю щодо оцінювання навчальних досягнень студента свідчать про успішність його професійного зростання у відповідності до індивідуальної траєкторії навчання, про системність у вирішенні завдань вивчення курсу та послідовність їхнього осягнення в дидактичному процесі, про загальну ступінь засвоєння фахової дисципліни студентом. Разом з тим, враховуючи творчий характер виконавських дисциплін й зокрема, предмету «Хорове диригування», основною формою підсумкового контролю ми вважаємо концертне виконання програмних творів на заліках та екзаменах, що має вирішальне значення в оцінюванні навчальних досягнень майбутнього педагога-музиканта.

### Література

1. *Bologna-Reform und soziale Fragen*: Nationale Bologna Tagung vom 13. Februar 2003 an der Universität Freiburg.
2. *Машиныйн А.А.* Теоретико-методические основы формирования у будущего учителя умения проектировать персональные технологии обучения: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – М., 2001.
3. *Maslow A.N.* Motivation and personality. N.Y. 1954.
4. *Данюшенков В.С., Коршунова О.В.* Технология уровнево-стилевой дифференциации в рамках модульного обучения // Педагогика - №2, 2011.

УДК 371.134:78.071.4

*Горобець Т.В.*

## СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З МУЗИКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

*В статті розглядаються взаємодії п'яти основних компонентів структурно-содержательної моделі організації педагогічної практики по музиці, яка дозволяє оптимізувати сучасний процес отримання професійних знань, майбутніх музикальних керівників дошкільних навчальних закладів та учителів музики загальноосвітніх шкіл.*

**Ключевые слова:** структурно-содержательная модель, педагогическая практика, учебный план, нормативная база.

Дослідженням практичної підготовки майбутніх вчителів музики займалися Л. Арчажникова, А. Болгарський, Т. Бодрова, І. Боднарчук, О. Бурлі, В. Бриліна, Л. Булатова, С. Гладка, Ж. Дебела, Т. Єременко, Л. Ісаєва, З. Квасниця, Г. Кожевников, Л. Масол, Л. Матвеева, І. Найдьонов, І. Печерська, І. П'ятницька-Позднякова, А. Сидоренко, Г. Яковлева, які в своїх роботах під різними кутами зору висвітлювали різні питання організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Що стосується навчальних закладів I-II рівнів акредитації (коледжів та училищ), то необхідно зауважити: сучасними дослідниками це питання майже не вивчалось. Саме тому у цій статті пропонується розроблена автором структурно-змістова модель організації педагогічної практики з музики студентів педагогічного коледжу (училища).