

DOI: 10.31392/NPU-nc.series14.2019.27.11

УДК 378+371.13+373.67

Хмелевська І. О.

Зміст інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва і хореографії

У статті розглянуто зміст інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії як кваліфікаційного метаконструкту, який реалізує функцію координації процесів актуалізації та формування компетентностей, відповідно до мети та завдань варіативно-творчого процесу мистецької освіти. На основі здійсненого аналізу таксономії освітніх цілей Б. Блума та концепції, відтвореної Л. Андерсеном та співавторами, з'ясовано, що зміст інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії визначається на двох рівнях – процесуальному і результативному. На процесуальному рівні такий зміст складають уміння та навички, сформовані в процесі досягнення таксономічно структурованих цілей мистецько-освітнього процесу. На результативному рівні такий зміст проявляється як метазнання, систематизоване у змістові домени: “стратегічні знання”, “знання когнітивних завдань”, “самопізнання”, “оцінювання цілей”.

Ключові слова. інтегральна компетентність; майбутні викладачі; музичне мистецтво; хореографія; таксономія; метазнання; трансверсальні компетентності.

Спрямованість на формування компетентностей фахівців у нормативних документах увиразнюється як пріоритет, що визначає актуальні стандарти вищої освіти. Зокрема, в Законі України «Про вищу освіту» вказується на те, що ознакою кваліфікованості фахівця є наявність у нього певного обсягу компетентностей, сформованих у результаті здобуття освіти. Власно компетентність у згаданому документі визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність» [5].

Серед базових компетентностей В. Луговий визначає інтегральну компетентність, як «узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики» [3, с. 31]. У межах розробки Національної рамки кваліфікацій інтегральна компетентність бакалаврів потрактовується ученим як «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [3, с. 33]. Отже, сформованість інтегральної компетентності забезпечує фахівцю здатність до ефективного застосування на практиці отриманих у результаті здобуття вищої освіти професійно-фахових компетентностей.

На ґрунті окреслених дефініцій у попередніх дослідженнях нами було розглянуто інтегральну компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін як кваліфікаційний метаконструкт, сутність якого визначається його функціональною роллю. Зокрема, було з'ясовано, що така функціональна роль полягає у «координації процесів актуалізації та формуванні компетентностей відповідно до мети та завдань варіативно-творчого процесу мистецької освіти» [6, с. 112]. Наведене визначення було отримано в результаті аналізу компетентнісної сфери майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії за допомогою операційної системи інтегральної індексації К. Уілбера (K. Wilber [14]). Проте визначення методологічних та методичних засад формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії потребує уточнення її змісту.

Аналіз літературних джерел дозволив з'ясувати, що у змісті інтегральної компетентності (далі ІК) майбутніх фахівців різних галузей науковці ідентифікують здатність забезпечувати процеси інтеграції та застосування комплексів загальних та професійно-фахових компетентностей. Так, О. Іваницький досліджує у межах ІК майбутніх учителів фізики комплекси загальних та предметних компетентностей. Автор розглядає визначені

компетентності як результати навчання та систематизує їх зміст за групами «знання», «уміння», «комунікація», «автономія і відповідальність» [2, с. 130-131].

Учені О. Глазунова, В. Ковальчук, Т. Волошина вважають, що ІК майбутніх ІТ-спеціалістів складається з різних загальних та фахових компетентностей та підлягає цілеспрямованому формуванню в процесі створення студентами міжпредметних проєктів. Така міжпредметна навчальна проєктна діяльність, спрямована на формування ІК, у змозі, на думку науковців, забезпечити процес оволодіння студентами «навичками застосування отриманих знань на практиці» [1, с. 138].

У дослідженні Г. Оборського, Л. Перпері, Г. Голобородько ІК розглядається як комплексна властивість, за допомогою якої можливо оцінювати «рівень якості засвоєння освітньої програми здобувачами освіти» [4, с. 158]. На думку вчених ІК складається з сукупності загальних (інструментальних, міжособистісних, системних) та спеціальних (предметних, фахових, інноваційних) компетентностей [там саме].

Отже, учені спільні у визначенні того, що ІК охоплює професійні та загально-особистісні компетентності майбутнього фахівця і відповідає за його здатність застосовувати сформовані в результаті здобуття освіти компетентності з метою ефективного функціонування в обраній галузі професійної діяльності.

М е т а с т а т т і – визначити зміст інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії.

Виклад основного матеріалу. З метою конкретизації змісту ІК майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії було проаналізовано концепції, згідно яких формуються актуальні стандарти визначення змісту компетентностей фахівців. Основоположною концепцією у даному контексті є теорія таксономічної побудови освітніх цілей Б. Блума та співавторів (В. Bloom, et al. [9]). За висловом Б. Блума, цінність застосування таксономії в контексті класифікації освітніх цілей зумовлена її можливостями щодо вимірювання компетентностей [9, с. 195].

Отже, класична таксономія для визначення змісту компетентностей, за Б. Блумом, складається з шести основних категорій – когнітивних доменів, кожен з яких охоплює низку підкатегорій. Так, перша категорія «знання» включає знання специфіки, термінології, класифікацій, структури тощо інформації з певної галузі. Категорія «розуміння» складається з осягнення, перекладу, інтерпретації, екстраполяції інформації. Категорія «застосування» передбачає реалізацію, використання, демонстрацію знання. Четверта категорія відповідає за аналіз елементів, їх взаємозв'язків та організаційних принципів. Категорія «синтез» охоплює генерацію зв'язків, планів, символічних репрезентацій, гіпотез тощо. Категорія «оцінювання», яка є найвищою, відповідає за здатності приймати рішення на основі внутрішнього (на основі фактів, логічних висновків, внутрішніх стандартів тощо) та зовнішнього (на основі порівняння основних теорій, глобальних культурологічних феноменів, найвищих взірців, якими можуть виступати твори визнаної досконалості тощо) оцінювання [9, с. 201-207].

Слід зазначити, що класифікація Б. Блума, хоча й лежить в основі сучасних досліджень, присвячених визначенню змісту компетентностей фахівців, тим не менш, зазнала низку переглядів та удосконалень. Серед таких слід звернути увагу на адаптацію таксономії Б. Блума, відтворену П. Армстронг (P. Armstrong, [8]). Засновуючись на положеннях, сформульованих Б. Блумом, учена презентувала модель таксономії (див. рис. 1), у якій елементи змісту компетентностей таксономічно розташовуються уздовж континууму від простого до складного та від конкретного до абстрактного. При цьому знання виступає основою формування усіх категорій, що наслідують за ним та визначається вченою необхідною передумовою для застосування навичок і умінь на практиці [8].



Рис. 1. Модель адаптації таксономії Б. Блума, розроблена П. Армстронг [8].

У 2001 році творчий колектив когнітивних психологів та педагогів під керівництвом Л. Андерсона (L. Anderson, et al. [7]) переглянули класичну таксономію Б. Блума, оздобивши її низкою суттєвих удосконалень. Основним нововведенням виступив перегляд структури таксономії, яку було перетворено з одомірної (як у класичній версії Б. Блума) на двомірну. Перший вимір охоплює процес пізнання, а другий – власно знання. Знання, у свою чергу, також розподілено на категорії, які розташовуються уздовж континууму за принципом від конкретного до абстрактного. Проте, вченими виокремлено чотири категорії знань: фактологічні, концептуальні, процедурні та метакогнітивні. Якщо перші три категорії, в основному, охоплюють знання та когнітивні процеси, розглянуті у таксономії Б. Блума, то четверта категорія – «метазнання» – виходить за рамки її інформаційної площини. Зокрема, конкретизуючи функцію метазнання, Л. Андерсон та співавтори визначили, що таке знання не обмежується інформацією з певної предметної галуззі, а містить знання стосовно знання та процесу пізнання [7, с. 55]. У якості складових метазнання учені, спираючись на класичну концепцію Дж. Флавелля (J. Flavell [10]), визначили:

➤ стратегічні знання («знання загальних стратегій навчання, мислення і рішення проблем», які можуть використовуватися в процесі вирішення різних освітніх завдань, планування, моніторингу та регулювання освітньої діяльності);

➤ знання когнітивних завдань (контекстуальні та абстрактні знання, які уможливають використання метакогнітивних стратегій, знання про різні умови, у яких є доцільним застосування таких стратегій, а також, предметних навичок, освітніх алгоритмів та методів);

➤ самопізнання (необхідне для самоорганізації, самопроектування та формування мотивації через рефлексію самоефективності, особистісних цілей та цінностей);

➤ оцінювання цілей, що актуалізують метакогнітивне знання (знання щодо того як вірно визначити мету в кожній новій освітній ситуації, застосовуючи відповідні метакогнітивні стратегії, проектуючи когнітивні завдання, здійснюючи метакогнітивне самопізнання) [7, с. 55-62].

Отже, метакогнітивне знання, виходячи за рамки предметного, охоплює його, забезпечуючи одночасно два інтегральних процеси: взаємодію елементів фактичного,

концептуального та процедурного знання та їх актуалізацію у процесі професійної діяльності. Розглянемо в означеному контексті зміст ІК майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії. Насамперед слід конкретизувати, що функціонування стратегічного метазнання у межах означеного конструкту забезпечується обізнаністю майбутнього фахівця щодо того, які саме компетентності доцільно актуалізувати з метою вирішення певного освітнього завдання. Можна сказати, що обізнаність щодо основних компетентностей, якими має володіти фахівець, на метакогнітивному рівні функціонує як предметне фактологічне знання. Слід звернути увагу, що вивчення усіх професійно-фахових компетентностей, якими мають володіти викладачі музики та хореографії, не уявляється можливим з огляду на їх численність. Наукова думка, перебуваючи в пошуку шляхів оптимізації процесу підготовки фахівців, постійно досліджує та формулює нові компетентності. У зв'язку з цим, стратегічні метазнання ІК складатимуться не з переліку компетентностей, а з обізнаності щодо їх класифікації та доцільності актуалізації необхідного комплексу компетентностей кожного з класів для вирішення певного освітнього завдання.

Як приклад такої класифікації розглянемо роботу Д. Тейбеля (D. Taebel [13]). Учений провів масштабне дослідження рейтингу компетентностей викладачів музичного мистецтва, в результаті якого визначив 51 фахову та 59 педагогічних компетентностей. Компетентності було проаналізовано та систематизовано вченим. Зокрема, фахові компетентності було класифіковано за такими категоріями, як от: аудіальні; виконавські (вокальні, інструментальні, диригувальні); аналітичні; композиційні; музично-теоретичні. Педагогічні компетентності було класифіковано вченим за категоріями: планування; визначення методів та прийомів; добір інструктивних матеріалів та обладнання; створення психологічного клімату в освітньому процесі; комунікативні; оцінювання учнів та зворотній зв'язок; оцінювання програми та засобів викладання; відповідальність за виконання професійних обов'язків; здійснення контролю та управління в освітньому процесі [13, с. 187].

Для визначення категорій, за якими доцільно здійснювати класифікацію компетентностей майбутнього викладача хореографії звернемося до праці М. Ріпальди (M. Ripalda [12]). У результаті проведеного дослідження вченою було розподілено компетентності викладача хореографії за категоріями: володіння хореографією різновидів танців; володіння танцювальною технікою; організація дисципліни в танцкласі; організація процесу хореографічного навчання; постановочно-творча робота [12, с. 128-129].

Зазначимо, що, окрім фахових та педагогічних, учені увиразнюють значущість трансверсальних (неакадемічних) компетентностей. Так в роботі М. Гертрудікс-Барріо та Ф. Гертрудікс-Барріо (M. Gértrudix-Barrío & F. Gértrudix-Barrío [11]) зазначається, що трансверсальні компетентності після Лісабонської конференції 2000 року в Європейському Союзі визнаються такими, що мають бути сформованими у фахівців як основа для втілення концепції ітеративного навчання протягом життя. Трансверсальні компетентності, які сприяють «активному громадянству, соціальному включенню та працевлаштуванню» охоплюють формування навичок аналізу, міркування та комунікації, ефективних в контексті вирішення проблем в різних областях сфери професійної діяльності [11, с. 100]. Розподілення трансверсальних компетентностей за категоріями здійснюється за традиційним алгоритмом. Зокрема у категорії інструментальних компетентностей вони охоплюють такі, що забезпечують можливість «позитивно взаємодіяти з оточенням, включаючи навички використання мов, інформаційних та комунікаційних технологій, соціокультурних напрямків». Серед компетентностей автономії трансверсальними є ті, що складаються зі «здатностей відповідально реалізовувати свободу дій, ставити цілі та пропозиції та досягати їх, нести відповідальність за власний особистісний розвиток». Трансверсальні компетентності взаємодії відповідають за «володіння різноманітними механізмами та ресурсами, що дозволяють фахівцям вільно та спонтанно взаємодіяти у специфічних соціальних системах» [11, с. 100].

Трансверсальні компетентності відіграють важливу роль у змісті ІК, адже слугують адаптивною ланкою у динамічному процесі комбінації знання, здібностей та підходів, що відповідають контексту та вимогам завдань професійної діяльності. Означене, як доводять учені, активізує процес формування метакогнітивних і творчих навичок та у цілому сприяє набуттю компетентностей, які відрізняються високим рівнем мобільності та адаптивності [11, с. 105].

Отже, наведені класифікації фахових, педагогічних і трансверсальних компетентностей можуть бути використані для складання універсальної матриці компетентнісних комплексів, на яку доцільно спиратися в процесі вирішення завдань музично-освітнього процесу. Таке метазнання є стратегічним, адже виводить освітній процес на усвідомлений та прогнозований рівень.

Уміння автентично визначити освітнє завдання складає змістовий домен ІК «знання когнітивних завдань». На основі такого знання формуються уміння визначати специфіку спрямованості освітнього процесу з огляду на особистісні, психологічні, компетентнісні тощо особливості його суб'єктів, формувати освітні стратегії, добирати методи навчання тощо. У практиці мистецько-освітнього процесу такі цілі визначаються насамперед рівнем, на якому має оволодіти мистецькими знаннями та уміннями той, хто навчається. Так, навчання учня виконавських умінь вимагає від викладача компетентнісного комплексу, що застосовується на виконавсько-методичних, виконавсько-творчих, валеологічних компетентностях. Розвиток естетичного смаку та загальної культури, розширення ерудиції та емоційно-естетичного кругозору, формування творчих навичок та духовних цінностей є більш глобальними завданнями мистецької освіти, але, завдяки спрямованості на виконавську підготовку, їх вирішення потребує більш інтенсивної актуалізації герменевтично-інтерпретаційних, музично-теоретичних, педагогічно-вербалізаційних, творчо-організаційних компетентностей.

Змістовий домен «самопізнання» забезпечує адаптивність освітнього процесу за рахунок наявності умінь мобільно визначати; актуалізація саме цієї компетентності є оптимальною з огляду на власні можливості в контексті вирішення певного освітнього завдання. Означений вид знання забезпечить майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії здатністю добирати виконавсько-педагогічний репертуар, ілюстративний матеріал, оптимальні методи навчання тощо із урахуванням власної спроможності художньо-автентичного, педагогічно грамотного розкриття твору з метою формування певних умінь та якостей учнів.

Домен «оцінювання цілей» забезпечує акмеологічний професійно-фаховий особистісний розвиток та результативність освітнього процесу через визначення спрямованості компетентностей, актуалізованих у компетентнісному комплексі.

Висновки. Таким чином, зміст інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії визначається на двох рівнях – процесуальному та результативному. На результативному рівні конкретизується низка змістових доменів. Зокрема, домен «стратегічне знання», охоплює метакогнітивні уміння визначати компетентнісні комплекси, структуровані з метою вирішення певних освітніх завдань. Такі комплекси складаються з професійно-фахових, педагогічних і трансверсальних компетентностей. Змістовий домен «знання когнітивних завдань» відповідає за уміння актуалізувати компетентнісні комплекси з урахуванням індивідуальних рис тих, хто навчається та цілей мистецько-освітнього процесу. Домен «самопізнання» забезпечує професійно-рефлексивні процеси, спрямовані на корелятивну оптимізацію методів навчання з урахуванням наявного компетентнісного рівня викладача. Домен «оцінювання цілей» забезпечує майбутніх викладачів здатністю оцінювати ефективність актуалізованих компетентнісних комплексів та коригувати стратегічні рішення в контексті отриманих результатів щодо виконання певних освітніх завдань. Формуванню кожного зі змістових доменів результативного блоку передують процес досягнення таксономічно структурованих освітніх цілей. Знання, уміння та навички, сформовані у процесі досягнення окреслених

цілей, складають зміст інтегральної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва та хореографії на процесуальному рівні.

Література

1. Глазунова О. Г., Ковальчук В. К., Волошина Т. В. (2019). Міждисциплінарний проєкт як засіб формування інтегральної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* Вип. 1. С. 136–147.
2. Іваницький О. І. (2017). Формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах акмеологічного, контекстного та компетентнісного підходів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Вип. 23. С. 129–132.
3. Луговий В. І. (2014.). Європейські кваліфікаційні метарамки: Запровадження Національної рамки кваліфікацій в контексті нового Закону України «Про вищу освіту». МСКО-2013: Матеріали Національної команди експертів проєкту ЄС "НЕО в Україні".
4. Оборський Г. О., Перпері Л. М., Голобородько Г. М. (2017). Підходи до оцінювання компетентностей та вимірювання результатів навчання освітніх програм. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ».* Серія: *Механіко-технологічні системи та комплекси.* Вип. 19. С. 157–162.
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=23> (дата звернення: 18.09.2019)
6. Хмелевська І. О. (2018). Інтегральна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання.* Вип. 2. С. 105–115.
7. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Rath, J., Mayer, R. E., Cruikshank, K. A., Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.
8. Armstrong, P. (2019). *Bloom's Taxonomy.* Retrieved from Center for Teaching Vanderbilt University: cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/. (accessed by 21.11.2019).
9. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (Vol. Handbook I). New York: David McKay Company.
10. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. (accessed by 12.03.2019).
11. Gértrudix-Barrio, M., & Gértrudix-Barrio, F. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. *Revista Comunicar*, 17(34), 99–107. doi:10.3916/C34-2010-02-10. (accessed by 15.02.2019).
12. Ripalda, M. C. (2019). Dance and choreography competence of university physical education teachers. *European Journal of Physical Education and Sport Science.* Retrieved from <https://oapub.org/edu/index.php/ejep/article/view/2524>. (accessed by 12.03.2019).
13. Taebel, D. K. (1980). Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 185–197. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3345236>. (accessed by 17.09.2019)
14. Wilber, K. (2005). Introduction to Integral Theory and Practice: IOS Basic and the AQAL Map. *Journal of Integral Theory and Practice*, 1(1), 2–38. Retrieved from www.researchgate.net/journal/1944-5091_Journal_of_Integral_Theory_and_Practice. (accessed by 07.09.2019)

Про автора:

Хмелевська Інга Олексіївна, викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (65000, Одеса, Україна); **ORCID: 0000-0001-9129-2173**, ingakhmelevsky@gmail.com

Khmelevska I. O.

The content of integral competence of future music art and choreography teachers

Relevance of the study. The focus of the educational process on the training of highly qualified professionals draws the attention to the problems of forming the expert knowledge of future specialists. Among the basic skills, the governing documents highlight the role of integral (professional) competence, the

one which provides professional ability to effectively put into practice the knowledge formed in the educational process. In this context, the study examines the integral competence (hereinafter referred to as IC) of future Music Art and Choreography teachers, as a qualification metaconstruct, which functional role is to coordinate the processes of actualization and formation of competence in compliance with the goals and objectives of the variative-creative process of art education.

Literature Review. An analysis of relevant scientific research has established that in the contents of the IK of future specialists in various branches, scientists identify the ability to provide integration processes and the application of professional and general competence.

Purpose. The main aim of the study is to specify the content of the integral competence of future Music Art and Choreography teachers.

Research methods. The study uses methods of analysis of literature sources, comparison and generalization of information, theoretical synthesis in order to create a synthetic representation of the content of IR future Music Art and Choreography teachers.

Results. In order to give concrete expression to the content of the future Music Art and Choreography teachers, I analyzed the theory of taxonomic construction of educational goals by B. Bloom and co-authors (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), as well as a review of this concept, carried out by a creative team of cognitive psychologists and educators, led by L. Anderson (Anderson, et al., 2001). In the last of the above-mentioned works, it was determined that the competence sphere has a two-dimensional structure, which consists of the process of cognition and knowledge as such. At the same time, along with factual, conceptual and procedural knowledge, metacognition (knowledge about knowledge) functions in it, which determines the ability to control the processes of formation and updating of knowledge, skills and abilities. In this regard, metacognition is considered as the content of IR future Music Art and Choreography teachers. It was found that the functioning of the metacognition within the specified construct is ensured by the awareness of the future specialist about the classification and updating of the necessary complex of specialized professional, pedagogical and transversal competence.

Discussion. This study is based on L. Andersen's and co-authors (Anderson, et al., 2001) concept, within which metacognition is seen as the coordinating over-component of the competence area. The above-mentioned function of metacognition in the content of IC contributes to the implementation of the latter's intended purpose, which consists in integrating competencies into integral complexes, with their subsequent updating. The presented theoretical concept differs from the concepts proposed by scientists. As mentioned above, the authors suggest that the content of IC consists of the ability to put into practice complexes of general and professional competence, without specifying the nature and content of such abilities.

Findings. The presented work contains a theoretical study of the integral function of metacognition, the implementation of which contributes to the process of structuring competence complexes and their application in order to solve the problems of the artistic and educational process. It is determined that during such process, these goals are formed correlatively under the influence of various factors, such as the level at which the student must master artistic knowledge and skills. So, the formation of performing skills requires the teacher to update the performing-methodological, performing-creative, valeological competency. The development of aesthetic perception and general culture, the expansion of the emotional and aesthetic horizons, the formation of creative skills are more global tasks of Art education, the implementation of which provides for the updating of interpretation-hermeneutical, musical-theoretical, verbal-pedagogical, organizational and creative competency. **Originality.** The novelty of this work lies in the study of the content of future teachers of musical art and choreography – a qualification metaconstruction that did not become the subject of scientific interest of other authors. Innovative, also, is the study of the function of metaknowledge in the content of the competence of the mentioned specialists.

Conclusions. As a result of the study, it was found that the content of the future Music Art and Choreography teachers is determined at two levels – procedural and productive. At the procedural level, such content is comprised of skills and abilities shaped in the process of achieving taxonomically structured goals of the artistic and educational process. At a productive level, metaknowledge is systematized into meaningful domains. In particular, the domain of “strategic knowledge” embraces metacognitive skills to structure competency complexes from professional, pedagogical, and transversal competencies. The domain “knowledge of cognitive tasks” is responsible for the functioning of competence complexes in the context of taking into account the individual characteristics of students and the goals of the artistic and educational process. The domain “self-knowledge” provides the ability to adjust the content of competency complexes taking into account personal characteristics and the competency level of the teacher. The domain “assessment of goals” provides the ability to evaluate the effectiveness of the mentioned processes in the context of performing tasks of the artistic and educational process. **Significance.** Concretization of the content of the IC of future Music Art and Choreography teachers is necessary to determine the forms and methods of its formation in order to train highly qualified specialists in the field of Art education.

Keywords: integral competence; future teachers; Music Art; Choreography; taxonomy; metacognition; transversal competences.

References

1. Hlazunova, O. H., Kovalchuk, V. K., & Voloshyna, T. V. (2019). Mizhdystsyplinarnyi proiekt yak zasib formuvannia intehralnoi kompetentnosti maibutnikh IT-fakhivtsiv [Inter-dissiplanal project as a means of forming integrated competence of future IT professionals]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seria: Pedahohika. 1*, pp. 136-147. [in Ukrainian].
2. Ivanitsky, O. I. (2017). Formuvannia intehralnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizyky na zasadakh akmeolohichnogo, kontekstnoho ta kompetentnistnoho pidkhodiv [Formation of integral competence future physics teacher based on acmeological, competence and contextual approaches]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. 23*, pp. 129-132. [in Ukrainian].
3. Luhovyi, V. I. (2014). Yevropeiski kvalifikatsiini metaramky: Zaprovadzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii v konteksti novoho Zakonu Ukrainy «Pro vshchu osvitu»: Materialy Natsionalnoi komandy ekspertiv proektu YeS "NEO v Ukraini" [European Qualifications Framework: Introducing the National Qualifications Framework in the context of the new Law on Higher Education in Ukraine: Materials of the National Team of Experts of the EU NEO Ukraine Project]. [in Ukrainian].
4. Oborskyi, H. O., Perperi, L. M., & Holoborodko, H. M. (2017). Pidkhody do otsiniuvannia kompetentnostei ta vymiriuvannia rezultativ navchannia osvitnikh proham. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnogo universytetu «KhPI»: Zbirnyk naukovykh prats. Seria: Mekhaniko-tekhnolohichni systemy ta kompleksyiu. 19(1241)*, pp. 157-162. [in Ukrainian].
5. Pro Osvitu. № 2145-VIII § rozd. I st. 1. (2017). Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=23>. [in Ukrainian]. (accessed by 18.09.2019).
6. Khmelevska, I. O. (2018). Intehralna kompetentnist maibutnikh vykladachiv mystetskykh dystsyplin [Integral competence of future teachers of art disciplines]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia. 2(12)*, pp. 105-115. [in Ukrainian].
7. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Rath, J., Mayer, R. E., Cruikshank, K. A., Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
8. Armstrong, P. (2019). *Bloom's Taxonomy*. Retrieved from Center for Teaching Vanderbilt University: cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/. (accessed by 21.11.2019).
9. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (Vol. Handbook I). New York: David McKay Company.
10. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist. 34(10)*, pp. 906-911. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. (accessed by 12.03.2019).
11. Gértrudix-Barrio, M., & Gértrudix-Barrio, F. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. *Revista Comunicar. 17(34)*, pp. 99-107. doi:10.3916/C34-2010-02-10. (accessed by 15.02.2019).
12. Ripalda, M. C. (2019). Dance and choreography competence of university physical education teachers. *European Journal of Physical Education and Sport Science, 5(9)*, 116-137. Retrieved from <https://oapub.org/edu/index.php/ejep/article/view/2524>. (accessed by 12.03.2019).
13. Taebel, D. K. (1980). Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education, 28(3)*, 185-197. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/3345236>. (accessed by 17.09.2019).
14. Wilber, K. (2005). Introduction to Integral Theory and Practice: IOS Basic and the AQAL Map. *Journal of Integral Theory and Practice, 1(1)*, 2-38. Retrieved from www.researchgate.net/journal/1944-5091_Journal_of_Integral_Theory_and_Practice. (accessed by 07.09.2019).

About the author:

Khmelevska Inha Oleksiivna, Lecturer, Division of Musical Art and Choreography, K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University (65000, Odesa, Ukraine); **ORCID: 0000-0001-9129-2173**, ingakhmelevsky@gmail.com